

**JYVÄSKYLÄN KASVATUSOPILLISEN KORKEAKOULUN JULKAISUJA XXV  
ACTA ACADEMIAE PAEDAGOGICAE JYVÄSKYLÄENSIS XXV**

**JYVÄSKYLÄN SEMINAARIN  
KASVATUS- JA OPETUSOPIN OPETUS  
VUOSINA 1865—1901**

**UNTERRICHT VON PÄDAGOGIK  
UND DIDAKTIK IM SEMINAR JYVÄSKYLÄ  
IN DEN JAHREN 1865—1901**

**DEUTSCHES REFERAT**

**JUSSI ISOSAARI**

**JYVÄSKYLÄ 1961**

**JYVÄSKYLÄN KASVATUSOPILLISEN KORKEAKOULUN JA  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOYHDISTYKSEN KUSTANTAMA**

JUSSI ISOSAARI

JYVÄSKYLÄN SEMINAARIN  
KASVATUS- JA OPETUSOPIN OPETUS  
VUOSINA 1865—1901

UNTERRICHT  
VON PÄDAGOGIK UND DIDAKTIK  
IN SEMINAR JYVÄSKYLÄ IN DEN JAHREN 1865—1901

Esitetään Helsingin Yliopiston Filosofisen Tiedekunnan  
Historiallis-kielitieteellisen Osaston suostumuksella julki-  
sesti tarkastettavaksi luentosalissa XII keskiviikkona loka-  
kuun 25. päivänä 1961 klo 12.

JYVÄSKYLÄ 1961

JYVÄSKYLÄN KASVATUSOPILLISEN KORKEAKOULUN JULKAISUJA XXV  
ACTA ACADEMIAE PAEDAGOGICAE JYVÄSKYLÄENSIS XXV

---

---

JYVÄSKYLÄN SEMINAARIN  
KASVATUS- JA OPETUSOPIN OPETUS  
VUOSINA 1865—1901

UNTERRICHT  
VON PÄDAGOGIK UND DIDAKTIK  
IM SEMINAR JYVÄSKYLÄ IN DEN JAHREN 1865—1901  
DEUTSCHES REFERAT

JUSSI ISOSAARI

JYVÄSKYLÄ 1961

JYVÄSKYLÄN KASVATUSOPILLISEN KORKEAKOULUN JA  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOYHDISTYKSEN KUSTANTAMA

URN:ISBN:978-951-39-9991-9  
ISBN 978-951-39-9991-9 (PDF)  
ISSN 2736-8475

Jyväskylän yliopisto, 2023

Pieksämäki 1961. Sisälähetysseuran Raamattutalon kirjapaino

## ALKUSANAT

Pitkäaikaisen työni valmistuttua esitän kunnioittavat kiitokseni erityisesti professoreille *Matti Koskenniemelle* ja *Aimo Halilalle*, joiden apu on ollut välittömin ja tuntuvin. He ovat seuranneet työni eri vaiheita, tarkastaneet sen opinnäytteenä, tehneet huomautuksiaan ja antaneet arvokkaita ohjeita sekä suhtautuneet kannustavasti hankalalta tuntuneen aiheen selvittämisessä.

Professori *Martti H. Haaviole* olen kiitollinen siitä, että hänen ohjaamana löysin virkaani läheisesti liittyvän kiintoisan tutkimuksen aiheen ja sain häneltä alkuvaiheessa varteen otettavia neuvoja.

Virkatovereitani lehtoreita *Pekka Rautamaata* ja *Hanna Valtasaarta* kiitän, edellistä kieliasun tarkistamisesta ja jälkimmäistä tiivistelmän saksantamisesta.

Aineiston keruussa olen vaivannut sekä kotimaassa että ulkomailla lukuisia arkistojen ja kirjastojen virkailijoita sekä yksityishenkilöitä. Esitän heillekin kiitokseni auliista palveluksista. Etenkin muistan Heinolan kaupungin kirjaston hoitajaa *Soini Mujo* vainajaa, jonka taitavasti hoitama kaukolainaus mahdollisti aineiston keruun kotona virkatyön ohessa. Myös kirjastonhoitaja *Pekka Raittilan* kanssa kädyt keskustelut ovat olleet valaisevia.

*Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun ja Jyväskylän Yliopiston yhdistyksen* kiitän siitä, että tutkimukseni julkaistaan korkeakoulun *Acta* sarjassa.

Heinolassa 25. syyskuuta 1961.

Jussi Isosaari

## SISÄLLYS

	sivu
I JOHDANTO .....	9
1. Tutkimustehtävä .....	9
2. Suomen kansakoulunopettajiston pedagogisen ja didaktisen valmistuksen taustaa .....	12
II KASVATUSAINEIDEN ASEMA JA TEHTÄVÄ .....	19
1. Cygnaeuksen ensimmäiset ehdotukset .....	19
2. Ruotsin, Saksan ja Sveitsin seminaarien kasvatustieteiden opetus .....	22
3. Cygnaeuksen varsinaiset ehdotukset .....	26
4. Tarkastuskomitean mielipiteet ja lopulliseen asetukseen sisältyvät säädökset .....	30
5. Suunnitelman toteutuminen .....	33
6. Muutosehdotuksia 1890-luvulla .....	38
III KASVATUS- JA OPETUSOPIN OPETUS VUOTEEN 1873 .....	42
A. Olai Wallinin kasvatustieteiden ja opetusopin opetus .....	43
1. Wallinin elämäntilat hänen pedagogisen toimintansa taustana .....	44
a. Kehitys kansansivistäjäksi .....	44
b. Maisteri kansakoulunopettajana .....	45
c. Ulkomainen opintomatka .....	48
d. Seminaarinlehtorina .....	54
e. Muu pedagoginen toiminta, luonne ja elämäntiete .....	57
2. Pedagogiset käsitykset ennen ulkomaanmatkaa .....	60
3. Havaintoja ulkomailta .....	66
4. Kasvatustieteiden ja opetusopin luennot .....	72
a. Luentojen rakenne ja niiden syntymiseen vaikuttaneita tekijöitä .....	73
b. Luentojen pedagoginen ja didaktinen sisältö .....	76
B. Uno Cygnaeuksen kasvatustieteiden opetus vuosina 1865—1869 .....	83
1. Cygnaeus kasvatustieteiden opettajana .....	83
2. Cygnaeuksen Kasvatustiede verrattuna hänen pedagogiseen aatemaailmaansa .....	86

C. Vertaileva katsaus .....	92
1. Kotimaisia pedagogisia mielipiteitä .....	92
2. Cygnaeuksen ja Wallinin mielipiteet aatehistorian kannalta .....	97
3. Cygnaeuksen ja Wallinin aatteiden toteuttamisympäristö .....	100
IV KASVATUS- JA OPETUSOPIN OPETUS SVEITSILÄISEN RÜEGGIN PERIAATTEIDEN POHJALTA VUODESTA 1874 .....	104
1. Rüeeggin pedagogiikka suomenkielisten oppikirjojen esikuvana .....	104
2. Rüeeggin ja Wallinin oppikirjojen rakenteen vertailua .....	109
3. Rüeeggin pedagogiikkaan pohjautuva opetus .....	114
4. Rüeeggin ja Wallinin oppikirjojen pedagogiset ja didaktiset ajatukset .....	115
5. Kulttuurikiistaa Wallinin kasvatus- ja opetusopin ilmestymisen johdosta .....	126
6. Yleiskatsaus Wallinin pedagogiseen ja didaktiseen kehitykseen .....	135
V HEGELILÄISTÄ KASVATUS- JA HERBARTILAISTA OPETUS- OPPIA 1800-LUVUN LOPULLA .....	137
1. K. J. Jalkanen kasvatusaineiden opettajana .....	137
2. Hegeliläistä kasvatusopin opetusta .....	139
a. Cleven Koulujen kasvatusoppi .....	139
b. Cleven pedagogiset ja didaktiset ajatukset .....	142
3. Herbartilaista opetusopin opetusta .....	148
a. Herbartilaisuuden läpimurto Suomessa .....	148
b. Jalkasen herbartilaiset luennot .....	152
c. Luentojen pedagoginen ja didaktinen sisälllys .....	155
VI KOULUNPIDON OPETUKSEN UUDISTAMINEN 1890- LUVULLA .....	161
1. Koulunpidon opetus vuoteen 1894 .....	161
2. Y. K. Yrjö-Koskinen seminaarin opettajana ja johtajana .....	163
3. Yrjö-Koskisen ajatuksia neliosastoisien maalaiskansakoulun opetuksen järjestämisestä .....	167
a. Vuorokurssijärjestelyn taustaa .....	167
b. Yrjö-Koskisen vuorokursseja ja maalaiskoulun opetuksen järjestämistä koskevat ohjeet .....	170
VII LOPPUKATSAUS .....	178
Liitteet .....	183
Lähde- ja kirjallisuusluettelo .....	186
Henkilöhakemisto .....	202
Referat .....	208

## LYHENNYKSIÄ

HT	=	Helsingfors Tidningar
Js	=	Jyväskylän seminaari
K ja K	=	Kasvatus ja Koulu
KL	=	Kansakoulun Lehti
KOA	=	Tidskrift utgiven af Pedagogiska föreningen i Finland — Kasvatusopillinen aikakauskirja
KS	=	Kasvatusopillisia Sanomia
Ol	=	Opettajain lehti
opk	=	opettajainkokous
OW	=	Olai Wallin
pk	=	pöytäkirja
pt	=	pääsyttökinto
R	=	Rüeggin Kasvatustieteen Oppikirja
SKT	=	J. V. Snellmanin kootut teokset
UC	=	Uno Cygnaeus
UCK	=	Uno Cygnaeuksen kirjoitukset
W	=	Wallinin Kansakoulun yleinen kasvatus- ja opetusoppi
Ykk	=	Yleinen kansakoulukokous

Lyhennyksiä on lisäksi painamattomien lähteiden luettelossa.



# I Johdanto

## 1. Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen kohteena on vuonna 1863 perustetun Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetus vuosina 1865—1901.<sup>1</sup> Kasvatusaineita opettivat tänä aikana pääasiallisesti historian ja kasvatusopin lehtorit Olai Wallin, Y. K. Yrjö-Koskinen ja K. J. Jalkanen sekä osittain myös seminaarin johtajat Uno Cygnaeus, K. G. Leinberg ja Yrjö-Koskinen.<sup>2</sup> Heidän opetuksensa oli pohjana vuosisadan lopussa syntyvien uusien seminaarien pedagogiselle ja didaktiselle toiminnalle sekä Mikael Soinisen pitkäaikaiselle herbartilaiselle vaikutukselle. Soininen jätetään tutkimuksen ulkopuolelle siitä huolimatta, että hänen Kasvatusopillisia luennoitansa käytettiin seminaarin kasvatusaineiden opetuksessa jo lukuvuodesta 1898—99. Tutkimuksen ulottaminen vuoteen 1901 johtuu siitä, että Jalkanen siirtyi silloin seminaarista muihin tehtäviin. Samana vuonna ilmestyi myös Soinisen opetusopin I osa, ja hänen vaikutuksensa alkoi tämän jälkeen lisääntyä.

Vuoden 1866 ohjesäännön mukaan seminaarin »tarkoituksena on kansalle valmistaa mies- ja naispuoleisia opettajia, joilla on ei ainoastansa opetuksen antamiseen tarpeelliset opit ja taidot, vaan myös se tiedon hartaus ja kristillisesti siveydellinen puhtaus luonnonlaadussa, sekä se kasvatusopillinen tieto ja kokemus, jota ilman he eivät voi yhteisen totiseksi hyväksi hoitaa suuresti edesvastauksen alaista ja vaikeata tointansa.»<sup>3</sup> Siinä annetaan kasvatusopillisille aineille erityisen suuri merkitys.

---

<sup>1</sup> Kasvatusaineiden opetus alkoi III luokalla.

<sup>2</sup> Lehtoreina toimivat Wallin v. 1863—1885, Yrjö-Koskinen 1886—1892 ja Jalkanen 1893—1901 ja johtajina Cygnaeus v. 1863—1868, Leinberg 1869—1894 ja Yrjö-Koskinen 1895—1899.

<sup>3</sup> K.M:n Arm. Ohjesääntö 11. 5. 1866, § 1.

Tutkimuksessa pyritään selvittämään Jyväskylän seminaarin varsinaisen kasvatusta ja opetusopin aatteellista kehittymistä. Kasvatusta aineiden opetukseen tänä aikana kuulunut koulunpidon opetus tulee tarkasteltavaksi VI luvussa Yrjö-Koskisen uudistustoimenpiteiden yhteydessä. Psykologian<sup>4</sup> ja ajoittain suuren tuntimäärän saaneen kasvatuksen historian<sup>5</sup> osuutta selvitetään II luvussa. Niiden pedagoginen ja didaktinen aines on tässä tarkasteltavan problematiikan kannalta vähämerkityksistä. Sen vuoksi psykologian ja kasvatustieteen aatesisältöön tyydytään viittaamaan vain silloin, kun sillä on yhtymäkohtia varsinaisen kasvatusta ja opetusopin opetukseen.

Kasvatusta ja opetusoppiin kuuluvat kohteet, jotka tutkimusmateriaalista erityisesti pelkistyvät, ovat a) kasvatusta ja opetusta käsite, b) kasvatusta ja opetusta objekti eli käsitys kasvatettavan olemuksesta, c) kasvatettavalle asetettavat kasvatusta ja opetustavoitteet, d) kasvatettavan edellytyksistä ja tavoitteista johtuvat keinot ja mene-

---

<sup>4</sup> Uskonnonlehtori N. Järvinen, joka vieroksui cygnaeuslaista kansakoulua, opetti »bibliallista sielutiedettä» luentovihon mukaan vuoteen 1870. Sen jälkeen psykologiaa opetti Leinberg Cleven Sielutieteen oppikirjan ja Yrjö-Koskinen vuodesta 1887 Reinin Sielutieteen oppikirjan mukaan sekä Jalkanen vuodesta 1893 samaa oppikirjaa käyttäen. Järvisen opetusta mukaan ihmisen sielua voidaan tutkia »biblialliselta, kokemukselliselta ja mielteelliseltä» kannalta. Raamatullinen sielutiede tarkastelee, millaiseksi sielu on alkuaan luotu, mitä sille on tapahtunut synnin takia ja kuinka sielu voi uudistua Jumalan lunastustyön ansiosta. Vrt. D. Lehtosen 85-sivuista käsin kirjoitettua Sielutiedettä (JKKK). Cleven oppikirjassa selvitetään sielun käsitettä, olemusta ja jakoa lähinnä hegeliläiseltä pohjalta. Vrt. myös Jenny Ingmanin (JKKK) ja H. Jussilan (H. Jussila) sielutieteen muistiinpanoja. Reinin psykologia käyttää hyväkseen fysiologis-psykologisen laboratoriotutkimuksen tuloksia.

<sup>5</sup> Kasvatustieteen opettaminen kuului Cygnaeuksen opetusta lukuun ottamatta viime vuosisadalla historian ja kasvatusta oppin lehtorille. Opetus tapahtui vuoteen 1893 Wallinin luentovihon ja sen jälkeen O. Stenbäckin Kasvatusta oppin historian pääpiirteiden mukaan. Wallinin kasvatustieteen oppimäärästä lähes puolet käsittelee vanhaa aikaa ja uusi aika päättyy jo 1800-luvun alkuun. Oppimäärän viimeisiä kohteita ovat Rousseau, Pestalozzi, Niemeier, Diesterweg ja Fröbel, joista Pestalozzille ja Fröbelille on pantu pääpaino. Wallinin kasvatustieteen opetus seuraa Karl Schmidtin laajaa neliosaista teosta *Die Geschichte der Pädagogik*. Nämä luennot Wallin sai Wettingenin seminaarista. Käytettävissä ovat olleet Jenny Ingmanin, Ida Petanderin ja Anna Renvallin käsin kirjoitetut vihott sekä Wallinin Sveitsissä jäljentämät luennot (JKKK). Cygnaeus opetti naisosastolle kasvatusta historiaa K. v. Raumerin teoksen *Geschichte der Pädagogik I—IV* pohjalta laatimansa ruotsiksi kirjoitetun 28 arkkia sisältävän kasvatustieteen mukaan (VA). Vrt. Js:n opetusta ohjeita ja päiväkirjoja vuosilta 1865—1869 (JKKK).

telmät sekä e) näiden käyttäjä, kasvatustapahtuman pääasiallinen subjekti, opettaja. Tarkoituksena on paitsi näiden kasvatusaspektien esittäminen myös niiden kehityslinjan selvittäminen sekä yhteyden osoittaminen ajan muihin kulttuuri-ilmioihin.

Jyväskylän seminaarin kasvatusta- ja opetusopin opetus riippui viime vuosisadalla ratkaisevasti oppi- ja lähdekirjoista. Tarkoitukseen soveltuvien kotimaisten lähteiden puuttuessa jouduttiin käyttämään saksalaisia ja sveitsiläisiä esikuvia. Ulkomaisena vertailuaineeksena tässä tutkimuksessa seurataan Sveitsin ja Saksan sekä naapurimaamme Ruotsin vastaavia kehityspiirteitä; Sveitsistä on valittu lähinnä Wetingenin, Kreuzlingenin ja Küsnachtin seminaarit, joista Jyväskylän seminaarin alkuaikojen kasvatusta- ja opetusopin opetus sai tärkeimmät virikkeensä. Ulkomaisen lähdeaineiston hankkiminen on ollut vaikeaa. Norjalaisen S. Nørstebøn suppeata työtä<sup>6</sup> lukuun ottamatta ei tämänkaltaista tutkimusta ole tiettävästi aikaisemmin suoritettu. Saksasta saatu materiaali on jäänyt puutteelliseksi, koska toisen maailmansodan aiheuttamien tuhojen takia ei ole voitu löytää arkistolähteitä niistä saksalaisista seminaareista, joissa Cygnaeus ja Wallin olivat opiskelleet.

Jyväskylän seminaarin kasvatusta- ja opetusopin opetus käsittää vuoteen 1901 kolme vaihetta. Niistä ensimmäinen vuoteen 1873 sisältää oppikirjattoman opetuksen. Sen jälkeen tulee sveitsiläisen H. R. Rüeggin pedagogiikka ensin kasvatustaopin ja vuodesta 1883 myös opetusopin opetuksen pohjaksi. Tällä tavalla opetus jatkuu Wallinin ja Yrjö-Koskisen sekä eräiden sijaisten aikana vuoteen 1893, jolloin Jalakanen alkaa opettaa kasvatustaoppia hegeliläisen Z. J. Cleven ja opetusoppia herbartilaisen F. Leutzin mukaan. Herbartilaisuus aiheutti muutoksia lähinnä opetusmetodiin. Niinpä Yrjö-Koskinen heti johtajaksi tultuaan vuonna 1895 uudisti koulunpidon opetuksen suomalaisen maalaiskansakoulun tarpeita vastaavaksi. Koulunpitoa koskevan luvun liittäminen vaikeuttaa aiheen koossapysymistä, mutta täten on pyritty selvittämään Jyväskylän seminaarin teoreettisen ja käytännöllisen kasvatusta- ja opetusopin opetus ennen Soinin vaikutusta. Tämän opetuksen taustan muodostaa Cygnaeuksen ehdotusten ja virallisten säädösten kasvatustaaineille hahmottelema asema ja tehtävä.

---

<sup>6</sup> Nørstebø, Pedagogikken si stode ved seminar og laerarskolor, joka sisältää vain 11 sivua. Tanskalaisista lähteistä mainittakoon mm. Larsen, Bidrag til den Danske Folkeskoles Historie 1818—1898 ja Olrik, Danmarks Laererhøjskole 1856—1906.

## 2. Suomen kansakoulunopettajiston pedagogisen ja didaktisen valmistuksen taustaa

Kansanopetusta varten ei maassamme 1800-luvun alkuun mennessä ollut järjestetty opettajien ammatillista valmistusta. Emämaassamme Ruotsissa keskusteltiin pitäjänkoulumestarien valmistuksesta 1750-luvulta alkaen ajoittain vilkkaastikin. Keskustelu ei kuitenkaan vielä mainitulla vuosisadalla johtanut siellä käytännöllisiin tuloksiin eikä herättänyt Suomessa edes julkista mielipiteiden vaihtoa. Opettajasisivisyttä kosketeltiin meillä vain sivumennen eikä silloinkaan puhuttu rahvaan opettajien valmistuksesta.<sup>1</sup> Myös Saksan<sup>2</sup> ja Sveitsin<sup>3</sup> opettajainvalmistus oli siihen aikaan kovin puutteellista.

Valistuksen ja Ranskan suuren vallankumouksen seurauksena kehittynyt yhteiskunnallisille uudistuksille sovelias elämäkatsomus edisti 1800-luvun alussa hengeltään pestalozzilaisen kansansivistyksen syntymistä useihin Euroopan johtaviin valtioihin. Erityisesti huomattakoon Saksa, missä edellisen vuosisadan luku-, kirjoitus- ja laskukoulu kohosi kasvatusta- ja ihmisyysskouluksi.<sup>4</sup> 1800-luvun alkuvuosikymmenien suotuisissa olosuhteissa opettajien valmistus kiteytyi nopeasti. Vuonna 1840 Preussissa oli 38 seminaaria ja seitsemän apuseminaaria, joita etevät koulumiehet johtivat Pestalozzin hengessä. Kansansivistyksen taantumisen alkaessa vuonna 1840 epäluulo ja vastenmielisyys kohdistuivat opettajien muka liian korkeaan sivistykseen. Ensimmäisiä tuntevia merkkejä tästä olivat Breslaun seminaarin sulkeminen ja Diesterwegin erottaminen.<sup>5</sup> Vuoden 1854 preussilaisilla regulatiiveilla seminaarien sivistystasoa alennettiin; tarkoituksena oli valmistaa sellaisia koulumestareita, jotka kykenivät pitämään tavallista yksiluokkaista maalaiskoulua.<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Cavonius, *Folkskollärarnas föregångare i Finland*, 286—.

<sup>2</sup> Heman, *Geschichte der neueren Pädagogik*, 182—. — Müller, *Grundriss der Geschichte des preussischen Volksschulwesens*, 23—. — Rein, *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik VII*, 1041—1047.

<sup>3</sup> Sveitsin olosuhteista mm. Brenner, *Die Lehrerseminare der Schweiz*, 9. — Rebsamen, *Das Lehrerseminar zu Kreuzlingen*, 1—16. — Grob, *Das Lehrerseminar des Kantons Zürich in Künsnacht*, 3. — Frey, *Das Aargauische Lehrerseminar*, 11.

<sup>4</sup> Rechtmann, *Geschichte der Pädagogik*, 257.

<sup>5</sup> Paulsen, *Saksan kasvatustieteen historiallinen kehitys*, 216—.

<sup>6</sup> Rechtmann, *mt.*, 257—258. — Paulsen, *mt.*, 221—222.

Saksan kansansivistyksen ja kansakoulunopettajien valmistuksen kehittämisestä määräsi lähinnä hallitsija. Sveitsissä ei ole nähtävissä yhtenäistä kehityslinjaa, koska vuonna 1803 annetun asetuksen mukaan jokainen kantoni sai järjestää kansakoulunopettajien valmistuksen haluamallaan tavalla.<sup>7</sup> 1800-luvun alkupuoliskolla kantonien kansansivistys riippui erityisesti seminaarinjohtajista, jotka yleensä näyttävät olleen vallitsevan ajatussuunnan edustajia ja virassaan väestön mielipiteiden muokkaajia. Heinäkuun vallankumouksen jälkeen kansansivistysharrastus lisääntyi kaikkialla Sveitsissä. Kreuzlingenin seminaari muuttui liberaaliseen suuntaan. Päinvastainen kehitys tapahtui Künsnachtissa, mutta Aargaussa vallitsi kaiken aikaa konservatiivinen ja vakava kristillinen henki.<sup>8</sup>

Samoihin aikoihin alettiin Suomessa vaatia tehokkaampaa ja laajempaa<sup>9</sup> kansansivistystä. 1800-luvun alussa ei näihin kansansivistysharrastuksiin sisältynyt poliittisia tavoitteita. Keskeisimpinä vaikuttamina meillä olivat valistuksen, filantropismin ja pestalozzilaisuuden herättämät sosiaalireformatoriset<sup>10</sup> uudistusajatukset. Jakob Tengströmin kansanopetuksen laajentamisedotuksen tarkoituksena oli kohottaa kansa velttoudesta ja kelvottomuudesta korkeampaan sivistykseen ja onnellisuuteen. Samaan tavoitteeseen pyrki myös Jakob Bonsdorff, joka lisäksi tähtäsi säätyvastakohtien tasoittamiseen ja tyttöjen kasvatuksen parantamiseen.<sup>11</sup> Sosiaalireformatorista henkeä voi havaita myös K. Böckerin suunnitelmissa ja J. K. Antellin kainuulais-

<sup>7</sup> Brenner, mt., 9—10.

<sup>8</sup> Weinmann, *Das Seminar Kreuzlingen 1833—1933*, 48—. — Rebsamen, mt., 28. — Grob, mt., 20—. — Frey, mt., 62 ja 69—.

<sup>9</sup> Käsitteellä laaja tai laajennettu kansansivistys on kasvatuspöytäkirjoissa kirjallisuudessa kaksi merkitystä: sivistystä entistä laajemmille piireille (kaikille) sekä entistä monipuolisempaa opetusainesta. Ko. aikana ne esiintyvät yhdessä. Siten käsitetään laajennettu kansansivistys tässäkin tutkimuksessa.

<sup>10</sup> Sosiaalireformatorisuuden käsitteeseen sisällytetään tässä tutkimuksessa Pestalozzin aate kohottaa kansansivistyksen avulla alempien kansankerrosten aineellista, henkistä ja moraalista tasoa, parantaa naisen ja kodin asemaa sekä tasoittaa säätyvastakohtia. Tämänkaltaisista uudistuspyrkimyksistä on käytetty myös nimityksiä sosiaalinen ja sosiaalipoliittinen, mutta ne eivät täysin vastaa uudistusten reformiluonnetta eivätkä sovellu tarkoitukseen yhtä hyvin kuin nimitys sosiaalireformatorinen. Vrt. Nieminen, *Mitä on sosiaalipoliittikka?*, 16 ja 30—36.

<sup>11</sup> Tengström—Bonsdorff, *Om Ahlmanska Sockne-Skolarnes tjenligaste inrättning*.

kouluissa.<sup>12</sup> Mainittakoon vielä prokuraattori Carl Gyldenstolpen senaatin talousosastolle vuonna 1821 antama lausunto, jonka mukaan rikollisuuden ja väkijuomien käytön ehkäiseminen oli mahdollista yleisten hyvin järjestettyjen kansakoulujen avulla.<sup>13</sup> Pestalozzilaisen Odert Henrik Gripenbergin<sup>14</sup> sosiaalireformatorinen uudistustoiminta tarkoitti lähinnä naisen aseman ja sivistyksen parantamista. Jakob Ulricin tavoitteena oli varsinaisen kansan aineellisen ja henkisen tason kohottaminen aito pestalozzilaisessa hengessä. Mutta vuonna 1814 maamme koululaitosta uudistamaan asetetulla komitealla, jonka käsiteltäväksi Ulricin laatima seminaariehdotus annettiin, ei näytä olleen käsitystä laajennetusta kansanopetuksesta.<sup>15</sup>

Kansanopetus tuli jälleen 1840-luvulla vilkkaan keskustelun kohteeksi. Keskustelun syntymiseen vaikuttivat varmaankin vuonna 1843 annettu oppikoulujen uusi koulujärjestys, kaupunkien käsityöläisten sivistystason kohottamiseksi tarkoitettu asetus vuodelta 1842<sup>16</sup> ja samana vuonna annettu Ruotsin kansansivistyksen järjestämistä koskeva laki.<sup>17</sup> Tähän keskusteluun osallistui merkittävällä tavalla J. V. Snellman, jonka suomenkielisen väestön aineellista ja henkistä kohottamista tarkoittavalle toiminnalle ja kansalliselle herätystyölle loivat pohjaa edellisen vuosikymmenen lukuisat kulttuuritapahtumat. Snellmaninkin julistus oli luonteeltaan sosiaalireformatorista. Hänen kansallista herätystyötään tukivat uskonnolliset herätysliikkeet, jotka ovat merkinneet talonpojan henkisten tarpeiden lisääntymistä ja sosiaali-

<sup>12</sup> Halila, Suomen kansakoululaitoksen historia I, 128—. — Pärssinen, Kasvatusopilliset virtaukset ja koululaitoksen kehitys Suomessa vuosina 1801—1843, 310—.

<sup>13</sup> Kaukamaa, Ehdotus kansakoulujen perustamiseksi vuodelta 1821. K ja K 1951, 170—172.

<sup>14</sup> Gripenbergiä koskevasta lähdeaineistosta mainittakoon Haavio, Odert Henrik Gripenberg. K ja K 1948, 233—237. — Leinberg, Odert Henrik Gripenberg, en Pestalozzis lärjunge. KOA 1887, 67—72. — Ottelin, Pedagogiska profiler, 7—25. — Pärssinen, mt., 332—. — Pärssinen, Odert Henrik Gripenberg. KL 1912, 448—451.

<sup>15</sup> Pärssinen, Kansakoulunopettajain valmistuksen ja kansakoulujen suunnittelua 1810-luvulla. KL 1910, 231—237. — Pärssinen, mt., 346— ja 495—. Vrt. Hanho, Suomen oppikoululaitoksen historia II, 32.

<sup>16</sup> Kysymyksessä on 19. 1. 1842 annettu »asetus hantverkkarien ja manufakturistain valmistamisesta Suomenmaassa». Kyöstiö, Suomen ammattikasvatuksen kehitys — — — I, 235.

<sup>17</sup> Almquist, Uppfostran och undervisning i svensk skola, 3. — Halila, mt. I, 175—.

reformatorista uudistusta.<sup>18</sup> Kansansivistysaatteen kehittymiseen vaikutti myös se vapaamielinen liike, joka helmikuun vallankumouksen jälkimaininkeina tavoitti ylioppilasnuorison. Ylioppilaiden liberaaliset aatteet tähtäsivät kansalaisvapauteen, yhdenvertaisuuteen ja kansankieliseen sivistykseen.<sup>19</sup> Toisaalta näkyi selviä merkkejä hallitsijan taantumuksellisista vastatoimenpiteistä, jotka vaikuttivat myös koulu-toimeen.<sup>20</sup>

Kansanopetuksen laajennussuunnitelmat toivat esiin opettajien valmistuskysymyksen. Ensimmäisenä tätä asiaa käsitteli Turun tuomiokapituli. Vuonna 1802 se ehdotti akatemian yhteyteen kasvatusopillista seminaaria, joka valmistaisi opettajia myös kansakouluihin.<sup>21</sup> Tengström ja Bonsdorff suunnittelivat Ahlmanin koulujen opettajille verrattain korkeatasoista pedagogista valmistusta.<sup>22</sup> Gripenbergin vuonna 1819 tekemä opettajien valmistusta koskeva ehdotus tarkoitti vain välillisesti kansansivistystä.<sup>23</sup> Ulricin suunnitelma vuodelta 1816 on sikäli merkittävä, että siinä ehdotetut seminaarin oppiaineet ja pedagoginen valmistus ovat melkein samanlaisia kuin Cygnaeuksella 40 vuotta myöhemmin.<sup>24</sup> Toisen koulukomitean jäsen E. G. Melartin ehdotti pitäjänkoulujen opettajien valmistusta, jossa metodiikalla ja koulunpidolla piti olla huomattava sija.<sup>25</sup>

Kansansivistyksestä 1840-luvulta alkaen käyty vilkas keskustelu koski myös kansakoulunopettajien valmistusta. Yleisesti haluttiin seminaari jokaiseen lääniin.<sup>26</sup> Vain laitosten tasosta ja tehtävästä oltiin eri mieltä. Wasa Tidning ehdotti muiden maiden esikuvan mukaisia pedagogisia seminaareja<sup>27</sup>, kun taas Morgonbladetin mielestä riittäisi tavallinen lukkariseminaari<sup>28</sup>, jollaista ehdotti myös L. G. v. Haartma-

<sup>18</sup> Vrt. Rosenqvist, Suomen kirkon murrosoikoja, 28.

<sup>19</sup> Juva, Suomen sivistyneistö — — —, 78.

<sup>20</sup> Tapahtuihan vuonna 1851 asetetun senaattori L. G. v. Haartmanin johdaman kansanvalistuskomitean työ täysin taantumushenkisenä. Suunnitelma olisi toteutettuna merkinnyt laajennetun kansanopetuksen hylkäämistä.

<sup>21</sup> Leinberg, Handlingar rörande finska skolväsendets historia II, 14—24.

<sup>22</sup> Tengström—Bonsdorff, mt., 20— ja 96—97.

<sup>23</sup> Kuujo, Erästä seminaari- ja normaalikoulusuunnitelmaa koskeva kirjelmä 1800-luvun alussa. K ja K 1948, 237—241.

<sup>24</sup> Pärssinen, ma. KL 1910, 231—237 ja mt., 346—.

<sup>25</sup> Takolander, Erik Gabriel Melartin I, 214.

<sup>26</sup> Lönnbeck, Folkskoleidéns utveckling i Finland, 65—.

<sup>27</sup> Några ord om Folkskolan. Wasa Tidning 9/1846.

<sup>28</sup> Om Sockenskolor. Morgonbladet 16—20/1846. — Något om byskolor. Sama lehti 90/1846.

nin johtama kansanvalistuskomitea.<sup>29</sup> Snellmanin käsitys kansakoulunopettajien valmistuksesta muuttui ajan mukana. Jo Saiman toisessa vuosikerrassa vuonna 1845 hän tähdensi kansakoulunopettajien valmistuksen merkitystä. Kun kansanopetus tuli hallitsijan toimeksiantosta vuonna 1856 konkreettisten ehdotusten ja suunnitelmien kohteeksi, palasi Snellman Litteraturbladissaan uudelleen samaan asiaan. Kun »yhteisen kansan lapset» voivat olla koulussa kaksi tai enintään neljä vuotta, oli Snellmanin mielestä tarpeetonta valmistaa opettajia, jotka ovat kansaa huomattavasti korkeammalla sivistystasolla.<sup>30</sup> Hänkin suunnitteli opettajan ja lukkarin toimen yhdistämistä. Kansakoulunopettajia olisi valmistettava kaksivuotisessa seminaarissa ankaraan työhön ja yksinkertaiseen elämään tottuneista, 20 vuotta täyttäneistä talonpoikaisnuorukaisista, jotka ovat saaneet alustavaa opetusta alalkeis- tai kansakoulussa.<sup>31</sup> A. Meurmanin tavoin Snellman ajatteli, että toimittuaan valmistumisensa jälkeen määrätyn ajan opettajina he palaisivat maanviljelijän tehtäviin.<sup>32</sup> Kun senaatti joulukuun 16. päivänä vuonna 1865 päätti alistaa hallitsijan vahvistettavaksi kansakoulu- ja seminaariasetuksen, Snellman liitti muuten yksimieliseen esitykseen eriävän mielipiteensä. Hänen mielestään talonpoikaisrennit eivät ole parhaita opettajia, joita kansakoulut voivat saada. Myös papeille sekä pedagogisen tutkinnon suorittaneille ja asiaa harrastaville ylioppilaille pitäisi antaa tilaisuus päästä kansakoulunopettajiksi.<sup>33</sup> Snellmanin eri yhteyksissä<sup>34</sup> lausumat kasvatusaineiden opetusta koskevat ajatukset voitaneen tulkita niin, että hän piti sielutieteen opetusta seminaarissa asiaankuuluvana, mutta ei katsonut pedagogiikan opetusta välttämättömäksi, joskaan ei halunnut sitä Cygnaeuksen esittämässä muodossa vastustaa.

Uuden hallitsijan Aleksanteri II:n annettua maaliskuun 24. päivänä vuonna 1856 senaatille maamme kansanopetuksen järjestämistä koskevan kehotuksen seurasivat saman vuoden jälkipuoliskolla kolmen tuomiokapitulin lausunnot. Ne ovat keskenään samansuuntaisia ja melkein v. Haartmanin komitean ehdotuksen toisintoja. Kaksivuoti-

<sup>29</sup> Lönnbeck, mt. Bilaga A, 3—20.

<sup>30</sup> Saima 13—15/1845 (SKT V, 47). — Litt. 10/1856 (SKT VI, 45).

<sup>31</sup> SKT VI, 49—50 ja 62.

<sup>32</sup> Litt. 8/1857 (SKT VIII, 264—269).

<sup>33</sup> SKT XI, 354—359.

<sup>34</sup> Litt. 10/1856 (SKT VI, 48 ja 62—). — Litt. 6—8/1861 (SKT VI, 528—584).



seen opettajainvalmistukseen kaikki tuomiokapitulit ehdottivat käytännöllisiä opetusharjoituksia, joiden Porvoon tuomiokapitulin mielestä tuli tapahtua vuoro-opetuskoulussa ja Turun tuomiokapitulin mielestä hiippakunnan pääkaupungin kansakoulussa, alemmissa kouluissa ja opettajakoulujen yhteyteen sijoitettavissa sunnuntaikouluissa. Kasvatusopillisia aineita ei sisällynyt edes uudistusmielisimpiin lehtorien G. E. Eurénin ja T. T. Renvallin Turun tuomiokapitulin yhteisestä ehdotuksesta eriäviin lausuntoihin.<sup>35</sup>

Niille 19 lausunnolle<sup>36</sup>, jotka seurasivat tuomiokapitulien ehdotuksia, on yhteistä opettajan kristillisyyden, kasvattajataipumusten ja pedagogisten kokemusten tähdentäminen. Opettajien valmistusta koskeltiin varsinaisesti kymmenessä lausunnossa, mutta ei kukaan Cygnaeusta lukuun ottamatta sisällyttänyt ohjelmaansa kasvatusopillisia aineita. Valtion varoilla toimivan seminaarin perustamista ehdotti Cygnaeuksen lisäksi vain rovasti A. J. Europaeus, jonka mielestä seminaari olisi sijoitettava yliopistokaupunkiin, missä se voisi kehittyä akateemisen ilmapiiriin ja intelligenssin tukemana. Professori S. Baranovskin mielestä naisopettajia voitaisiin valmistaa tyttökouluissa ja miesopettajia yläalkeiskouluissa sekä kymnaaseissa näiden koulujen oppimääriä muuntaen. Oppikoulutietä tapahtuvaa valmistusta ehdottivat myös rovasti G. W. Hougberg ja maisteri J. E. Vegelius. Kansakoulunopettajien yliopistovalmistusta suosittelevat tilanomistaja J. G. Schatelovitz ja kirkkoherra N. Stolpe. Kirkkoherra J. G. Chydeniuksen mielestä tuli ainakin opettajainvalmistuksen teoreettisen puolen opetus siirtää tuomiokapituleilta yliopistoon. Yliopistossa tapahtuvaa kansakoulunopettajien valmistusta oli ehdotettu aikaisemminkin, mutta asia oli nyt ajankohtainen, kun yliopistoon oli saatu kasvatus- ja opetusopin professorin virka<sup>37</sup> ja helmikuun 7. päivänä vuonna 1856 annetun määräyksen mukaan kymnaasien, alempien ja ylempien alkeiskoulujen sekä tyttökoulujen opettajiksi pyrkijöiden oli kirjoitettava pedagogiikan ylioppilaiksi teologiseen tiedekuntaan ja suori-

---

<sup>35</sup> Förslag och Betänkanden rörande Folkskoleväsendet i Finland, i underdånighet afgifna af Domkapitlen i landet. Turun tuomiokapitulin kokouksen pöytäkirjan ja lopullisen ehdotuksen välistä ristiriitaa on käsitellyt Lönnbeck, mt., 83—84.

<sup>36</sup> Kyseiset lausunnot ovat painettuina Lönnbeckin mainitussa teoksessa, Bilaga B.

<sup>37</sup> H.K.M:s Nädiga Statuter för Dess Alexanders-Universitet i Sturfurstendömet Finland 1. 10. 1852.

tettava pedagogiikan professorin valvonnan alaisena tämän aineen valmistava oppimäärä.<sup>38</sup>

Kansakoulun syntyvaiheen tienoilla tapahtui merkittävää kehitystä myös muilla sivistyselämän aloilla. J. T. Hanhon mielestä tämän ajan oppikoulunopettajien valmistusta koskevat suunnitelmat osoittavat harvinaista kaukonäköisyyttä ja kasvattajan silmää.<sup>39</sup> Myös kirkon ongelmiin alettiin kiinnittää huomiota. Se onkin ymmärrettävää, koska kirkko perinteellisesti hoiti oppikoulun, kansansivistyksen ja yleensä maaseudun väestön aineellisen ja henkisen huollon. Erityisesti huomattakoon, että 1850-luvun taantumuksellisissa oloissa vain kirkossa tapahtuva uudistustyö alkoi vapaamielisessä hengessä. Tämä johtuu lähinnä siitä, että kirkkolakikomitean jäseneksi oli vuonna 1852 tullut professori F. L. Schauman, joka kaksi vuotta myöhemmin sai tehtäväkseen uuden kirkkolakiesityksen laatimisen.<sup>40</sup>

Uuden kulttuurikehityksen edellytyksenä oli yksilöllisen ja valtiollisen vapauden lisääntyminen, talouselämän liberaalistuminen ja elintason kohoaminen. Eräät liberaalisia uudistuksia koskevat säädökset edellyttivät valtiopäivien kokoontumista. Nämä puolestaan edistivät valtiollisen elämän muuttumista perustuslailliseen suuntaan. Näin maamme kansansivistyksen uudistuminen ei ole irrallinen ilmiö, vaan laajan, samaan suuntaan käyvän yhteiskunnallisen kehitysprosessin osa, jota on pidetty viime vuosisadan merkittävimpiin kuuluvana kansallisenä saavutuksena.<sup>41</sup>

---

<sup>38</sup> H.K.M:s Nådiga Förordning 7. 2. 1856.

<sup>39</sup> Hanho, mt. II, 209.

<sup>40</sup> Juva, Suomen sivistyneistö — — —, 221—222.

<sup>41</sup> Palmén, Suomen kansakoulun synty. Valvoja 1888, 1—18.

## II Kasvatusaineiden asema ja tehtävä

### 1. Cygnaeuksen ensimmäiset ehdotukset

Ennen Jyväskylän seminaarin perustamista oli kasvatusta ja opetusta opettamalla vain yliopistossa, missä se kuului pääasiallisesti oppikoulunopettajien valmistukseen.<sup>1</sup> Ainoastaan muutamiin kansakoulunopettajien valmistusta varten laadittiin suunnitelmiin ja ehdotuksiin sisältyi edes vähäistä kasvatusaineiden teoreettista opetusta<sup>2</sup>, vaikka käytännöllisiä opetusharjoituksia suositeltiin yleisesti.

Näin ollen Jyväskylän seminaarin kasvatusaineiden opetuksella ei ollut suuntaa määrääviä traditioita. Tähänastinen tutkimus osoittaa, että ensimmäisiä kansansivistyssuunnitelmia esittäessään keväällä ja syksyllä vuonna 1857 Cygnaeus tunki laajennetun kansansivistyksen tarpeen ja kansanopetuksen toteuttamissuunnitelmia<sup>3</sup> sekä runsaasti

---

<sup>1</sup> Turun akatemiassa Porthan aloitti kasvatustieteen yksityiset luennot v. 1783. Vuosina 1803—1828 luennoivat kasvatustieteen ensin kirjastonhoitajat, sitten pedagogisen seminaarin lehtorit. Myöhemmin luennoivat ainetta A. A. Laurell, F. L. Schauman ja C. A. Alcenius kunnes v. 1852 perustettiin teologiseen tiedekuntaan kasvatustieteen professorin virka, jonka hoitajan oli esitettävä kasvatusta ja opetustieteen yleensä sekä kristillisen opetuksen metodia erityisesti, ohjata ylioppilaiden kyselyharjoituksia ja muita didaktisia tehtäviä. Kun ko. professorin virka v. 1859 siirrettiin filosofiseen tiedekuntaan, muuttuivat oppituntien haltijain tehtävät jonkin verran. Koskeniemi, Akateemiset kasvatustieteen opinnot ja opettajanvalmistus. KOA 1956, 33—40. — Sainio, Kasvatustieteen tutkimus — — —, 41—, 50— ja 68—. — Sainio, Kasvatustieteen ongelma — — —, 19—20. — Päivänsalo, Suomen kasvatustieteen tutkimuksen historia, 40. — Heikel, Helsingin yliopisto 1640—1940, 508— ja 891. — H.K.M:s Nådiga Statuter för Dess Alexanders-Universitet i Sturfurstendömet Finland 1. 10. 1852. — H.K.M:s Nådiga Kungörelse 19. 12. 1859.

<sup>2</sup> Sellaista olivat ehdottaneet vain J. Tengström, J. Ulrici ja E. G. Melartin. Tengström—Bonsdorff, mt., 20—. — Pärssinen, ma. KL 1910, 231—237. — Pärssinen, mt., 346—. — Takolander, mt. I, 214.

<sup>3</sup> Cygnaeus viittaa F. L. Schaumaniin, J. V. Snellmaniin, Borgå Tidningiin ja tuomiokapitulien ehdotuksiin. Kysymystä valottaa Salo kirjassaan Pikku-lasten kasvatusta Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä I.

ulkomaista kasvatustopillista kirjallisuutta<sup>4</sup>, mutta tuskin seminaarien kasvatustopillisten opetustusta.

Toukokuussa vuonna 1857 Wiborg-lehteen kirjoittamassaan artikkelissa<sup>5</sup> Cygnaeus tarkastelee tuomiokapitulien kansakouluehdotuksia varsin kielteisesti, mutta käyttää kyllä hyväkseen Snellmanin esittämiä mielipiteitä.<sup>6</sup> Kansansivistysuunnitelman toteuttamisen tärkeimpänä edellytyksenä hän pitää pedagogisen koulutuksen saaneen opettajiston valmistusta. Kuitenkaan hän ei tässä vaiheessa sisällytä seminaarin opetusohjelmaan kasvatustopillisia. Hän puhuu kyllä kasvatustopillisesta voimistelusta, kansantajuudesta anatomista, fysiologiasta ja lastenhoidosta sekä mallikoulun ajatus- ja puheharjoituksista.

Saman vuoden syyskuun 15. päivänä senaatin kirkollisasiain toimistokunnalle jättämässään ehdotuksessa *Strödda Tankar om den tilllämnade Folkskolan i Finland*<sup>7</sup>, mikä pääasiallisesti sisältää mainitussa Wiborg-lehden artikkelissa esitetyt ajatukset, Cygnaeus täydentää seminaarin oppiaineiden luetteloa ja mainitsee nyt ensi kerran kasvatustopillisen opetusohjelman sekä sielullisen lastenhoidon. Cygnaeuksen opettajainvalmistusuunnitelma oli meillä aikaisemmin esitettyjä ehdotuksia korkeatasoisempi ja osoitti hyvää pedagogiikan tuntemusta. Pietarissa hänellä olikin ollut tilaisuus perehtyä parhaaseen ulkomaiseen pedagogiseen kirjallisuuteen.<sup>8</sup>

Ei ole tarkoin tiedossa, mistä Cygnaeus on tässä vaiheessa saanut pedagogiset ainekset seminaarin opetusohjelmaansa. Varsinkin kansakoulua koskevassa suunnitelmassaan hän nojaa monissa kohdin Snellmaniin. Seminaarisuunnitelmassaan Cygnaeus käyttää A. Hämäläisen

<sup>4</sup> Cygnaeus viittaa ulkomaisista lähteistä Ratichiukseen, Lancasteriin, Pestalozziin, Harnischiiin, Diesterwegiin, Scherriin, Schnelliin ja Rudenschöldiin sekä amerikkalaiseen kasvatukseen.

<sup>5</sup> C — s., Några ord om folkskoleväsendet i Finland. Wiborg 33 ja 37/1857 (UCK, 3—17).

<sup>6</sup> Kysymyksessä on Snellmanin kirjoitus Suomen kansakoululaitoksesta Litt. 10/1856 (SKT VI, 41—). Kirjoittaessaan Snellman ei vielä tuntenut maan tuomiokapitulien ehdotuksia, joita hän arvostelee Litt. 3/1857.

<sup>7</sup> UCK, 18—25.

<sup>8</sup> U.C., Några ord till herr prof. F.L.S. i anledning af hans uppsats i H.T. n:r:is 60 och 62 mot undertecknads reseberättelse jemte betänkande i folkskolefrågan. HT 112/1860. Cygnaeus valittaa, kuinka Suomessa ja Ruotsissa on vaikea saada uudempaa kasvatustopillista kirjallisuutta, johon hänellä Pietarissa oli kymmenen vuoden aikana tilaisuus tutustua ja jonka hän aika hyvin tunsi.

mukaan esikuvanaan Liivinmaan pääkaupungin Valgan seminaaria.<sup>9</sup> Pedagogiikan opetusta varten hän lienee saanut vaikutteita myös muualta. Salon tutkimukset osoittavat, että Cygnaeus on Pietarissa lukenut ainakin kaksi tässä mielessä merkittävää teosta.<sup>10</sup> Näistä sveitsiläisen koulumiehen Th. Scherrin teos<sup>11</sup> sisältää mm. anatomiaa, fysiologiaa, psykologiaa, pedagogista voimistelua ja käsityötä sekä erittäin runsaasti alkeisopetusta koskevaa aineistoa. Toinen, W. J. G. Curtmanin lähinnä kansakoulunopettajien valmistusta varten kirjoittama teos<sup>12</sup> selvittelee monipuolisesti kasvatusta ja opetuskysymyksiä, pikkulapsipedagogiikkaa sekä fyysistä ja psyykkistä lastenhoitoa.<sup>13</sup>

Erästä pedagogisesta ehdotuksestaan Cygnaeuksella näyttää olevan omakohtaisiakin kokemuksia. Jo Pietarissa ollessaan vuonna 1855 hän kiinnitti huomiota havainto-opetukseen, joka meillä oli lyöty laimin etenkin lukemisen ja puhumisen alkeita opetettaessa. Havainto-opetukseen hän oli perehtynyt lukemalla saksalaista ja sveitsiläistä kirjallisuutta sekä vuonna 1854 ilmestynyttä P. E. Svedbomin kirjasta *Om de olika sätten att lära barn läsa*. Cygnaeuksen suomentamana ja kustantamana julkaistiin vuonna 1856 K. Bormannin teos *Elämä*

---

<sup>9</sup> Hämäläinen, Mistä Uno Cygnaeus sai kansakoululaitosta koskevat aatteen-  
sa? KOA 1957, 130—135 ja 195—206. Myöhemmissä ehdotuksissaan Cyg-  
naeus käyttää esikuvanaan pääasiallisesti Wettingenin seminaaria, kuten vielä  
tässä luvussa esitetään. Valgan ja Wettingenin sekä yleensä sveitsiläisten ja  
saksalaisten seminaarien organisoinnissa näyttää olleen paljon yhteistä. Mainit-  
takoon myös, että J. Zimse, joka toimi Valgan seminaarin ensimmäisenä joh-  
tajana v. 1839—1881, opiskeli ennen johtajaksi tuloaan mm. Weissenfelsissa  
Harnischin johtamana sekä Berlinin yliopistossa filosofiaa, pedagogiikkaa ja  
diesterwegiläistä didaktiikkaa. Lisäksi hän teki pitkän opintomatkan Saksaan,  
Sveitsiin ja Itävaltaan tutustuen myös seminaareihin. Peterson—Bach—Insel-  
berg, *Das ritterschaftliche Parochiallehrer Seminar in Walk*, 142—147. Toi-  
saalta taas Kolppanan seminaarin syntyvaiheisiin ovat vaikuttaneet myös suoma-  
laiset esikuvat. Raski, Kertomus Kolppanan seminaarin vaiheista. Kolppanan  
seminaari 1863—1913, 19—40.

<sup>10</sup> Salo, mt., 176—177.

<sup>11</sup> Scherr, *Leitfassliches Handbuch der Pädagogik für Volksschullehrer, gebildete Eltern und Schulfreunde I—III*.

<sup>12</sup> Curtman, *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts I—II*.

<sup>13</sup> Cygnaeus käytti opetuksessaan lv. 1865—66 Ranckenin teosta *Handledning praktisk uppförelse*, joka oli laadittu Curtmanin teoksen pohjalta. Jyväskylän seminaarin opetusohjeet ja naisosaston III luokan päiväkirjat lv. 1865—66.

Kaupungissa ja maalla, kedolla ja metsässä, joka oli tarkoitettu käytettäväksi opetettaessa havainto-oppia Wilken kuvataulujen mukaan.<sup>14</sup>

Cygnaeuksen kansakoululaitosta koskeva ensimmäinen suunnitelma on hengeltään pestalozzilainen, ja siinä voi huomata saksalaisen ja sveitsiläisen pedagogiikan jälkiä. On varsin mahdollista, että hän sai Pietarissa tietoja Saksan ja Sveitsin opettajien pedagogisesta valmistuksesta, sillä venäläisiä koulumiehiä kävi tutustumassa Keski-Euroopan seminaareihin ja myös Baltian seminaarit näyttävät olleen saksalaisen pedagogiseen maailmaan orientoituneita.<sup>15</sup> Cygnaeuksen opintomatka vuosina 1858—1859 jäi hänen itsensä suunniteltavaksi. On luultavaa, että hänellä oli tiedossa eräitä laitoksia, joihin hän pyrki Pietarissa saamiensa ohjeiden ja neuvojen johdosta.

Ennen kuin tarkastellaan Cygnaeuksen varsinaisiin ehdotuksiin sisältyvien kasvatusaineiden asemaa ja tehtävää, on paikallaan lyhyt selvitys seminaarien kasvatusaineiden opetuksesta niissä maissa, joiden koululaitoksiin Cygnaeus perehtyi opintomatallaan.

## 2. Ruotsin, Saksan ja Sveitsin seminaarien kasvatusaineiden opetus

Ruotsin kansakoulunopettajien valmistukseen sisältyi Cygnaeuksen opintomatkan aikaan luonteeltaan teologista pedagogiikan ja didaktiikan opetusta. Vuonna 1842 annetun ensimmäisen kansakoululain mukaan tuli jokaisessa kaupungissa ja pitäjässä olla ainakin yksi kansakoulu. Pääkaupungissa ja hiippakuntakaupungeissa tuli valmistaa kansakoulunopettajia papiston harkinnan mukaan, minkä vuoksi opettajien valmistus muodostui eri seuduilla erilaiseksi. Oppilaat tulivat seminaareihin vähin tiedoin, opiskelivat yhden tai kaksi lukukautta kansakoulun oppiaineita ja yleensä vain kansakoulun oppimääriä. Metodeja harjoiteltiin kaupungin kansakoulussa.<sup>1</sup> Upsalan seminaarin ohjesäännössä vuodelta 1842 vaadittiin seminaarilta sellaista opetusta,

<sup>14</sup> Salo, mt., 190—.

<sup>15</sup> Peterson, Die Pädagogik Pestalozzis in den baltischen Ländern. Contributions of Baltic University 4/1946, 1—22. — Aurola, Suomen tehtaankoulu, 72—79.

<sup>1</sup> Sundén, Våra folkskollärares utbildning, 6—9. — Bergqvist, Skola och seminarium, 23—24, 84 ja 151.

että tulevat opettajat kykenivät ilman ajan hukkaa varmasti ja taitavasti oppilaiden iän mukaan opettamaan tarvittavat oppimäärät.<sup>2</sup> Lundin seminaarissa opetettiin alusta alkaen metodiikkaa ja pedagogiikkaa sekä pidettiin katekismuksen opetukseen liittyviä katekeettisia harjoituksia.<sup>3</sup> Ainakin Visbyn seminaarissa käytettiin 1840-luvulla pedagogiikan ja metodiikan oppikirjaa.<sup>4</sup> Cygnaeuksen matkan aikoihin Ruotsissa keskusteltiin vilkkaasti kansansivistyksen ja kansakoulunopettajien valmistuksen uudistamisesta.

Saksan kansakoulunopettajien valmistukseen kuului kasvatusaineiden opetusta aivan yleisesti jo 1800-luvun alussa. Vuonna 1818 määrättiin Preussissa oppiaineeksi didaktikka ja »koulumestariviisuus». Baijerin seminaarijärjestys vuonna 1809 mainitsee oppiaineiden joukossa oppilaiden käsittelytaidon. Opetusmetodi tähtäsi voimien monipuoliseen formaaliseen kehittämiseen. Vuoden 1836 regulatiivi varoittaa opettamasta kasvatusoppia niin, että se on pelkkää kuivien sääntöjen ulkolukua.<sup>5</sup> Fletscherin seminaarin oppiaineisiin kuului vuonna 1836 logiikka, psykologia, pedagogiikka ja koulumestariviisuus.<sup>6</sup> Käytännöllinen opetusharjoittelu sisältyi kansakoulunopettajien valmistukseen aivan yleisesti.

Samaan aikaan Herbart kehitti kasvatustieteen akateemiseksi opetusaineeksi. Pedagogisissa seminaareissa monet seminaarinopettajat perehtyivät käytännön opetustyöhön ja välittivät oppilailleen psykologiaan perustuvaa kasvatus- ja opetusoppia.<sup>7</sup>

Kansansivistyksen taantumisen aikana julkaistujen preussilaisten regulatiivien vaatimuksesta antropologia, psykologia, pedagogiikka, didaktikka ja kateketiikka alenivat pelkäksi »koulutiedoksi».<sup>8</sup> Abstraktisuutta oli vältettävä. Katsottiin, että oppineella tavalla järkeileminen ja kehittävä opetus vain sekoittavat seminaarilaista.<sup>9</sup>

Saksan muissa osissa kehitys kulki samaan suuntaan kuin Preussissa. Jo ennen Stihlin regulatiivien julkaisemista suositeltiin Fletscherin seminaarin säännöissä vieraan kielen, fysiikan ja psykologian poista-

<sup>2</sup> Hall, Seminarierna, 122.

<sup>3</sup> Lindeberg, Folkskoleseminariet i Lund 1839—1939, 81 ja 96.

<sup>4</sup> Hall och Liander, Seminarieminnen, 172.

<sup>5</sup> Rein, mt. VII, 1050—1052.

<sup>6</sup> Festschrift zur Hundertjahrfeier des Freiherrlich von Fletscherischen Schullehrerseminars zu Dresden 1825—1925, 28.

<sup>7</sup> Paulsen, mt., 219.

<sup>8</sup> Müller, mt., 180—.

<sup>9</sup> Rein, mt. VII, 1059.

mista ja sijalle entistä parempaa Jumalan sanan ja katekismuksen opettamista sekä enemmän totuttamista kasvattajan ja opettajan tehtäviin. Vuoden 1857 koulujärjestyksen mukaan psykologiaan tuli viitata katekismuksen antropologisessa osassa ja pedagogiikassa. Edelleen varoitettiin, että pedagogiikkaa ei saanut käsitellä filosofiselta vaan kristilliseltä kannalta.<sup>10</sup> Berliiniläisen kouluneuvoksen K. Bormannin regulatiivien henkeen laaditusta teoksesta *Schulkunde für evangelische Volksschullehrer* tuli yleisimmin käytetty pedagogiikan oppikirja.<sup>11</sup>

Cygnaeuksen tutustuessa Saksan kansanopetukseen oli seminaarien pedagogiikan opetus siellä regulatiivien kahlitsemalla tasolla. Samaan aikaan oli Sveitsin vastaava opetus voimakkaassa nousussa. Seminaarit olivat yleisesti kolmivuotisia.<sup>12</sup> Alusta alkaen näyttävät sekä teoreettinen kasvatusoppi että käytännölliset opetusharjoitukset kuuluneen laitosten opetussuunnitelmiin. Aargaun seminaarissa oli Ph. Nabholz johtajakautena (1822—1834) kielen opetus ensimmäisellä, pedagoginen ja didaktinen opetus vasta toisella sijalla. Kasvatusaineiden opetuksessa selvitettiin ihmisen henkisiä voimia ja niiden normaalia kehittymistä, eri oppiaineiden tarkoitusta ja merkitystä, kansakoulun järjestämistä, opetusvälineitä, lukusuunnitelmia, koulun kuria ja opettajan velvollisuuksia. Seminaariin kuului myös harjoituskoulu, joka 1860-luvulle saakka toimi ilman omaa opettajaa seminaarin opettajien johdon alaisena. Johtaja A. Kellerin pedagogiikan opetus vuosina 1834—1856 sisälsi kasvatusihanteen historiaa, humanistisen ja kristillisen kasvatuksen periaatteita ja päämääriä, opettajalle ja kasvattajalle asetettavia vaatimuksia sekä kasvatuksen tarkoitusta ja keinoja. J. Kettigerin johtajakautena (1856—1867) seminaari sai mainetta lähinnä maanviljelyksen ja asuntolan takia siinä määrin, että siellä kävi runsaasti ulkomaalaisiakin vierailijoita. Kun Cygnaeus ja Jyväskylän seminaarin tulevat opettajat opiskelivat Wettingenissä, oli pedagogisia aineita II ja III luokalla. II luokan kasvatusopin kaksi viikkotuntia sisälsivät etupäässä kasvatuksen historiaa. Lisäksi esitettiin

<sup>10</sup> Festschrift zur — — —, 34—35. Saman havainnon tekee Jyväskylän seminaarin tulevana opettajana v. 1861 opintomatulle lähetetty F. Ahlman. A—n, Kirje Saksasta I. Mehiläinen 8/1862.

<sup>11</sup> I painos ilmestyi v. 1855.

<sup>12</sup> Küssnachtin seminaari tuli nelivuotiseksi v. 1859, Wettingenin 1865 ja Kreuzlingenin seminaari useista yrityksistä huolimatta vasta 1911. Brenner, *Die Lehrerseminare der Schweiz*, 15 ja 31. — Weinmann, *Das Seminar Kreuzlingen 1833—1933*, 113.



lyhyt johdanto kasvatusoppiin. Toisinaan käsiteltiin myös sieluopillisia kysymyksiä. Ylimmällä luokalla käytettiin viikkotunnit yleiseen ja erityiseen kasvatus- ja opetusoppiin sekä psykologisten ja koulunpidollisten asiain käsittelyyn. Äidinkieleen sisältyvä katekisaation opetus sai kaksi viikkotuntia.<sup>13</sup>

Kreuzlingenin seminaarin johtaja J. J. Wehrli opetti vuosina 1833—1853 pedagogiikkaa ja kateketiikkaa.<sup>14</sup> Kaikkien aineiden opetukselle oli ominaista, että seminaarilaiset esittivät oppitunneilla kansakoululaisen osaa. Tämä perustui Wehrlin käsitykseen, että tulevat opettajat opettavat alkeiskoulussa samalla tavalla kuin heitä itseään oli opetettu seminaarissa. Wehrlin opetusmetodi oli peräisin suoraan Pestalozzilta. Tieteellinen opetus jäi taka-alalle, mihin olivat syynä oppilaiden pohjatietojen heikkous ja liian lyhyt valmistusaika.<sup>15</sup> Wehrli joutui jättämään paikkansa vapaamielisemmälle J. U. Rebsamenille, jonka vaikutuksesta Jyväskylän seminaarin kasvatusaineiden opetukseen kerrotaan tuonnempana.<sup>16</sup>

Johtaja Th. Scherrin aikana (1832—1839) kiinnitettiin Künsnachten seminaarissa erityistä huomiota pedagogiikan käytännöllisiin harjoituksiin. Scherr itse oli tällä alalla mestari, ja myös hänen oppilaansa osasivat tehtävänsä. Seminaarilla ei aluksi ollut omaa harjoituskoulua. Sen vuoksi viimeisen luokan oppilaat saivat johtajan ja opettajan valvonnan alaisina harjoittelutilaisuuden seminaarin läheisyydessä sijaitsevassa valtion avustamassa mallikoulussa. Koska Scherrin seuraaja johtaja J. H. Bruch (1840—1846) ei kyennyt johtamaan kansakouluasteen opetusta, annettiin metodien ohjaus seminaarin opettajille. Vuonna 1844 seminaari sai oman harjoituskoulun, jota johti metodisesti koulutettu kansakoulunopettaja. Johtaja D. Friesin (1857—1875) toimesta hän sai vuodesta 1859 opetettavakseen myös eri oppiaineiden metodiikan. Näin saavutettiin alkeisopetuksen yhtenäisyys, mutta toisaalta seminaarin opettajat huolehtivat enää liian vähän oppilaiden metodisesta ja käytännöllisestä edistymisestä.<sup>17</sup>

<sup>13</sup> Frey, mt., 32, 35—36, 77, 98 ja 100—. — Kettiger, Program des Aargauischen Lehrerseminars in Wettingen 1859—1863.

<sup>14</sup> Kreuzlingenin seminaarin alkuaikojen opetussuunnitelmat ovat hävinneet. Tiedot perustuvat kirkkoherra Hanhartin selontekoon lukuvuodesta 1838—39.

<sup>15</sup> Weinmann, mt., 61—62. — Rebsamen, mt., 70—.

<sup>16</sup> Vrt. Weinmann, mt., 68—.

<sup>17</sup> Grob, mt., 50—52.

### 3. Cygnaeuksen varsinaiset ehdotukset

Palattuaan tunnetulta ulkomaiselta opintomatkaltaan kotimaahan lokakuussa vuonna 1859 Cygnaeus ensi töikseen alkoi valmistaa matkakertomusta, jonka hän jätti senaatille joulukuussa. Tähän kohdistuvan polemiikin kestäessä hän seuraavan kevään ja kesän aikana laati kansakoulutoimen järjestämistä koskevan ehdotuksen.<sup>1</sup>

Cygnaeuksella oli jo ennen ulkomaanmatkaa selvä käsitys maamme kansanopetuksen ja opettajien valmistuksen yleispiirteistä. Matkan vaikutuksesta yksityiskohdat selkenivät ja vaatimustaso yleensä nousi. Tämä koskee myös kasvatusaineiden opetuksen järjestämistä.

»Hajanaisissa mietteissä» esittämänsä lisäksi Cygnaeus ehdotti uusina pedagogisina opetusalueina Fröbelin opetusvälineiden käytön ja psykologian opettamista. Lisäksi hän entistä tarkemmin määritteli kasvatus- ja opetusopin oppimäärän. Siihen tuli kuulua varsinaista kasvatusoppia, kasvatushistoriaa, metodiikkaa ja didaktiikkaa sekä Wettinengin seminaarin opetussuunnitelman mukaisesti kuulusteluun ja koulunpitoon johdattamista.<sup>2</sup>

Mistä Cygnaeus sai vaikutteita psykologian ja Fröbelin opetusvälineiden käytön opettamiseen? Psykologian opetusta varten hän ei voinut saada virikkeitä Ruotsista, missä hänen havaintojensa mukaan kouluviranomaisten mielestä »kasvatusoppi on pelkkää päähänpistoa, joka riippuu opettajan teologisesta, filosofisesta tahi valtiollisesta katsantokannasta»<sup>3</sup>, eikä Saksasta, vaikka koulut olivat siellä varsinkin opetusmenettelyltään hänen mielestään maailman parhaita.<sup>4</sup> Yllättävän vähän hän sai myös Sveitsistä, missä kyllä oli opetettu psykologiaan perustuvaa pedagogiikkaa. St. Gallenin seminaarissa hän ihmetteli, ettei johtaja Rüegg opettanut antropologiaa eikä psykologiaa.<sup>5</sup> Ei myöskään Wettinengin seminaarissa opetettu hänen käyntinsä aikoihin

<sup>1</sup> Förslag rörande Folkskoleväsendet i Finland painettiin ruotsiksi v. 1861 ja lehtori Nestor Järvisen suomentamana v. 1863 nimenään Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta.

<sup>2</sup> Cygnaeus, Förslag — — —, 56—. Vrt. UCK, 59—. — Kettiger, Program — — — 1859, 19 ja 22.

<sup>3</sup> Cygnaeus, I frågan om folkundervisningen. Utdrag ur bref af pastor U. Cygnaeus. HT 39—40/1859 (UCK, 74—83).

<sup>4</sup> Cygnaeus, Reseberättelse — — — (UCK, 26—66).

<sup>5</sup> Salo, Suomen ensimmäisen seminaariasetuksen synty, 297. — Cygnaeuksen matkapäiväkirja (VA).

psykologiaa, josta on merkkejä hänen käyntinsä jälkeen.<sup>6</sup> Cygnaeus sai omaa psykologian opetustaan varten vaikutteita lähinnä Levanan opetussuunnitelmasta ja laitoksen johtajan Georgensin psykologisesta orientoitumisesta.<sup>7</sup> Näyttää siltä, että Cygnaeuksen ensimmäisiin ehdotuksiin sisältynyt psykologinen aines ja Levanassa tehdyt havainnot ovat hänen varsinaisiin ehdotuksiinsa kuuluvan psykologian oppimäärän pohjana.

Ennen matkaa Cygnaeuksella ei ollut selvää käsitystä Fröbelin pedagogiikasta<sup>8</sup>, minkä vuoksi hän pyrki siihen matkansa aikana perehtymään. Kehottipa hän ulkomailla opiskelevia seminaarinopettajia tutustumaan myös lastentarhoihin.<sup>9</sup> Levanasta mutta erityisesti Hampurista ja sen ympäristöstä Cygnaeus sai vaikutteita, joiden pohjalta hän ehdotti Fröbelin lastentarhapedagogiikkaa Jyväskylän seminaarin opetussuunnitelmaan.<sup>10</sup> Sveitsissä ja Ruotsissa ei käsitetty Fröbelin pedagogiikkaa. Niinpä Cygnaeus koetti Ruotsissa meno- ja paluumatkaltaan toimia lastentarha-aatteen puolesta.<sup>11</sup>

Myös havainto-opetuksesta Cygnaeuksen käsitys syvenee ja selkenee hänen Hampurissa ollessaan. Lübenin opastamana hän perehtyi uuteen lukemisen alkeisopetuksen periaatteeseen, jonka mukaan sisällyksen ymmärtämistä pidettiin muotoa tärkeämpänä.<sup>12</sup>

Cygnaeuksen mielestä kasvatusopin on Wettingenin seminaarin opetussuunnitelman mukaisesti annettava oppilaalle »oikea käsitys koko hänen vastaisesta kutsumuksestaan ja herätettävä hänet selvästi tajuamaan asemansa lasten kasvattajana ja opettajana. Sitäpaitsi tulee

<sup>6</sup> Kettiger, Program — — — 1854, 1857—1863. Künsnachtin seminaarin opetussuunnitelmia on saatavissa vasta vuodesta 1861, josta lähtien niitä alettiin painattaa. Seminaarin oppimääriin ei kuulunut silloin psykologiaa. Kuitenkin on pedagogiikan opetuksen yhteydessä tutustuttu ihmisen luonnollisiin henkiin kykyihin. Lehrplan des Zürcherischen Lehrerseminars in Künsnacht 1861.

<sup>7</sup> UC, Bref om folkskolan i Tyskland. Litt. 9 ja 10/1859 (UCK, 84—112). Vrt. Medicinisch-pädagogisches Jahrbuch der Levana für das Jahr 1858, 241—250, jossa psykologian osuus on varsin huomattava (HYKL).

<sup>8</sup> Salo, Pikkulasten kasvatus — — —, 173—174. Salo huomauttaa, että Fröbelin nimi puuttuu Wiborg-lehdessä toukokuussa olleesta kirjoituksesta, mutta ennen ulkomaille lähtöään Cygnaeuksella oli Fröbelin lastentarhat tiedossaan.

<sup>9</sup> Kirjeet O. Wallinille, joista seuraavassa luvussa.

<sup>10</sup> Salo, Pikkulasten kasvatus — — —, 248— ja 284—.

<sup>11</sup> Salo, emt., 324.

<sup>12</sup> Salo, emt., 311—.

tämän opetuksen herättää ja kehittää oppilaassa rakkautta ja lämpöä vastaiseen kutsumukseensa, hurskasta, uhrautuvaa mielenlaatua, siveelistä voimaa ja vakavaa, miehekästä luonnetta sekä kaikkia niitä ominaisuuksia, joita opettajakutsumus vaatii siunauksellista toimintaa varten.» Kuulustelunopetuksen ja koulunpidon ohjauksen<sup>13</sup> tarkoituksena on sovittaa kasvatusopissa esitetty metodiikka käytännölliseen alkeisopetukseen siten, että aluksi kasvatusopin luokkatunneilla perehdytään kuulustelutaidon teoriaan ja pidetään käytännöllisiä harjoituksia. Sen jälkeen seuraa mallikoulussa koulunpitoon ohjaaminen, harjaantuminen opettamiseen ja kurinpitoon sekä tutustuminen koulun tarkoituksenmukaiseen hoitoon. Kasvatusopin aputieteiksi Cygnaeus mainitsee kansantajuksen antropologian ja psykologian.<sup>14</sup>

Cygnaeus ehdottaa I luokan terveydenhoito-oppiin anatomiaa ja tysiologiaa, II luokalle sielutiedettä ja sielullista lastenhoitoa, yleiskatsausta kasvatusopin historiaan ja kasvatusopilliseen kirjallisuuteen sekä yleisen kasvatusopin alkeita ja III luokalle spesiaalikasvatusoppia, metodiikkaa ja didaktiikkaa sekä kuulustelunopetusta ja koulunpitoa.<sup>15</sup>

Käytännöllisiä opetusharjoituksia Cygnaeus suositteli jo vuonna 1857, ja niiden suuntaviivat olivat hänellä selvillä ennen ulkomaanmatkaa.<sup>16</sup> Matkansa jälkeen hän ehdottaa harjoitusten alkamista III luokalla. Syyslukukaudella oppilaat seuraisivat mallikoulun opetusta sekä avustaisivat korjauksissa ja kertausten kuulusteluissa. Kevätlukukaudella heidän tulisi osallistua opetukseen. IV luokan oppilaat olisivat laitoksessa opetusharjoittelun takia, niin että varsinaisia oppitunteja ei heitä varten järjestettäisi. Näin kahden vuoden aikana opetusharjoittelu vaikeutuisi asteittain.<sup>17</sup> Kokelaiden harjoittelua varten olisi hänen mielestään perustettava naisosastoon lastenseimi, lastentarha ja tyttömallikoulu, miesosastoon vain poikamallikoulu. Opetusharjoittelun ohjaamisen Cygnaeus ajatteli jättää seminaarin opettajille kuitenkin niin, että poikamallikoulun päävalvonta kuuluisi kasvatus-

<sup>13</sup> Ruotsiksi Undervisning i katekisation och handledning i skolhållning. Wettingenissä käytettiin nimitystä die Katechetik.

<sup>14</sup> Cygnaeus, Förslag — — — (UCK, 252—255).

<sup>15</sup> Tämä oppimäärä on psykologian osuutta lukuun ottamatta sama kuin Wettingenin seminaarissa v. 1859. Kettiger, Program — — — 1859.

<sup>16</sup> Cygnaeus Viktor Furuhjelmille 20. 11. 1858 (HYKL).

<sup>17</sup> Künsnachtin seminaarin opetusharjoittelussa oli v. 1861 samoja piirteitä. Lehrplan des Zürcherischen Lehrerseminars — — — 1861.

opin opettajalle, mutta samaa tehtävää varten olisi tyttömallikouluun perustettava erityinen opettajattaren virka.<sup>18</sup>

Cygnaeuksen ehdotuksen mukaan opetus jakautui seuraavasti: ruumiillinen lastenhoito, anatomia ja fysiologia terveydenhoito-opin, sielutiede ja sielullinen lastenhoito uskonnon, kasvatus- ja kuulusteluoppi historian ja kasvatusopin opettajalle, havainto-oppi ja lukemisen opetusohjeet miesosastolla piirustuksen opettajalle ja naisosastolla ensimmäiselle opettajattarelle sekä Fröbelin opetusvälineiden käytön opettaminen kolmannelle opettajattarelle.<sup>19</sup>

Cygnaeuksen ehdottama pedagoginen aines on monipuolisempi ja sen viikkotuntimäärä huomattavasti suurempi kuin missään oppilaitoksessa, johon hän tutustui ulkomaanmatkansa aikana.<sup>20</sup> Naisopiskelijat saivat tätä opetusta huomattavasti enemmän kuin miehet. Naisopettajilla oli näet Cygnaeuksen mielestä oma tehtävänsä pikkulasten fyysisen ja psyykkisen hoidon kehittäjinä, kansakoulutyttöjen kasvattajina sekä äitien pedagogisina neuvonantajina. Naisopettajien valmistuksen välttämättömyys oli hänelle selvillä jo ennen matkaa<sup>21</sup>, mutta tutustuminen Hampurin läheisyydessä sijaitseviin lastentarhoihin ja Fröbelin pedagogiikkaan syvensi hänen käsitystään naiskasvattajan tehtävistä.<sup>22</sup>

Cygnaeuksen kansanopetustoimen järjestämistä koskeva ehdotus on varsinkin opettajien kasvatus- ja opetusopillisen valmistuksen osalta korkeatasoinen ja parhaiden ulkomaisten järjestelmien veroinen.<sup>23</sup> Seuraavassa pyritään osoittamaan, missä määrin pedagogiikan asema

<sup>18</sup> Tällä tavalla järjestettyä opetusharjoittelun ohjaamista Cygnaeus oli nähnyt Wettingenin ja Berliinin seminaareissa. U. C., Bref om folkskolan i Tyskland. Litt. 9 ja 10/1859 (UCK, 109). — Cygnaeus, Reseberättelse — — — (UCK, 62). Sveitsissä järjestettiin opetuksen ohjausta eri tavoin. Sitä saattoi ohjata myös johtaja tai kansakoulun opettaja, kuten 10—14. 10. 1861 Zürichissä pidetyn kokouksen selostuksista selviää (JKKK).

<sup>19</sup> Cygnaeus, Förslag — — —, 56—.

<sup>20</sup> Ks. taulukoita 1 ja 3—5.

<sup>21</sup> Tästä Cygnaeus kirjoitti Wiborg-lehteen artikkelin 35/1856 Förslag till inrättande af en finsk uppfostringsanstalt för flickor i Finland. Vrt. myös ennen mainittua artikkelia keväällä 1857, Hajanaisia mietteitä sekä kirjettä 5. 5. 1856 Fredrik Cygnaeukselle (Uno Cygnaeuksen muisto, 73—75), jota hän pyysi toimimaan asian hyväksi.

<sup>22</sup> Salo, Pikkulasten kasvatus — — —, 278— ja 348—.

<sup>23</sup> Vrt. Salo, Suomen ensimmäisen — — —, 312. — UC Ch. Lydeckenille 13. 10. 1872.

säilyi Cygnaeuksen ehdotuksia tarkastamaan asetetun komitean mietinnössä ja vuoden 1866 säädöksissä sekä kuinka pedagoginen opetusohjelma kyettiin silloisissa oloissa toteuttamaan.

#### 4. Tarkastuskomitean mielipiteet ja lopulliseen asetukseen sisältyvät säädökset

Cygnaeuksen ehdotuksista syntyi — kuten tunnettua — vilkas keskustelu. Senaatti asetti niitä tarkastamaan komitean. Se kokoontui senaattori Sebastian Gripenbergin johtamana useita kertoja lokakuussa vuonna 1861 antaen lopullisen mietinnön valmistamisen komitean sihteerin, vt. kasvatustieteen professorin Z. J. Cleven tehtäväksi. Toukokuun 16. päivänä aloitettiin Cleven laatiman ehdotuksen tarkistus.<sup>1</sup> Pääasiallisesti komitea yhti siihen ja jätti työnsä<sup>2</sup> senaatille kesäkuun 10. päivänä. Cygnaeuksen siitä antaman lausunnon ja muiden kertyneiden asiakirjojen pohjalta kirkollisasiain toimituskunnassa valmistettiin täydelliset kansakoulua ja seminaaria koskevat säädökset, jotka hallitsijan vahvistamina julkaistiin toukokuun 11. päivänä vuonna 1866.<sup>3</sup>

Cygnaeuksen ehdotukset sisälsivät runsaasti pedagogisia ihanteita ja aatteita, mutta muodoltaan ne soveltuivat huonosti hallinnollisiin tarkoituksiin. Tämän vuoksi hyvin ymmärtää, että komitea halusi laatia kokonaan uuden ehdotuksen. Komitea piti Cygnaeuksen opetussuunnitelmia hyvinkin asiallisina, mutta ei voinut hyväksyä niitä aivan sellaisinaan, koska niitä ei ollut tarpeeksi sovitettu maamme olosuhteisiin.<sup>4</sup> Lopullisessa asetuksessa sekä siihen liittyvissä määräyksissä ja ohjeissa noudatettiin komitean muotoilua, mutta eräitä yksityiskohtia muutettiin Cygnaeuksen toivomaan suuntaan.

Komiteassa keskusteltiin myös pedagogiikan opetuksen alaan kuuluvista kysymyksistä. Yleensä oltiin sitä mieltä, että pedagogiikan opettaja ei voi opettaa kaikkia niitä aineita, joita Cygnaeus oli hänelle suunnitellut. Leinbergin, Renvallin ja E. Lönnrotin mielestä jokaisen

<sup>1</sup> Folkskole-komiténs protokóll 2. 10. 1861—13. 6. 1862. — Saman komitean kirjekonsepti Till Hans Kejslerliga Majestät 30. 10. 1861 ja 13. 6. 1862 (VA).

<sup>2</sup> Utlåtanden och förslag rörande Folkskoleväsendet i Finland.

<sup>3</sup> Salo, Suomen ensimmäisen — — —, 337—.

<sup>4</sup> Mietteitä ja Ehdotuksia Suomen Kansakoulu-toimesta 10. 6. 1862, 123.

opettajan oli annettava oman aineensa didaktiikan opetusta. Koska komitea ei hyväksynyt Cygnaeuksen yhdistettyä seminaaria eikä johtajan vapauttamista oppitunneista<sup>5</sup>, seurasi opettajien ainejakojen uudelleenjärjestelyä. Pidettiin tarkoituksenmukaisena, että johtaja ja uskonnonopettaja jakavat keskenään kasvatusaineiden opetuksen.<sup>6</sup> Mutta Armollisen Säännön mukaan sielutieteen opettaminen kuului johtajalle, kasvatus- ja opetusopin opetus pääasiallisesti historian ja kasvatusopin lehtorille sekä osittain myös johtajattarelle.<sup>7</sup> Opetusharjoittelun tuli alkaa vasta IV luokalta. Sen valvonnan komitea ehdotti yksinomaan johtajalle ja seminaarinopettajille.<sup>8</sup> Lopullisessa asetuksessa määrättiin kumpaankin mallikouluun oma opettaja, joka seminaarinjohtajan ja -opettajien kanssa ohjasi kokelaiden opetusharjoituksia.<sup>9</sup>

Cygnaeus käytti kasvatusaineista nimityksiä kasvatusoppi, kuulustelunopetus ja koulunpidon ohjaus.<sup>10</sup> Kun nimityksellä »kateketik» on kaksi merkitystä, joista toinen kuuluu kristilliseen ja toinen yleiseen opetukseen, ehdotti Schauman, että käytettäisiin nimityksiä pedagogiikka ja didaktiikka tai vain viimeksi mainittua. Meurmanin mielestä voitiin puhua vain pedagogiikasta.<sup>11</sup> Kun kasvatusaineiden nimestä komiteassa viimeisen kerran keskusteltiin, kuulustelunopetus sai nimen opetusoppi. Näin nimitys kasvatus- ja opetus- sekä kouluutusoppi, jota käytetään komitean ehdotuksessa ja lopullisessa asetuksessa<sup>12</sup>, on syntynyt komiteassa käydyn keskustelun ja Cygnaeuksen ehdotuksen yhteistuloksena.

Komitean mietintöön ja vuoden 1866 määräyksiin ei sisälly Cygnaeuksen ehdottamaa Fröbelin opetustapojen opettamista. Se johtuu komitean lastentarhoihin omaksumasta kielteisestä asenteesta. Myöskään havainto-opetusta komitea ei näytä täysin tuntevan, vaikka onkin

<sup>5</sup> Samalle kannalle näyttävät asettuneen ulkomailla opiskelevat Jyväskylän seminaarin tulevat opettajat.

<sup>6</sup> M. pk 12. ja 15. 10. 1861. Sama myös komitean ehdotuksessa.

<sup>7</sup> K. M:n Arm. Sääntö 11. 5. 1866, taulu C.

<sup>8</sup> Komiteassa tämä näyttää olleen Cleven mielipide, jota Leinberg jyrkästi vastusti. Seminaarinopettajat halusivat ohjauksesta kokonaan vapautua. Suomen kansakoulu 1866—1916, 79.

<sup>9</sup> K. M:n Arm. Asetus 11. 5. 1866, § 87—88.

<sup>10</sup> Ruotsiksi uppfostringslära, katekisionslära och handledning i skollhållning.

<sup>11</sup> M. pk 12. ja 15. 10. 1861.

<sup>12</sup> Utåtändan och förslag — — —, § 24. — Mietteitä ja Ehdotuksia — — —, § 24. — K. M:n Arm. Asetus 11. 5. 1866, § 24.

sisällyttänyt sen ensimmäisen lastentarhaluokan opetussuunnitelmaan.<sup>13</sup>

Komiteassa keskusteltiin fyysisestä ja psyykkisestä lastenhoidosta<sup>14</sup>, mutta lopulliseen ehdotukseen ei kuulu mainittua ainetta. Cygnaeuksen vakuuttavan vastineen<sup>15</sup> johdosta vuoden 1866 säädöksissä määrättiin opetettavaksi anatomiaa, fysiologiaa ja fyysistä lastenhoitoa. Psykkisen lastenhoidon voi katsoa sisältyvän varsin laajaan »yksinkertaisen sielutieteen» oppimäärään. Schauman käsitti psykologian pedagogiikan aputieteeksi.<sup>16</sup> Niinpä komitea vähentäessään Cygnaeuksen ehdottamien oppiaineiden lukumäärää sijoitti psykologian II luokan pedagogiikan oppimäärään nimenä »ruumis- ja sieluopillinen johtaus».<sup>17</sup> Lopullisiin säädöksiin sisältyy Cygnaeuksen ehdotuksia mukaileva sieluopin oppimäärä, jolle on varattu viikkotunteja enemmän kuin Cygnaeuksen ehdotuksissa.<sup>18</sup>

Kasvatusaineiden tarkoituksen ja tehtävän Armollinen Ohjesääntö määritteli komitean ehdotuksesta seuraavasti: »Oikea käsitys kasvatuksen tarkoituksesta ja välikappaleista, erittäinkin opetuksen suhteesta siihen, yleinen silmäily kasvatuksen ja opetuksen historiasta ja nykyisestä tilasta, varsinkin omassa maassa; tieto parhaimmista ja luotettavimmista opetustavoista sekä harjaantuminen niiden käyttämisessä; kykenevyys järjestystä ja kuria ylläpitämään sekä ylimalkaan järjestämään kansakoulua.»<sup>19</sup> Näin sekä Cygnaeuksen ehdotuksen että pääasiallisesti komitean mietinnön ja vuoden 1866 ohjesäännön mukaiseen kasvatus- ja opetus- sekä kouluutusopin opetussuunnitelmaan sisältyy sielutiedettä, kasvatushistoriaa, kasvatus- ja opetusoppia sekä käytännölliseen koulunpitoon läheisesti liittyviä aiheita. Kasvatusaineiden opetus alkaa vasta II luokalta sielutieteellä ja kasvatushistorialla. III luokalle kuuluu varsinainen kasvatus- ja opetusoppi sekä koulun järjestäminen ja hoitaminen. Cygnaeus ei tarkoittanut opetustunteja enää IV luokan oppilaille. Komitean ehdotuksen mukai-

<sup>13</sup> Vrt. vastaavia kohtia lastentarhan opetussuunnitelmista ja taulukkoa 1.

<sup>14</sup> M. pk 15. ja 26. 10. 1861.

<sup>15</sup> Cygnaeus, Vastine tarkastuskomitean lausuntoon ja ehdotuksiin 30. 9. 1862 (UCK, 345—383).

<sup>16</sup> M. pk 15. 10. 1861.

<sup>17</sup> Mietteitä ja Ehdotuksia — — —. Ohjesäännön § 12.

<sup>18</sup> K. M:n Arm. Asetus 11. 5. 1866, § 24. — K. M:n Arm. Sääntö 11. 5. 1866, § 2 sekä tuntijakotaulu C.

<sup>19</sup> K. M:n Arm. Ohjesääntö 11. 5. 1866, § 12 sekä vastaava kohta komitean ehdotuksesta.



sesti, mitä myös Jyväskylän seminaarin opettajat olivat kannattaneet, määrättiin opetustunteja tällekin luokalle. Kasvatusaineissa tuli pitää luentoja kasvatusta koskevista tärkeistä asioista sekä laatia »kirjallisia kokoonpanoja ja kirjoituksia».<sup>20</sup>

Cygnaeus käsitti kasvatusaineet aputieteineen hyvin laajoiksi. Varsinkin naisosaston havainto-opille ja Fröbelin harjoituksille hän ehdotti suurta tuntimäärää, mutta mainitut harjoitukset eivät sisältyneet komitean mietintöön ja lopullisiin säädöksiin. Sen sijaan komitea ehdotti psykologialle, varsinaiselle kasvatusta- ja opetusopille sekä koulunpidolle yhtä viikkotuntia enemmän kuin Cygnaeus. Armollinen Sääntö edellytti vielä viittä viikkotuntia enemmän kuin komitean ehdotus eli yhteensä 17 viikkotuntia. Kasvatusaineet saivatkin hallitsevan aseman seminaarin opetussuunnitelmassa, eikä tiettävästi edes missään Saksan tai Sveitsin seminaarissa ollut tähän aikaan kasvatusaineilla lähimainkaan näin suurta tuntimäärää.<sup>21</sup>

## 5. Suunnitelman toteutuminen

Ennen johtaja Leinbergin toimeenpanemaa opetussuunnitelmien tämentämistä näyttää Jyväskylän seminaarin kasvatusaineiden opetuksessa esiintyneen hapuilua ja epämääräisyyttä. Kasvatusaineiden opettajan asema ei tullut yhtä keskeiseksi kuin Cygnaeus oli suunnitellut.<sup>1</sup> Kuitenkin kasvatusaineet saivat niin suuren viikkotuntimäärän, ettei sitä voitu alkuunkaan käyttää. Ensimmäisessä täydellisessä opettajakunnan laatimassa ja senaatin kirkollisasiain toimituskunnan lokakuun 4. päivänä vuonna 1866 vahvistamassa tuntijaossa kasvatusaineiden yhteinen viikkotuntimäärä väheni seitsemällä.<sup>2</sup> Tämä ei kuitenkaan

<sup>20</sup> Cygnaeus, Förslag — — —, § 57—67, tab. A ja B. — K.M:n Arm. Ohjesääntö 11. 5. 1866, § 2 ja 4, taulu A ja B sekä tarkastuskomitean mietinnön vastaavat kohdat. Vertailun vuoksi mainittakoon, että Helsingin yliopiston pedagogiikan ja didaktiikan professorin oli 1. 10. 1852 annetun säännön mukaan luennoitava kasvatusta- ja opetusoppia (uppfostrings- och undervisningslära) sekä ohjattava katekeettisia ja didaktisia harjoituksia. Vrt. myös H. K. M:s Nädiga Kungörelse 19. 12. 1859.

<sup>21</sup> Ks. taulukoita 1, 4 ja 5.

<sup>1</sup> Cygnaeus oli tarkoittanut kasvatusaineiden opettajan myös poikamallikoulun pääopettajaksi.

<sup>2</sup> Senaatin kirkollisasiain toimituskunnan kirje kansakoulujen ylitarkastajalle 4. 10. 1866 (JKKK).

merkinnyt mainitun aineryhmän väheksymistä, mutta kylläkin osoitti seminaarin kasvatustieteiden osuuden ja oppilaiden pohjatietojen selvää yliarvioimista seminaariasetuksessa ja sen syntymiseen vaikuttaneissa ehdotuksissa. Leinbergin toimiessa ensimmäistä lukukauttaan Jyväskylän seminaarin johtajana kevätlukukaudella vuonna 1869 keskusteltiin lukuisissa opettajien kokouksissa syyslukukauden alussa voimaan tulevasta seminaarin uudesta opetussuunnitelmasta ja tuntijaosta<sup>3</sup>, jonka mukaan kasvatustieteiden tuntimäärä pieneni vielä yhdellä viikkotunnilla. Kasvatustieteiden yhdeksän viikkotuntia säilyivät aina vuoteen 1887, jolloin kouluylhallituksen pyrkiessä yhtenäistämään eri seminaarien tuntimääriä kasvatustieteiltä vähennettiin vielä yksi sielutieteen tunti.<sup>4</sup> 1890-luvulla kasvatustieteiden viikkotuntimäärä muuttui usein. Ensimmäinen se väheni seitsemäksi, sitten kuudeksi, mutta kohosi Yrjö-Koskisen tultua laitoksen johtajaksi ensin seitsemäksi, sitten kahdeksaksi ja viimein yhdeksäksi viikkotunniksi.<sup>5</sup>

Jyväskylän seminaarin opettajien kesken aiheutui epäsovua siitä, että sielutieteen opetusta ei ollut annettu kasvatustieteen opettajan tehtäväksi. Alkuaikoina se kuului uskonnon lehtorille, mutta Leinbergin tultua laitokseen sen opettaminen siirtyi hänelle. Eräällä opettajien kokouksessa keväällä vuonna 1867 Wallin vaati, että sielutieteen opetus on annettava kasvatustieteen opettajalle, sillä »mikään järjellinen kasvatustieteen opetus ei ole mahdollinen muuten kuin likisimmässä yhdistyksessä sielutieteen kanssa».<sup>6</sup> Tämän jälkeen asiasta keskusteltiin usein tuntijakoja hyväksyttäessä.<sup>7</sup> Syksyllä vuonna 1886 pidetyn opettajakunnan kokouksen päätöksen mukaisesti siirrettiinkin sielutieteen opetus kasvatustieteen lehtorille seuraavan syyslukukauden alusta alkaen.<sup>8</sup>

Jyväskylän seminaarin alkuaikoina Wallin opetti kahtena viikko-

<sup>3</sup> Js:n opk:n pk kevätlukukaudella v. 1869. — Senaatin kirkollisasiain toimistokunnan kirje Js:n johtajalle 5. 8. 1869 (JKKK).

<sup>4</sup> Vrt. Js:n opk:n pk 25. 4. 1887.

<sup>5</sup> Ks. taulukkoa 2.

<sup>6</sup> Js:n opk:n pk 4. 4. 1867.

<sup>7</sup> Sama pk 3. 5. 1871, 2. 2. 1872 ja 10. 3. 1882. Wallin valittaa sitä myös matkakertomuksessaan v. 1885 (VA).

<sup>8</sup> Sama pk 4. 11. 1886 ja 24. 5. 1887. Ks. myös vuosikertomuksia. On vaikea käsittää, mitä varten Leinberg ei suostunut jättämään ko. opetusta Wallinille, mutta antoi sen heti hänen vakinaiselle seuraajalleen. Mahdollisesti tuli asiasta Wallinin aikana Leinbergille arvovaltakysymys. Myös Th. Reinin Sielutieteen oppikirjan ilmestymisen v. 1884 on saattanut vaikuttaa asiaan.

tuntina kuudesta kasvatuksen historiaa sekä varsinaista kasvatus- ja opetusoppia neljänä viikkotuntina, joista vähäinen osa käytettiin koulun hallinnollisten kysymysten selvittelyyn. Cygnaeus opetti naisosastolla kasvatushistoriaa huomattavasti enemmän, ajoittain jopa neljä viikkotuntia. Kasvatusaineiden opetus alkoi joko toisella tai kolmannella luokalla. Ensiksi opetettiin rinnakkain sieluoppia ja kasvatushistoriaa, sen jälkeen ja osittain mainittujen rinnalla kasvatus- ja opetusoppia sekä viimeisenä koulun hallinnollisia kysymyksiä ja eri oppiaineiden metodiikkaa.<sup>9</sup>

Lukuvuodesta 1869—70 lähtien kasvatushistorian opettamiseen käytettiin kaksi viikkotuntia. Sama tuntimäärä tuli erikseen sekä kasvatus- että opetusopin osalle. Seitsemäs viikkotunti meni koulun käytännöllisen hoidon ja hallinnollisten kysymysten selvittelyyn. Kasvatusaineiden viikkotuntimäärän tiheä vaihtelevuus 1890-luvulla vaikutti vain kasvatushistorian osuuden lisääntymiseen tai vähentymiseen. Pedagogiikan opiskelu alkoi III luokalla, jolloin opetettiin sieluopin, kasvatushistorian ja opetusopin oppimäärät. Opetusopin tunneilla harjoiteltiin myös kyselyä. Wallinin oman oppikirjan ilmestyttyä vuonna 1883 kyselyharjoitukset jäivät pois opetusopin tunneilta. IV luokalla opetettiin varsinaisen kasvatustieteen sekä koulunpidon ja koulun hallinnon oppimäärät. Käytännöllisluonteisten kysymysten opettaminen tehostui huomattavasti vuodesta 1895, kun Yrjö-Koskinen johtajaksi tultuaan otti niiden opetuksen hoitaakseen. Kasvatusaineiden opetus alkoi siitä lähtien jo toiselta luokalta.<sup>10</sup> Lähettäänsä uuden tuntijakoehdotuksen ylihallituksen vahvistettavaksi johtaja puolsi menettelyä seuraavasti: »On nimittäin monin paikoin tämmöisissä laitoksissa tehty se huomio, että kasvatusoppi enemmän kuin muut aineet on omiaansa kiinnittämään oppilaiden mieliä heidän tulevaan tehtäväänsä ja herättämään heissä vakavaa harrastusta. Jota aikaisemmin tämmöinen suunta saadaan heissä vireille, sitä enemmän laitos koko henkensä puolesta hyötyy ja sitä paremmin se voi täyttää tehtävänsä.»<sup>11</sup> Vakiintunut kasvatusaineiden opetusjärjestys — ensiksi psykologia ja kasvatushistoria, sitten opetus- ja viimeiseksi kasvatustieteen oppi sekä koulunpito — ei sanottavasti poikkea Cygnaeuksen

<sup>9</sup> Js:n mies- ja naisosaston päiväkirjat ja opetusohjeet vuosilta 1865—1869. IV luokan päiväkirjoja ei mainitulta ajalta ole löydetty.

<sup>10</sup> Samat kuin edellä vuosina 1869—1901.

<sup>11</sup> Yrjö-Koskinen kirje koulutoimen ylihallitukselle 20. 5. 1895 (JKKK).

ehdotuksista eikä vuoden 1866 säädöksistä.<sup>12</sup> Erityisesti herättää huomiota kasvatustehon suuri osuus kasvatustehon opetuksessa.<sup>13</sup>

Preussissa ja muuallakin Saksassa alkoi Fredrik Wilhelm IV:n kuoleman jälkeen kansansivistyksen voimakas kohoaminen. Ratkaiseva suunnanmuutos tapahtui vuonna 1872, jolloin kumottiin preussilaiset regulatiivit ja annettiin uudet määräykset, joiden mukaan kasvatustehon, sielutiede ja logiikka tulivat jälleen seminaarin oppiaineiksi.<sup>14</sup> Kasvatustehon viikkotuntimäärät olivat keskimäärin samat kuin meillä, joskin eri laitosten tuntimäärissä oli kirjavuutta.<sup>15</sup> Niiden opetus aloitettiin psykologialla ja kasvatustehonhistorialla, seuraavana tuli opetus- ja kasvatustehon sekä viimeisenä koulutieto ja erityismetodiikka.<sup>16</sup> Tällaisena pedagoginen valmistus säilyi vuosisadan loppuun saakka, vaikka jo vuonna 1881 esitettiin kansakoulunopettajien valmistuksen siirtämistä korkeakouluihin.<sup>17</sup>

Päinvastoin kuin meillä lisääntyivät Sveitsissä Wetingenin, Kreuzlingenin ja Künachtin seminaarien kasvatustehon viikkotuntimäärät 1860-luvulla, mutta säilyivät sitten vuosisadan lopulle saakka melkein muuttumattomina<sup>18</sup> eivätkä sanottavasti poikenneet Saksan, Ruotsin ja Suomen kasvatustehon viikkotuntimääristä. Seminaarien

<sup>12</sup> Viime vuosisadan ajan Sortavalan seminaarissa alkoi kasvatustehon opetus III luokalta, jolla opetettiin sieluoppia yksi ja kasvatustehonhistoriaa kolme tai neljä viikkotuntia. Kasvatustehon ja opetusoppi sekä muutamat koulun käytännölliset kysymykset saivat IV luokan kaikki kasvatustehon tunnit, joko kaksi tai kolme. Sortavalan seminaarin vuosikertomukset (VA) ja opk:n pk 1882—1901 (Itä-Suomen seminaari).

<sup>13</sup> Seminaarinjohtaja K. Muthesius totesi vuosisadan vaihteessa, että seminaarin pedagogiikan historian opintojen kohtuuttoman suuri osuus todistaa, kuinka vähän osattiin ammentaa varsinaisen kasvatustehon antoisasta käsitte- ja ajatussisällyksestä. Muthesius, Schulaufsicht und Lehrerbildung, 25.

<sup>14</sup> Paulsen, mt., 225—. — Ziegler, Kasvatustehon historia — —, 500—.

<sup>15</sup> Taulukko 4.

<sup>16</sup> Rein, mt. VII, 1048 ja 1060—1076.

<sup>17</sup> Tätä Berliinissä pidetyillä kuudensilla seminaarinopettajien päivillä esitettyä aloitetta perusteltiin sillä, että kasvatustehon oppilliset aineet eivät saaneet seminaarissa tuloksekkaaseen opiskeluun tarvittavaa aikaa. Oksala, Saksan kansakoulunopettajaseminaarien synty, kehitys ja lakkauttaminen. K ja K 1928, 169—181.

<sup>18</sup> Ks. taulukkoa 5.

kasvatusaineet ja niiden opettamisjärjestys olivat samat kuin Saksan seminaareissa.<sup>19</sup>

Ruotsissa julkaistiin Württembergin seminaarin regulatiivihenkisen ohjesäännön mukainen opetussuunnitelma vuonna 1862.<sup>20</sup> Kolmi-vuotisen seminaarin kasvatusaineiden opetuksessa tuli selvittää kansakoulun kristillistä kasvatus- ja opetustehtävää sekä opettajan velvollisuuksia, esitellä kansakoulun oppi- ja harjoitusaineita, kullekin aineelle sopivaa opetusmetodia sekä ohjata koulunpitoon ja tutustuttaa opetusmateriaaliin.<sup>21</sup> Uudistus ei tyydyttänyt vapaamielisimpiä. Kuitenkin kolme vuotta myöhemmin annettu ohjesääntö oli hengeltään samanlainen eikä kasvatusaineiden opetuksessa tapahtunut sanottavia muutoksia.<sup>22</sup> Myöskään vuosien 1877, 1886 ja 1894 ohjesäännöt eivät vaikuttaneet kasvatusaineiden opetukseen mainittavassa määrin.<sup>23</sup> Viikkotuntimäärissä tapahtui vähäistä nousua, niin että ne vuosisadan lopulla olivat hiukan suuremmat kuin Jyväskylän seminaarissa.<sup>24</sup> Ruotsin seminaarien pedagogiikan ja didaktiikan opetus näyttää olleen luonteeltaan käytännöllisempää kuin meillä, ja vuonna 1886 oppiaineeksi tulleen psykologian opetus oli jäänyt kehityksestä jälkeen.<sup>25</sup>

---

<sup>19</sup> Frey, mt., 118—120, 127—128 ja 152. — Brenner, mt., 29. — Schlussbericht des Lehrerseminars Wettingen 1870—1896. — Lehrplan des Zürcherischen Lehrerseminars in Küsnacht vuodesta 1874 alkaen. — Grob, Das Lehrerseminar — — —, 49—50. — Rebsamen, mt., 79. — Grob, Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1890, 13— selvittää, kuinka opetus yleensä tapahtui Sveitsin seminaareissa.

<sup>20</sup> Hall, Seminarierna, 74—75. — Sörensen, Svenska folkskolans historia III, 255.

<sup>21</sup> Hall, mt., 78 ja 80.

<sup>22</sup> Sörensen, mt. III, 257—259. — Kongl. Maj:ts förnyade Nådiga Reglemente för Folkskolelärare-Seminarierna i Riket 1. 12. 1865.

<sup>23</sup> Kongl. Maj:ts nådiga stadga för folkskolelärareseminarierna i riket 29. 1. 1886. — Kongl. Maj:ts nådiga kungörelse, angående förendrad lydelse af vissa §§ i nådiga stadgan för folkskolelärareseminarierna i riket den 29 Januari 1886. Stockholms slott den 16 November 1894.

<sup>24</sup> Ks. taulukkoa 3.

<sup>25</sup> Ks. vuosien 1886 ja 1894 määräysten ja ohjeiden lisäksi Hall och Liander, Seminarieminnen, 24—25 ja 178—179. — Malmström, Ur Lunds och Visby folkskoleseminaries historia, 37. — Bruce, Svenska folkskolans historia IV, 238.

## 6. Muutosehdotuksia 1890-luvulla

Seminaaria koskevien säädösten antamisen jälkeen tuli kasvatusaineiden asema ja tehtävä meillä seuraavan kerran virallisesti tarkasteltavaksi vasta 1890-luvulla. Toukokuun 8. päivänä vuonna 1891 lähettämässään kirjeessä koulutoimen ylihallitus kehotti seminaarien opettajakunta ja johtajia antamaan lausuntonsa muutos- ja lisäsehdotuksiksi vuoden 1866 seminaaria koskeviin säädöksiin.<sup>1</sup> Lehtori Jaako Länkelän laatiman ehdotuksen pohjalta Jyväskylän seminaarin opettajakunta esitti<sup>2</sup> kasvatusaineille 14 viikkotuntia ja eri aineiden opetustoppien siirtämistä pedagogiikan lehtorille. Tällä tavalla opettajakunta toivoi saavutettavan »suuremman eri aineiden opetusmenettelyn yhteyden ja sopusoinnun kun yhdet sielutieteelliset ja pedagogilliset perusteet tulisivat eri aineita opettaessa noudatettaviksi — — —». Suuren tuntimäärän takia ehdotettiin kaksiosastoiseen seminaariin kahta historian ja kasvatusopin lehtorin virkaa. Jokaiseen mallikoulu- luokkaan haluttiin oma opettaja, jotta kokelaat saisivat seurata vaki-naisten opettajien opetusta.<sup>3</sup> Yrjö-Koskinen, joka valtiopäivien takia ei ollut mukana asiaa opettajakunnan kokouksissa käsiteltäessä, jätti oman ehdotuksensa. Opetusharjoittelu oli hänen mielestään säily-tettävä entisenkaltaisena kuitenkin niin, että mallikoulun opetus ei kokonaan olisi kokelaiden hoidettavana. Tätä varten tarvittaisiin riittä-västi esiopettajia ja lehtoreille kuuntelutunteja enemmän kuin ennen. Kasvatusaineille hän ehdotti lukuvuodesta 1887—88 alkaen maamme kaikissa seminaareissa noudatettua kahdeksaa viikkotuntia.<sup>4</sup> Leinberg viittasi omassa lausunnossaan valtiolliseen tilanteeseen, minkä vuoksi ei olisi annettava uutta seminaariasetusta. Hän ei voinut yhtyä opettaja-

<sup>1</sup> Koulutoimen ylihallituksen kirje 8. 5. 1891 (JKKK).

<sup>2</sup> Js:n opettajakunta käsitteli asiaa varsinaisesti vasta syyslukukauden alusta v. 1891 alkaen ja sai työnsä valmiiksi 26. 2. 1892, jolloin ehdotus vastalausei-neen on merkitty pöytäkirjaan. Js:n opk:n pk 1891—92. — Js:n opettaja-kunnan lausunto koulutoimen ylihallitukselle 26. 2. 1892. Kaikkien semi-naarien opettajakuntien ja johtajien ehdotukset KL 1897, 523—535 ja 553—569, 1898, 3—38, 49—77 ja 89—107.

<sup>3</sup> Viimeksi mainittuun asiaan liittyvät johtajatar Ch. Lydeckenin sekä opet-tajattarien Ch. Forsbergin ja K. Åbergin vastalauseet. Heidän mielestään kokelaat saisivat silloin liian vähän opetusharjoitusta ja seminaarin opettajien pätevää ohjausta.

<sup>4</sup> Yrjö-Koskinen lausunto 4. 12. 1891 sisältyy Js:n opettajakunnan ehdo-tukseen.

kunnan mielipiteeseen, että seminaarin opettajat eivät osallistuisi mallikoulun opetuksen ohjaukseen ja valvontaan.<sup>5</sup>

Samoista asioista keskusteltiin myös muiden seminaarien opettajakuntien kokouksissa.<sup>6</sup> Opettajakuntien ja johtajien lausunnot saatuaan senaatti asetti koulutoimen ylihallituksen ja kansakoulujen ylitarkastajan esityksestä joulukuun 14. päivänä vuonna 1892 komitean tarkastamaan vuonna 1866 annettuja seminaaria koskevia säädöksiä sekä laatimaan asiasta täydellisen ehdotuksen. Samalla määrättiin komitean puheenjohtajaksi kansakoulujen ylitarkastaja W. Floman sekä muiksi jäseniksi seminaarinjohtajat F. W. Sundwall ja O. Hynén, seminaarinlehtori G. Hedström, johtajatar Ch. Lydecken ja mallikoulunjohtaja K. Kunelius.<sup>7</sup>

Komitea sai työnsä valmiiksi toukokuun 4. päivänä vuonna 1895. Se ehdotti edelleenkin nelivuotista opettajainvalmistusta, vaikka kaikkien seminaarien opettajakunnat ja Leinbergiä lukuun ottamatta johtajatkin toivoivat opiskeluaajan pidentämistä. Komitea halusi vahvistaa vallitsevan käytännön ja ehdotti vuoden 1866 säädöksistä muutettavaksi vain sellaisia kohtia, jotka olivat ristiriidassa vallitsevan käytännön kanssa, sekä korjasi kielellisesti vanhentuneita ilmaisuja.

Kasvatusaineiden tavoitteet määriteltiin vuonna 1866 annettujen säädösten mukaisesti, mutta viikkotunnit vähennettiin kuuteen eli vähimpään, mitä kasvatusaineiden opetukseen maassamme oli käytetty. Sielutieteen oppimäärään komitea ei ehdottanut muutoksia, vaikka vähensi viikkotunnit viidestä yhteen, mikä vastasi psykologian opetukseen siihen aikaan yleisesti käytettyä viikkotuntimäärää. Muutenkin kasvatusaineiden oppimäärä ja sen opettamisjärjestys vastasi eri seminaareissa vallinnutta yleistä käytäntöä. Niiden opiskelun tuli alkaa III luokalla psykologialla, kasvatushistorialla ja opetusmetodiikalla sekä jatkua IV luokalla yleisellä kasvatus- ja opetusopilla, Suomen kansanopetuksen historialla ja kansakouluasetuksen pääpiirteiden selvittelyllä.<sup>8</sup>

<sup>5</sup> Leinbergin kirje koulutoimen ylihallitukselle 16. 4. 1892.

<sup>6</sup> Sortavalan seminaarin johtaja ja opettajakunta ehdottivat, että seminaarin opettajat vapautettaisiin mallikoulusta, jonka ylivalvojalla tulisi olla lehtorin pätevyys. Uudenkaarlepyyn seminaarin johtaja ja opettajakunta halusivat harjoituskouluun lisää opettajia ja Tammisaaren seminaarin johtaja ja opettajakunta kasvatusaineille yhdeksän viikkotuntia. KL 1898, 49—77 ja 89—107.

<sup>7</sup> Senaatin kirje koulutoimen ylihallitukselle 14. 12. 1892 (VA).

<sup>8</sup> Ehdotus asetukseksi kansakoulunopettaja- ja opettajatarseminaarien järjestämistä varten Suomen suuriruhtinaanmaassa, 58—59 ja 71—72.

Komitea näyttää yleensä hyväksyneen Cygnaeuksen periaatteet. Niinpä se ehdotti seminaarin naisosaston ja mallikoulun alemman osaston käsitöihin Cygnaeuksen suosittelemia Fröbelin töitä, jotka Cygnaeuksen ehdotuksia tarkastamaan asetetun komitean kielteisen asenteen vuoksi olivat jääneet pois vuoden 1866 säädöksistä. Kumpaankin mallikouluun komitea ehdotti kolmea opettajaa ja kokelaiden opetusharjoittelun ohjaamista edelleenkin seminaarin opettajille.<sup>9</sup>

Näyttää siltä, ettei komitealla vuosina 1893—1895 työskennellessään ollut selvää käsitystä maassamme kasvatusopin alalla tapahtuneesta herbartilaisesta kehityksestä. Koulutoimen ylihallituksen pyytämässä<sup>10</sup> Jyväskylän seminaarin opettajakunnan lausunnossa viitataan tähän kehitykseen ja samalla toivotaan kahden viikkotunnin lisäystä kasvatusaineille. »Onhan kasvatusoppi aine, joka enemmän kuin useammat muut opetusaineet edustaa aatteellista puolta seminaarien opetuksessa. Sitä paitsi on se vasta nykyaikana saavuttanut varmemman tieteellisen pohjan. Sentähden olisi ylen tärkeä, ett' ei sen oppimääriä supistettaisi, vaan että oppilaat siinä saisivat niin hyvät ja laveat tiedot kuin suinkin, jotta nämät tiedot vastaisuudessa olisivat heille tukena ja virkistykseenä heidän käytännöllisessä opettajatoimessaan.»<sup>11</sup> Jyväskylän seminaarin opettajakunnan lausunto on uuden johtajan Yrjö-Koskisen vaikutuksesta toisenlainen kuin vastaava ehdotus vuonna 1892 ja noudattaa kasvatusaineiden osalta opettajakunnan kokouksissa kevätlukukaudella vuonna 1895 esillä ollutta suunnitelmaa, joka koulutoimen ylihallituksen hyväksymänä tuli voimaan seuraavasta syksystä alkaen.<sup>12</sup> Mallikoulun opetus oli opettajakunnan mielestä säilytettävä mieluummin sellaisenaan kuin määrättävä yhtä seminaariosastoa kohti kolme mallikoulunopettajaa. Opetussuunnitelman toteuttamisesta tuli vastata mallikoulunopettajien ja metodisesta puolesta seminaarinopettajien.

Komitean ehdotuksen pohjalta ei kuitenkaan annettu uutta asetusta<sup>13</sup>, koska senaatti ei pitänyt ajankohtaa sopivana. Sen mielestä

<sup>9</sup> Ehdotus — — —, 44—, 76—77, 79— ja 90.

<sup>10</sup> Koulutoimen ylihallituksen kirje 28. 8. 1895.

<sup>11</sup> Js:n opk:n pk 24. 4. 1896. Opettajakuntien lausunnot ovat painettuina KL:ssä 1898, 127—150, 183—200, 226—259, 336—361 ja 383—415.

<sup>12</sup> Js:n opk:n pk kevätlukukaudella v. 1895. — Yrjö-Koskisen kirje ylihallselle 20. 5. 1895 ja ylihallituksen kirje Yrjö-Koskiselle 28. 8. 1895.

<sup>13</sup> Koulutoimen ylihallitus kyllä vähäisin muutoksin puolsi komitean ehdotusta. Koulutoimen ylihallituksen kirje senaatille 14. 7. 1897 (KL 1898, 591—609).



tuli odottaa kokemuksia myös äsken perustetuista ja pian perustettavista uusista seminaareista.<sup>14</sup> Tässä yhteydessä saatiin kuitenkin eräitä muita seminaaria koskevia uudistuksia.<sup>15</sup>

Cygnaeuksen ehdotuksen ja sitä tarkastamaan asetetun komitean mietinnön pohjalta vuonna 1866 annettu seminaariasetus ja siihen liittyvät säädökset luovat Jyväskylän seminaarin kasvatusaineiden opetuksen perustan. Viralliset säädökset olivat niin väljiä, että vapaa kehittyminen niiden pohjalta oli täysin mahdollista. Oppi- ja tuntimääriä koskevat muutokset riippuivat laitoksen omista toimenpiteistä. Ensiksi mainituille tuli hankkia koulutoimen ylihallituksen ja jälkimmäisille senaatin vahvistus. Näin määräykset eivät tulleet seminaarin ulkopuolelta eivätkä johtuneet poliittisista vaikuttimista. Vastainen kehitys jäikin riippumaan kasvatusaineiden opettajista ja seminaarin johtajista. Seuraavien lukujen tehtävänä on osoittaa mainituissa puitteissa kehittyvän kasvatus- ja opetusopin opetuksen aatteellinen sisältö ja sen riippuvuus aikakauden kasvatuksesta ja kulttuurielämästä.

---

<sup>14</sup> Seminaarikomitean mietintö v. 1922, 5—6.

<sup>15</sup> K. M:n Arm. Julistus 14. 7. 1899.

### III Kasvatus- ja opetusopin opetus vuoteen 1873

Cygnaeus suunnitteli kansakoulun filantrooppien, Pestalozzin ja Diesterwegin periaatteille.<sup>1</sup> Ala-astetta täydensi Fröbelin pikkulapsipedagogiikka.<sup>2</sup> Kansakoulun tuli toimia kasvatus- ja sivistyslaitoksena.<sup>3</sup> Kansanopetuksen toteuttajiksi tarvittiin kristillis-humaanisesti ja reaalisesti sivistyneitä opettajia.<sup>4</sup> Kansakoulunopettajia valmistaessaan Jyväskylän seminaarilla oli suuret onnistumisen mutta myös epäonnistumisen mahdollisuudet, olihan laitos maailman ensimmäinen yhteisseminaari, joka ulkomaisten esikuvien mukaan rakennettuna vaikutti alkeellisissa oloissamme alussa suhteettoman korkeatasoiselta. Kuitenkin herätti luottamusta, kun itse Cygnaeus otti johdon käsiinsä ja useimmat seminaarin ensimmäisistä opettajista olivat yliopistollisen loppututkinnon suorittaneita, 1—2 vuotta ulkomailla opiskelleita innokkaita kansansivistystyön harrastajia.<sup>5</sup>

Tässä luvussa tarkastellaan Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja ope-

<sup>1</sup> Vrt. Lönnbeck, *Folkskoleidéns utveckling* — — —, 111—112.

<sup>2</sup> Salo, *Pikkulasten kasvatus* — — —, 248—.

<sup>3</sup> Tämänäsuuntaista koululaitoksen uudistamista toivottiin yleisesti. Z. Topelius uskoi puhuvansa aikakauden sydäimestä, kun hän 1860-luvulla valitti, että koulut pitävät tietojen jakamista korkeimpana päämääränään. Z. T., *Den lärda skolan gentemot opinionerna*. KOA 1866, 93—105. Vrt. KOA 1867, 94—105.

<sup>4</sup> Myös Ruin puhui meillä 1800-luvulla vallinneesta kristillisen, humaani- sen ja reaalisen synteestistä. *En blick på XIX seklets pedagogik*. KOA 1899, 375—393.

<sup>5</sup> Tämä on merkittävää ajankohtana, jolloin useimpien Euroopan johtavien maiden seminaareissa vain johtaja ja eräiden tärkeimpien aineiden opettajat olivat likipitään vastaavalla sivistystasolla. Ruotsissa vaadittiin vuoden 1865 ohjesäännön mukaan vain seminaarin johtajalta filosofian kandidaatin tutkinto tai vastaavat tiedot. Vasta v. 1892 tulivat opettajien pätevyysvaatimukset samoiksi kuin oppikoulussa. Sörensen, *Svenska folkskolans historia III*, 268—269. Saksassa ja Sveitsissä opettajat olivat yleisopettajia. Vrt. HT 111/1861.

tusopin opetuksen ensimmäistä vaihetta, jolloin ainetta opetettiin ilman oppikirjaa käsin kirjoitettujen luentojen mukaan. Jo vuotta ennen seminaariasetuksen ja opetustyötä koskevien säädösten antamista aloitettiin kolmansilla luokilla kasvatus- ja opetusopin opetus, josta naispuolella huolehti Cygnaeus; miehiä ja myöhemmin neljänsiä luokkia opetti historian ja kasvatusopin lehtori Wallin.<sup>6</sup> Uusi johtaja Leinberg jätti vuonna 1869 kaiken kasvatus- ja opetusopin opetuksen aineen lehtorille opettaen itse psykologian.

## A. OLAI WALLININ KASVATUS- JA OPETUSOPIN OPETUS

Cygnaeuksen ohessa Wallin joutui ensimmäisenä soveltamaan asetuksen ja ohjesäännön puitteissa kasvatus- ja opetusopin periaatteita kansakoulunopettajien valmistukseen. Wallin on maamme merkittävin tämän aineen seminaarinopettaja viime vuosisadan aikana. Hän ei ole ainoastaan ensimmäinen kasvatus- ja opetusopin opettaja, vaan myös väsymätön kansakoulun ystävä ja kehittäjä, jonka monipuolista toimintaa kansansivistyksen hyväksi kuvaa Niilo Liakka<sup>7</sup> Wallinin syntymän satavuotismuiston johdosta seuraavasti: »Ladun hiihtäjä, latvan taittaja O. W. on todella ollut Suomen kansansivistystyössä. Ensimmäisiä täyspäteviä kansakoulunopettajia, ensimmäinen kasvatusopin ja historian lehtori maan ensimmäisessä opettajaseminaarissa, tärkeiden opetusaineittensa ensimmäisten kansakoulu- ja seminaarioppikirjojen kirjoittaja, ensimmäisen suomalaisen kansakoululehden toimittaja ja vihdoin ensimmäisiä ammatillisesti päteviä kansakoulun-tarkastajia.»<sup>8</sup>

Wallin, joka viime vuosisadalla kauemmin kuin kukaan toinen toimi seminaarin kasvatusaineiden opettajana, on luonut pohjan aineensa vastaiselle kehitykselle. Kasvatusaineiden opetukseen eivät ole vaikuttaneet ainoastaan hänen käyttämänsä oppi- ja lähdekirjat. Myös hänen persoonallisella asennoitumisellaan uuden kansakoulun työhön on niissä oloissa täytynyt olla suuri merkitys. Sen tähden on paikallaan seurata hänen kehittymistään seminaarinopettajaksi sekä selvittää hänen persoonallisuutensa osuutta seminaarin kasvatusaineiden opettajana.

<sup>6</sup> Ohjesäännön mukaan kasvatus- ja opetusopin opetus kuului historian ja kasvatusopin lehtorille sekä johtajattarelle.

<sup>7</sup> Niilo Liakka oli Wallinin tyttären Floran puoliso.

<sup>8</sup> Liakka, Olai Wallin. Satavuotismuisto. OI 1932, 29—31.

# 1. Wallinin elämänvaiheet hänen pedagogisen toimintansa taustana

## a. Kehitys kansansivistäjäksi<sup>9</sup>

Olai Wallin syntyi Muhoksella tammikuun 25. päivänä vuonna 1832. Hänen vanhemmillaan maaviskaali Olof Wallinilla ja tämän vaimolla Sofia Kranckilla oli kymmenen lasta, joista Olai syntyi viimeistä edellisenä. Vuonna 1841 hän pääsi oppilaaksi Oulun triviaalikouluun<sup>10</sup>, siirtyi lukioluokille Turun kymnaasiin ja suoritti ylioppilastutkinnon helmikuun 10. päivänä vuonna 1851.

Ylioppilaaksi tultuaan Wallin aloitti opiskelunsa Helsingin yliopiston historiallis-kielitieteellisessä osastossa. Hän näyttää opiskelleen tarmokkaasti. Wallinin opettajina olivat professorit Gabriel Rein, Elias Lönnrot, Fredrik Cygnaeus, N. A. Gyldén ja E. J. W. af Brunér. Keskeytettyään kahteen kertaan opintonsa toimiakseen nähtävästi varojen puutteessa kotiopettajana hän toukokuun 18. päivänä vuonna 1857 suoritti filosofian kandidaatin tutkinnon.<sup>11</sup>

Wallinin aloittaessa yliopisto-opintonsa oli ylioppilasnuorison ja sivistyneistön vapaamielinen herääminen alkanut.<sup>12</sup> Toisaalta hallitsijan taantumukselliset toimenpiteet kohdistuivat myös yliopistoon, kun senaatti lokakuun 1. päivänä vuonna 1852 julkaisi sen toimintavapautta rajoittavat uudet perussäännöt.<sup>13</sup>

Kansansivistysharrastukset olivat ylioppilasnuorisolle tuttuja jo 1840-luvulta alkaen.<sup>14</sup> Vuonna 1852 Y. S. Yrjö-Koskinen puhui kansansivistystyöstä herättävästi ja innostavasti pohjalaisessa osakun-

<sup>9</sup> Wallinin kehitystä kansansivistäjäksi tyydytään tässä koskettelemaan vain lyhyesti, koska hänen lapsuuttaan ja opiskeluvuosiensa on käsitellyt saatavissa olevan materiaalin puitteissa varsin perusteellisesti Körni artikkelissaan Nuori Olai Wallin ja hänen kansansivistysohjelmansa (K ja K 1953, 241—253) ja Elli Kilpi laudaturtutkielmassaan Olai Wallin (1952, JKKKL).

<sup>10</sup> Oulun triviaalikoulu muutettiin seuraavana vuonna yläalkeiskouluksi. Östberg, Oulun Realilyseo vuosina 1842—1911. Oulun koulujen 300 vuoden muistoksi, 44—55.

<sup>11</sup> Kopior af Historisk-Filologiska Fakultetens Protokollen 16. ja 18. 5. 1857 (HYK).

<sup>12</sup> Asiaa on selvittänyt Juva kirjassaan Suomen sivistyneistö — — —.

<sup>13</sup> Heikel, Helsingin yliopisto 1640—1940, 509—.

<sup>14</sup> Numminen, Yhdistymisvapaus ja aatteellinen järjestäytyminen. Suomalaisen kansanvallan kehitys, 111—123.

nassa<sup>15</sup>, johon Wallinkin kuului. Myös vuonna 1851 asetetun kansanvalistuskomitean taantumukselliset ehdotukset antoivat kansansivistyksen ystäville keskustelemisen aihetta. Snellmanin kansallisesti herättämä ylioppilasnuoriso halusi työskennellä vielä perusoikeuksiaan vailla olevan suomenkielisen kansanosan hyväksi. Aikakauden aatteellinen innostus valtasi 19-vuotiaan Wallinin, jonka kansallishenkistä heräämistä Liisa Tanner-Voionmaa kuvaa seuraavasti: »Eräällä luennoistaan Snellman oli kehoittanut niitä, jotka halusivat uhrata koko elämänsä kansanvalistukselle ja niitä, jotka halusivat ottaa laudaturin suomenkielessä, nostamaan kätensä. Olai Wallin olisi halunnut nostaa molemmat kätensä, sillä hän tunsi hetken tärkeyden ja lupaustansa uhrata koko elämänsä kansanvalistukselle hän siitä lähtien piti pyhänä valana.»<sup>16</sup>

Historiallis-kielitieteellisen tiedekunnan kokouksissa käytiin vuosina 1855—1857 kansakoulua koskevia keskusteluja. On hyvin luultavaa, kuten Vilho Körni huomauttaa<sup>17</sup>, että Wallin on ollut näissä tilaisuuksissa, koska hän lokakuun 8. päivänä vuonna 1857 pidetyssä kokouksessa on esittänyt oman suunnitelmansa kansakoululaitoksen järjestämisestä.<sup>18</sup> Nämä kansansivistystä koskevat keskustelut tapahtuivat hallitsijan vaihdoksen jälkeen entistä vapaamielisemmässä hengessä. Tässä hengessä Wallin aloitti kansanvalistajan tehtävän Hausjärven Erkkylässä saman vuoden syksyllä jo ennen Cygnaeuksen ehdotuksen mukaisen kansanopetuksen järjestämistä hahmottelevan julistuksen antamista.<sup>19</sup>

### *b. Maisteri kansakoulunopettajana*

Niiden ensimmäisten koulujen joukossa, jotka ennen varsinaisen kansakouluasetuksen julkaisemista syntyivät laajennettua kansanopetusta varten, oli kenraaliluutnantti, vapaaherra J. R. Munckin maatilansa alustalaisten lapsille Hausjärven Erkkylään perustama Eskon kansakoulu. Munck toimi vuodesta 1855 alkaen yliopiston sijais-

<sup>15</sup> Yrjö-Koskinen, Sananen kansansivistyksestä. Pohjalaisen osakunnan kokouksessa pidetty esitelmä. Suomennos teoksessa Kansallisia ja yhteiskunnallisia kirjoituksia I, 25—36.

<sup>16</sup> Tanner-Voionmaa, Henkilökuvia Väinö Voionmaasta. Tampere IV. Tutkimuksia ja kuvauksia, 137—148.

<sup>17</sup> Körni, ma. K ja K 1953, 241—253.

<sup>18</sup> Historisk-Filologiska Fakultetens Protokoller 1853—1861 (HYK).

<sup>19</sup> K.M:n Arm. Julistus 19. 4. 1858.

kanslerina.<sup>20</sup> Erään arvioinnin mukaan hän tässä tehtävässään vaikutti siihen, että keisarin vuonna 1856 antamaan julistukseen sisältyi myös kansansivistystä koskeva vaatimus.<sup>21</sup>

Omistajan antamien ohjeiden mukaan Eskon kansakoulu aloitti toimintansa lokakuun 20. päivänä vuonna 1857.<sup>22</sup> Koulu oli Wallinin ilmoituksen mukaan alusta alkaen hyvin suosittu, niin että sitä kävivät melkein kaikki alustalaisten kouluikäiset lapset.<sup>23</sup> Koulun ensimmäinen opettaja, vastavalmistunut maisteri Wallin oli heti selvillä lasten vanhempien koulua koskevista mielialoista. Avajaispuheessaan hän esitteli »hyville talonpojille ja talonpojan vaimoille» koulunsa opetusohjelmaa, jonka mukaan koulussa selvitetään kristinopin päätötuksia sekä opetetaan jokaiselle talonpojalle tärkeitä tietopuolisia ja käytännöllisiä asioita.<sup>24</sup>

Koulu toimi alusta alkaen laajennetun kansakoulun ohjelmin. Lapset saivat uskonnon, lukemisen, kieliopin, kirjoituksen, laskennon ja maantiedon sekä myöhemmin vielä luonnontiedon, historian ja laulun opetusta. Lisäksi harjoitettiin maanviljelystä ja taloudelle tarpeellisia käsitöitä.<sup>25</sup> Havainto-opetusta Wallin antoi Wilken kuvataulujen mukaan.<sup>26</sup> Tiedottaessaan koulunsa vaiheista ensimmäisen kerran Suomettareen lähettämässään kirjoituksessa vuoden 1858 kevätlukukauden alkupuolella Wallin mainitsi jättävänsä sisäluvun opettamisen »vanhempien, lasten ensimmäisten luonnollisten opettajain haltuun».<sup>27</sup>

<sup>20</sup> Topeliuksen arvostelun mukaan hän oli ensimmäinen kenraali, »joka varakanslerina voitti kaikkien kunnioituksen ja rakkauden». Topelius, Elämäkerrallisia muistiinpanoja, 238. Schaumanin mielestä Munckin ominaisuuksia olivat »tosi isänmaallinen mieli ja lämmin rakkaus nuorisoa kohtaan». Schauman, Kuuden vuosikymmenen ajoilta I, 405.

<sup>21</sup> Lahti, Hausjärven Erkyllän koulu 85-vuotias. OI 1941, 495—496. — O. Lahden kirje tekijälle 29. 1. 1960.

<sup>22</sup> Wallinin seuraaja F. J. Miklin kertoo Eskon koulun vaiheista. Koti ja Koulu 42/1865. Sama HT:ssä 255/1865. Vrt. Munck, Erään maalaiskoulun vaiheet. KL 1906, 713—718. — Wallinin ansioluettelo 1. 5. 1886 (KVS).

<sup>23</sup> O. W-n, Eskon kansakoulu. Kyläkirjaston Kuvalehti 1885, 41—43. Vrt. viitettä 22.

<sup>24</sup> Wallinin puhe koulun avajaisissa. Liakka, Eskon kansakoulu. OI 1932, 32—35.

<sup>25</sup> Suometar 6 ja 51/1858. — Viite 22.

<sup>26</sup> Nimim. -db- kirjoittaa koulun vuositutkinnosta 4. 6. 1861. Suometar 24/1861. — UC OW:lle 12. 4. 1860.

<sup>27</sup> Suometar 6/1858.

Eskon kansakoulussa noudatettiin niitä periaatteita, joita koulun perustaja oli esittänyt Helsingfors Tidningarissa vuonna 1854.<sup>28</sup> Artikkelissaan Munck oli pitänyt tärkeänä, että ensimmäinen opetus oli kaikkien säätyjen lapsille yhteinen. Sen tuli rakentua uskonnolliselle ja siveelliselle pohjalle, niin että uskonnon opetus elävänä oppina — ei ulkolukuna — oli kaiken opetuksen perusta. Uskonnon lisäksi piti opettaa maantietoa, luonnontietoa, historiaa, lukemista, kirjoitusta ja laskentaa. Talonpojille välttämättömissä toimissa, pojille veistossa, höyläämisessä ja tarve-esineiden valmistamisessa, tytöille kehräämisessä, kutomisessa sekä karjan ja puutarhan hoitamisessa tuli järjestää harjoitusta.

Munckin ja Cygnaeuksen mielipiteiden välillä on selvää yhtäläisyyttä. Onkin mahdollista, kuten eräässä artikkelissa todetaan, että oleskellessaan Pietarissa Munck oli saanut pestalozzilaisia kansansivistysajatuksia osittain samoista lähteistä kuin Cygnaeus.<sup>29</sup> Vertaamalla Munckin mielipiteitä Eskon koulun työskentelyssä noudatettuihin periaatteisiin sekä tutkimalla Munckin Wallinille lähettämiä kirjeitä<sup>30</sup> voi panna merkille, että Munck on määrännyt koulun suuntaviivat, mutta jättänyt opettajansa huoleksi yksityiskohtien hoitamisen, minkä tämä tekikin isäntäänsä täysin tyydyttävällä tavalla.

Wallin aloitti lähes 40 vuotta kestävä, uutteran ja hedelmällisen kansansivistystyön samoihin aikoihin kuin Cygnaeus, mutta yli 20 vuotta tätä nuorempana ja vaatimattomammalla paikalla. Selkeästi Wallinkin jo alusta alkaen näytti tajuavan uuden kansakoulun tavoitteet ja menetelmät, joita hän kansakoulunopettajana pyrki toteuttamaan. Selostaessaan Wallinin viimeistä, kesäkuun 4. päivänä vuonna 1861 pitämää kansakoulun vuositutkintoa eräs Suomettaren nimi-merkki viittaa niihin suuriin lahjoihin, »joilla Herra on tämän miehen varustanut ja vihkinyt vaikuttavaksi aseeksensa, raivaamaan tietä sivistykselle rakkaassa isänmaassamme».<sup>31</sup> Wallin oli ilmeisesti ainoa henkilö, joka yliopistollisen loppututkinnon suoritettuaan oli

<sup>28</sup> M. . . ., Tankar om folk-undervisningen. HT 18 ja 19/1854.

<sup>29</sup> Lahti, ma. Vrt. myös O. Lahden kirjettä tekijälle 29. 1. 1960.

<sup>30</sup> Munck OW:lle v. 1857—1863 (KVS).

<sup>31</sup> Suometar 24/1861. Samasta tilaisuudesta kirjoittaa G. Jussilainen, Iloisia matkamuihistelmia. Hämäläinen 25/1861.

saanut uuden kansakoulun opettajan työstä käytännöllistä kokemusta, mille mm. Snellman näyttää antavan arvoa.<sup>32</sup> Viitattakoon vielä näinä vuosina kypsyneeseen kansansivistysohjelmaan, jonka Wallin julkaisi vuonna 1861 ruotsinkielisenä nimellä *Om folkbildning och folkskolor*. Kirjanen osoittaa, ettei hän ole tyytynyt olemaan vain työn-antajansa mielipiteiden tulkki, vaan hänellä on ollut omaakin sanotavaa.

Toimittuaan neljä lukuvuotta Eskon kansakoulun opettajana Wallin »lopetti ylistettävän vaikutuksensa tässä koulussa» kesäkuussa vuonna 1861 siirtyäkseen uusiin kansansivistystehtäviin. Vielä vanhoilla päivillään hän on kiitollisena muistellut niitä vaikutteita, joita hän sai jokapäiväisessä seurustelussa Erkkylän kartanon hienosti sivistyneeltä perheeltä.<sup>33</sup> Näin saaduilla kokemuksilla on täytynyt olla suuri merkitys hänen vastaiselle kehitykselleen sekä työlleen oppikirjain tekijänä, kasvatusaineiden opettajana ja kansakouluntarkastajana. Hänen oman arvostelunsa mukaan Eskon kansakoulun merkitys oli siinä, että se oli ensimmäisiä uuden kansakoulun periaatteille rakennettuja kouluja, vaikutti uusien koulujen syntymiseen lähipitäjiin ja oli osaksi niiden esikuvanakin.<sup>34</sup>

### *c. Ulkomainen opintomatka*

Kun maamme kansakoulunopettajien koulutus oli aloitettava aivan alusta, voi helposti ymmärtää, että ensimmäisten seminaarinopettajien tuli saada osa valmistuksestaan ulkomailla.<sup>35</sup> Toukokuun 16. päivänä vuonna 1861 senaatti valitsi opintomatkalle stipendiaateiksi Cygnaeuksen nimeämät henkilöt<sup>36</sup>, joista ensimmäinen ryhmä —

---

<sup>32</sup> Snellman, O. Wallin: *Om folkbildning och folkskolor*. Litt. 8/1861 (SKT VIII, 464—465).

<sup>33</sup> Liakka, Olai Wallin. *Käsikirjoitus* (KVS).

<sup>34</sup> O. W-n, ma. *Kyläkirjaston Kuvalehti* 1885, 41—43.

<sup>35</sup> Vrt. Cygnaeus, *Reseberättelse* — — — (UCK, 26—66).

<sup>36</sup> Matkastipendia oli hakenut määräaikaan mennessä 28 henkilöä, jotka Cygnaeus esitteli senaatille kirjeellisesti 14. 5. 1861. — Senaatin kirjeet kansakoulujen ylitarkastajalle 16. ja 17. 5. 1861 (VA).



Wallin sen mukana<sup>37</sup> — lähti Helsingin satamasta kesäkuun 15. päivänä.

Tätä opintomatkaa on tarkasteltu julkisuudessa jo aikaisemmin<sup>38</sup>, mutta erityisesti Wallinin osuus ja hänen matkalta saamansa vaikutteet ovat jääneet selvittämättä.

Muiden miesopettajien tavoin Wallin matkusti suoraan Wettingeniin pysähtyen seuraamaan opetusta vain Hampurissa.<sup>39</sup> Wettingenin seminaari<sup>40</sup> muodostui Wallinille, Länkelälle<sup>41</sup> ja Kahelinille keskus-

<sup>37</sup> Wallinin joutuminen tähän joukkoon selviää hänen ja Cygnaeuksen välisestä kirjeenvaihdosta. Kun Wallin loppukesällä 1859 oli palannut lomaltaan Ahvenanmaalta, hän oli käynyt tapaamassa Cygnaeusta Tammisaaressa. Wallin oli niin innostunut työhönsä, että hän oli Cygnaeuksen mielestä oikein mielenkiintoinen (UC Axianne C:lle 9. 9. 1859). Mahdollisesti Cygnaeus jo tällöin kiinnitti huomiota Jyväskylän seminaarin tulevaan kasvatusaineiden opettajaan. Jo seuraavan vuoden huhtikuussa Cygnaeus pyysi Wallinia, josta hän oli saanut hyviä lausuntoja, perustettavan seminaarin opettajaksi (UC OW:lle 12. 4. 1860). Wallin suostui tehtävään ja ilmoitti aikovansa täydentää yliopistossa ainakin historian, maantieteen ja suomen kielen opintonsa. Näitä opintoja enempiä kuin seuraavana talvena aikomaansa kasvatusopin laudaturtutkintoa hän ei kuitenkaan koskaan suorittanut (OW UC:lle 16. 4. 1860 ja 5. 2. 1861). Tämän jälkeen seuranneessa kirjeenvaihdossa keskusteltiin matkasuunnitelmista ja ajankohtaisista kansakoulukysymyksistä. Lähettipä Cygnaeus Wallinille tammikuussa v. 1861 tutustumista varten kansakouluehdotuksensa, ja vihdoin toukokuun 17. päivänä Cygnaeus saattoi ilmoittaa stipendien jaosta ja matkan alkamisesta (UC OW:lle 31. 12. 1860, 24. 1. ja 17. 5. 1861. Ks. myös OW UC:lle 9. 1., 5. 2. ja 29. 4. 1861).

<sup>38</sup> Vrt. nimim. H. N., Maamme ensimmäisen seminaarin ensimmäiset opettajat. KL 1906, 327—336. — Liakka, Jyväskylän seminaarin ensimmäisen opettajakunnan valmistumisesta toimintaansa. K ja K 1936, 195—210. — Salo, Piirteitä Jyväskylän seminaarin ensimmäisten opettajien valmistumisesta tehtäväänsä. Ol 1937, 422—427 ja 442—444 (myös eripainos). — Suometar 25/1861 kertoo opettajiksi aikovien lähdestä.

<sup>39</sup> Liakka ja Salo ovat selvittäneet Hampurissa sattunutta välikohtausta. W. Lange antoi suomalaisille juuri valmistuneen kirjansa Zehn Jahre aus meiner pädagogischen Praxis. OW UC:lle 23. 6. 1861 (VA).

<sup>40</sup> Länkelä ja Ahlman saapuivat Wettingeniin 24. 6., Nylander 29. 6. ja Wallin 1. 7. Tri Cleve oli kuunnellut muutamia tunteja 6. 6. ja prof. Schauman 30. 7. Nestor Järvinen opiskeli siellä vain 21—30. 6. 1862. Kettiger, Program — — — 1861 ja 1863.

<sup>41</sup> Jaako Länkelä oli Wallinin toveri jo Oulun kouluajoilta ja Helsingissä opiskelun ajoilta. Kesällä v. 1860 hän oli kiertomatallaan poikennut Hausjärvellä Wallinia tervehtimässä. Tietysti silloin on suunniteltu yhteistä rakenustyötä maamme ensimmäisessä seminaarissa, sillä Cygnaeus oli jo pyytänyt heitä opettajiksi. Länkelä, Oma elämäkerta (käsikirjoitus SKS). Ks. myös Muistikuvia III, 5—103.

paikaksi, josta he tekivät tutustumismatkoja Sveitsin kouluihin ja seminaareihin. Merkittävimpiä olivat Wallinin opinnot Wettingenin ohessa Küsnachtin ja Kreuzlingenin seminaareissa, joista Wallin, Länkelä ja F. Ahlman pitivät Küsnachtin seminaaria parhaimpana.<sup>42</sup>

Miesopettajien pääasiallisen opiskelun Cygnaeus oli suunnitellut tapahtumaan Wettingenin seminaarissa. Tämän seminaarin johtajalle Kettigerille hän antoi yksityiskohtaisia ohjeita opintojen järjestämisestä. Cygnaeus kertoi opettajien opiskelleen useita vuosia yliopistossa. Nyt heidän tuli harjoittaa pedagogisia opintoja sekä saada opetus- ja koulunpito-ohjeita. Samalla jokaisen tuli kartuttaa ammattitietojaan ja -taitojaan. Cygnaeus suositteli aloitettavaksi pedagogiikan historiasta käyttämällä Schmidtin, Raumerin tai jonkun muun kasvatustutustusta. Sitten voitaisiin jatkaa lyhyellä anatomian, fysiologian ja psykologian kurssilla. Seuraavana tulisi yleinen pedagogiikka Scherrin, Curtmanin tai Diesterwegin mukaan. Lopuksi hän suositteli erityis- ja metodiiikkaa sekä tutustumista kansakoulukirjallisuuteen.<sup>43</sup> Muuten Cygnaeus neuvoi Kettigeriä järjestämään stipendiaattien opinnot aivan samoin, kuin omien oppilaittensa.<sup>44</sup>

Alkuaan oli jokaiselle myönnetty 700 hopearuupan stipendi, mikä riitti vuoden opiskeluun. Wallinia oli suunniteltu sekä seminaarin pedagogiikan lehtoriksi että mallikoulun pääopettajaksi. Tähän kaksinaiseen tehtäväänsä vedoten Wallin jo syyskuun lopulla pyysi saada lisää valmistusaikaa, jotta hän voisi opiskella myös Saksassa sekä harjoitella opetusta jossakin hyvässä koulussa.<sup>45</sup> Tämän kaiken Cygnaeus hyväksyi mielihyvin, koska se näytti soveltuvan myös »herroja professoreja» varten, jotka eivät pitäneet pitempää opiskelua tarpeellisena.<sup>46</sup>

<sup>42</sup> OW UC:lle 11. 4. 1862. — Länkelän oma elämäkerta. — A-n, Kirjeitä Sveitsistä. Mehiläinen 4—5/1862. Vrt. myös Der Jahresbericht des Lehrerseminars Küsnacht (Zürich) 1861—62 (Staatsarchiv, Zürich).

<sup>43</sup> UC Kettigerille 14. 6., 29. 7. ja 5. 8. 1861 (HYKL).

<sup>44</sup> Tämä herätti pahennusta suomalaisten opiskelijain keskuudessa. Vrt. Salo, ma. OI 1937, 422—427 ja 442—444. — Ahlman UC:lle 17. 7. 1861 (VA). Cygnaeus selvitteli ja sovitteli kirjeessään Wallinille 26. 8. 1861 (KVS).

<sup>45</sup> OW UC:lle 30. 9. 1861. Ei ole tiedossa, onko Wallin myöhemmin josakin opettanut. Lähtiessään Wettingenistä hän valitti, ettei ole voinut opettaa, koska kielitaito ei vielä riittänyt siihen, ja lapsille olisi puhuttava murrettakin. OW UC:lle 17. 1. 1862.

<sup>46</sup> Kysymyksessä on prof. Schauman, jota vastaan käymässään taistelussa Cygnaeus sai Wallinin lisäaikaa koskevasta pyynnöstä tukea. UC OW:lle 12. 10. 1861.

Ei ole tarkoin tiedossa, mitä Wallin opiskeli Wettingenissä. Sen sijaan Länkelän Cygnaeukselle lähettämistä kirjeistä paljastuu opetusta ja opiskelua koskevia tietoja. Myös Ahlman kirjoitti Mehiläiseen laitoksen opetuksesta.<sup>47</sup> Kaikessa tunnollinen Länkelä oli jo syyskuun puoliväliin mennessä lukenut Rüeggin kasvatuseriä<sup>48</sup>, Diesterwegin Wegweiseria, Kellerin kyselyoppiä ym. Lisäksi hän oli oman aineensa ohessa kuunnellut keski- ja yläasteen kasvatuseriä ja kasvatuksen historiaa.<sup>49</sup> Länkelä oli kerännyt ja jäljentänyt suuren määrän myös pedagogista kirjallisuutta, kouluasetuksia, vuosikertomuksia ja kokoukselosteita.<sup>50</sup> Tietysti tuleva kasvatuserin lehtori on kuunnellut näitä samoja aineita ja lukenut samoja pedagogisia teoksia, olikan opiskelu suunnitelmallista. Täältä Wallin sai vastaiset kasvatuserin luentonsa sekä käsin kirjoitetun Kellerin Pädagogische Dispositionen.<sup>51</sup> Wettingenissä hän laati Sveitsin kouluasiain hyvää tuntemusta osoittavan laajan artikkelisarjan Helsingfors Tidningiin<sup>52</sup> sekä vastauksen Isonkyrön papiston kirjoitteluun.<sup>53</sup>

Marraskuussa Wallin kävi Zürichin lähellä sijaitsevassa Küsnachtin seminaarissa pääasiallisesti sen mallikoulun takia.<sup>54</sup> Tammikuun 22. päivänä vuonna 1862 hän muutti Kreuzlingenin seminaariin.<sup>55</sup> Opettajavoimien vähydestä huolimatta oppilaat olivat hänen mielestään täällä huomattavasti pitemmällä kuin Wettingenissä, mutta eivät yhtä pitkällä kuin Küsnachtissa. Erityisesti häntä miellytti Wehrlin ajoilta

<sup>47</sup> A-n, Kirjeitä Sveitsistä I—V. Mehiläinen 8, 9, 11 ja 12/1861 sekä 4—5/1862. Samoja myös Åbo Underrättelserissä 118, 119, 121 ja 123/1861.

<sup>48</sup> Rüeggin kasvatuseri ilmestyi vasta vuonna 1865. Kysymyksessä lienevät käsin kirjoitetut kasvatuserin tai sieluopin luennot.

<sup>49</sup> Länkelä UC:lle 14. 9. 1861 ja 20. 1. 1862 (VA).

<sup>50</sup> Länkelän kirjallista jäämistöä (JKKK).

<sup>51</sup> Vrt. em. Länkelän sekä samassa paikassa sijaitsevaa Wallinin kirjallista jäämistöä. Joukossa on Augustin Kellerin Pädagogische Dispositionen, jonka Rudolf Thommen on 13. 12. 1861 Wettingenissä jäljentänyt.

<sup>52</sup> O. W-n, Bref ifrån utlandet I—VI. HT 108, 109, 111, 113, 116 ja 117/14. 9.—5. 10. 1861.

<sup>53</sup> O. W-n., Till Storkyrö sockens äräde presterskap. Finlands Allmänna Tidning 253, 255, 257 ja 276/1861.

<sup>54</sup> OW UC:lle 30. 9. ja 14. 11. 1861. — Aus den Aufzeichnungen von Dir. Kettiger 6. 11. 1861 (HYKL).

<sup>55</sup> OW UC:lle 14. 2. 1862. Johtaja Kettiger suosittelee Wallinia, Kahelinia ja Länkelää Rebsamenille 20. 1. 1862. Aus den Aufzeichnungen — — —.

säilynyt vaatimaton henki.<sup>56</sup> Antoisimpia hänelle olivat johtaja J. U. Rebsamenin psykologian ja pedagogiikan luennot, jotka hän jäljensi omaa käyttöään varten.<sup>57</sup>

Wallin viipyi Kreuzlingenin seminaarissa heinäkuun loppupuolelle. Sen jälkeen hän matkusti Saksaan<sup>58</sup>, missä hän aikoi tutkia lastentarhoja sekä muuta käytännöllisen koulutyön kannalta tärkeää. Siinä mielessä hän tahtoi tavata opettaja A. Klauwellin Leipzigin, professori Schmidtin Gothassa, herra L. Walterin Bernburgissa ja talven kynnyksellä seminaarinjohtaja Lübenin Bremenissä.<sup>59</sup>

Wallin matkusti ensin Weissenfeliin, jossa hän viipyi vain vähän aikaa, sillä jo elokuun 23. päivänä tapaamme hänet Leipzigin keskustelemassa useiden koulumiesten kanssa. Täällä Wallin kuunteli Klauwellia, jonka opetuksen veroista hän ei ollut tavannut koko matkansa aikana.<sup>60</sup> Leipzigin tulikin Wallinin opiskelun keskuspaikka, josta hän teki matkoja eri suuntiin.<sup>61</sup> Siellä hän joutui kosketuksiin myös herbartilaisuuden kanssa. Joulukuun 1. päivänä hän ilmoitti aloittaneensa Zillerin johtamana logiikan ja psykologian opiskelun. Näitä opintoja hän piti välttämättöminä pedagogisen pohjan laajentamiseksi sekä tieteellisen pedagogiikan ymmärtämiseksi. Ziller oli hänen mielestään ennakkoluuloton mies, erinomainen lapsen tuntija ja syvällinen ajattelija. Vielä helmikuussa vuonna 1863 Wallin seurasi Zillerin luentoja, tällä kerralla metafysiikkaa.<sup>62</sup> Cygnaeus oli iloinen näistä Wallinin opinnoista<sup>63</sup> samoin kuin Länkeläkin, jolle Wallin oli kirjoittanut. Cygnaeukselle lähettämässään kirjeessä Länkelä iloitsi siitä,

<sup>56</sup> OW UC:lle 11. 4. 1862. Wallinin täällä viipymiseen saattoi vaikuttaa hänen uuden artikkelisarjansa *Bref ifrån Schweiz I—XIV* valmistuminen. Se julkaistiin HT:ssä 73, 77, 79, 83, 90, 93, 95, 97, 101, 109, 111, 115, 121 ja 126/29. 3.—3. 6. 1862.

<sup>57</sup> OW UC:lle 26. 4. ja 14. 5. 1862. Myös Länkelä sai Rebsamenilta neuvoja ja jäljensi hänen luentojaan. Länkelä UC:lle 16. 5. 1862.

<sup>58</sup> OW UC:lle 5. 8. 1862. Länkelä oli Weissenfelsissä samoihin aikoihin. Länkelä UC:lle 23. 7. 1862.

<sup>59</sup> OW UC:lle 22. 6. ja 5. 8. 1862.

<sup>60</sup> OW UC:lle 23. 8., 30. 8. ja 11. 10. 1862. Cygnaeuskin oli häntä kuunnellut. Vrt. UC:n matkapäiväkirjaa.

<sup>61</sup> Köhlerin johtamassa Grimman seminaarissa Wallin ei enää havainnut Diesterwegin henkeä. Pedagogiikassa luettiin Bormannin *Schulkunde*. OW UC:lle 1. 10. 1862.

<sup>62</sup> OW UC:lle 1. 12. 1862 ja 9. 2. 1863. Op. F. M. Saukko, josta tuli Sortavalan Siitosen kansakoulun johtaja, kuunteli yhdessä hänen kanssaan.

<sup>63</sup> UC OW:lle 12. 1. 1863.

että Wallin mahdollisesti »tulee perustamaan kasvatus- ja opetusopin sielutieteelle ja koko ihmisen luonnon ja ominaisuuksien tuntemiselle, sillä näin olemme kerrallaan päässeet saksalaisten seminarioiden typerästä menettelöstä».<sup>64</sup> Leipzigin opettajat olivat perustaneet syksyllä vuonna 1861 yhdistyksen Verein zur Gründung einer Übungsschule für die praktisch-pädagogische Ausbildung von Studierenden, joka huhtikuun 28. päivänä vuonna 1862 avasi Zillerin johtamana toimivan pedagogisen harjoituskoulun.<sup>65</sup> Tietysti Wallin, joka oleskeli Saksassa n. 11 kuukautta ja opiskeli pääasiallisesti Leipzigissä, seurasi myös tämän koulun toimintaa. Lähteiden puuttuessa on vaikea tietää, mitä Zillerin vaikutus merkitsi Wallinille.<sup>66</sup> Joka tapauksessa Jyväskylän seminaarin kasvatusaineiden opettaja näin joutui kosketuksiin herbartilaisuuden kanssa jo ennen seminaarin toiminnan alkamista.

Kevätlukukaudella vuonna 1863 Wallinilla riitti Cygnaeuksen antaman tehtävän mukaisesti puuhaa pedagogisen kirjallisuuden ja opetusvälineiden hankkimisessa. Tässä asiassa Cygnaeus luotti täysin Wallinin asiantuntemukseen ja saksalaisilta koulumiehiltä tarvittaessa saatavaan apuun.<sup>67</sup>

Saksassa Wallin tahtoi perehtyä erityisesti lastentarhoihin<sup>68</sup>, jotka hän tunsikin lähinnä Cygnaeuksen ja Ekendalin matkakertomuksista. Ennen ulkomaanmatkaansa hänellä ei ollut niiden soveltuvuudesta omaa kantaa, mutta lastenseimiä hän ehdotti maamme tyttökansakouluihin.<sup>69</sup> Jo menomatallaan hän tutustui lastentarhoihin Hampurissa, mutta kokemuksensa lyhytaikaisuuden takia hän ei vielä siinä vaiheessa voinut muodostaa asiasta omaa käsitystään. Kuvaavaa Wallinin vakaalle harkinnalle on, että hän ehdotti kokeiltavaksi joitakin

<sup>64</sup> Länkelä UC:lle 15. 2. 1863. Länkelä, joka oli kierrellyt eri puolilla Saksaa, moitti saksalaisten seminaarien tukalaa henkeä ja huonoa opetusmetodia, joita hän piti ortodoksisuuden syynä.

<sup>65</sup> Beyer, Zur Geschichte des Zillerischen Seminars, 1—.

<sup>66</sup> Wallin ei myöhemmin missään yhteydessä mainitse näistä opinnoistaan. Eivät myöskään luentomuistiinpanot ja päiväkirjat ole tallella, eikä ole löytynyt sitä »pedagogista katekismusta», jonka hän 1. 12. 1862 lähetti Cygnaeukselle painoon toimitettavaksi ja minkä tämä 19. 1. 1863 lähetti takaisin toivoen, että Wallin pukisi sen sopivampaan muotoon ja palauttaisi niin pian kuin mahdollista. Korjaamattomana se »vain suututtaisi ja tarjoaisi vastustajille aseita».

<sup>67</sup> Näistä hankinnoista Cygnaeus kirjoitti Wallinille ensimmäisen kerran 12. 1. 1863, sitten ainakin 26. 4. ja 9. 5. 1863 sekä Wallin Cygnaeukselle 9. 2., 21. 2., 19. 3., 7. 4., 21. 5. ja 19. 6. 1863.

<sup>68</sup> OW UC:lle 22. 6. 1862.

<sup>69</sup> Wallin, Om folkbildning — — —, 46, 82 ja 97.

Fröbelin leikkejä meidän pikkulastenkouluissamme.<sup>70</sup> Sveitsissä hänen mielestään ei oltu innostuneita lastentarhoihin. Ne toimivat kodin ja koulun välimailla, ja vanhemmat jättivät niihin 3—5-vuotiaat lapsensa, joita eivät ehtineet työnsä takia hoitaa. Leikkivälineet olivat fröbeliläisiä, mutta leikit eivät olleet yhtä »konstikkaita» kuin Hampurissa.<sup>71</sup> Saksassa Wallin teki havaintoja lastentarhoista vielä kesällä ja syksyllä vuonna 1862<sup>72</sup> sekä vähän ennen kotimaahan lähtöään touko—kesäkuun vaihteessa seuraavana vuonna, jolloin hän tutustui Gothassa Köhlerin johtamiin laitoksiin.<sup>73</sup> Näin Wallin vähitellen perehtyi lastentarhoihin ja kypsyi niiden kannattajaksi, niin että Jyväskylän seminaarin avajaisissa pitämässään puheessa hän saattoi suositella niitä maamme tyttökansakouluihin.<sup>74</sup>

Wallinin melkein päivälleen kaksi vuotta kestänyt opintomatka päättyi kesäkuun 26. päivänä, jolloin hän juuri määräyksen saaneena historian ja kasvatustieteen lehtorina<sup>75</sup>, innostuneena ja elinvoimaisena lähti Lyypekistä valmiina aloittamaan työnsä elokuussa toimintansa alkavassa Jyväskylän seminaarissa.<sup>76</sup>

#### *d. Seminaarinlehtorina*

Tuskin kukaan maamme seminaarien kasvatustieteen opettaja on jälkepäinkään valmistunut tehtävänsä olosuhteisiin katsoen yhtä perusteellisesti ja tarkoituksenmukaisella tavalla kuin Wallin. Yliopistollisen loppututkimuksen<sup>77</sup> jälkeen hänellä oli seminaarinlehtorin

<sup>70</sup> HT 109/1861. Sen sijaan Ahlman hyväksyi lastentarhat ensi näkemältä. Mehiläinen 8/1861.

<sup>71</sup> HT 126/1862.

<sup>72</sup> OW UC:lle 1. 12. 1862.

<sup>73</sup> OW UC:lle 21. 5. ja 4. 6. 1863. Wallin oli tavannut siellä myös Kristiina Napan, joka kirjoitti samasta asiasta UC:lle 18. 6. 1863 (VA).

<sup>74</sup> Raitio, Jyväskylän Seminaarin 50-vuotinen toiminta, 260—267. Puhe on julkaistuna myös Koti ja Koulu -lehdessä 9/1864, mitä puheen jäljentänyt ja siihen ihastunut A. G. Hovilainen, eräs laitoksen ensimmäisiä oppilaita, ei näytä tietävän. Hovilaisen kirje Raitiolle 6. 11. 1912 (JKKK). Mainitusta puheesta Hovilainen kertoo myös artikkelissaan Muistoja kahdesta juhlahetkestä. Tuikkeitä tulen syntymäsijoilta VI, 7—14.

<sup>75</sup> Wallin oli saanut 19. 5. 1863 määräyksen mainittuun virkaan seuraavan elokuun 1. päivästä lukien. Senaatin kirje kansakoulujen ylitarkastajalle (VA).

<sup>76</sup> OW UC:lle 19. 6. 1863.

<sup>77</sup> Seminaarinlehtorin tietopuolinen pätevyysvaatimus oli sama kuin oppikoulun vastaavan aineen lehtorin. K.M:n Arm. Asetus 11. 5. 1866, § 31. Vrt. Hanho, Suomen oppikoululaitoksen historia I, 106— ja II, 181—.

virkaan ryhtyessään nelivuotinen kansakoulunopettajankokemus, julkaisemassaan kirjasessa melkoinen kasvatusopillisen tiedon, kyvyn, uutteruuden ja innostuksen osoitus sekä lisäksi kahden vuoden ulkomainen opiskelu, jonka tuloksetkkuutta osoittavat hänen kirjeenvaihtonsa ja sanomalehtiartikkelinsa. Kaikesta päätellen Wallinilla olisi ollut hyvät edellytykset onnistua myös opetusharjoittelun pedagogisena johtajana.<sup>78</sup> Vaikka hän virallisten määräysten mukaan joutui seminaarin muiden opettajien tavoin tavalliseksi aineenopettajaksi ja vain edustamansa oppiaineen opetusharjoittelun ohjaajaksi, on hänen perusteellisella kansakoulun tuntemuksellaan täytynyt olla suuri merkitys oloissa, joissa kaikki jouduttiin luomaan alusta.

Kun Wallin oli saanut määräyksen seminaarinlehtorin virkaan, hän otti ensimmäiseksi tehtäväkseen jatkaa sitä kansakoulupropaganda, jota hän oli tehnyt ruotsin kielellä ennen matkaansa ja lehdistön välityksellä myös Sveitsistä käsin. Vielä hänen Saksassa ollessaan kesäkuun alussa vuonna 1863 julkaistiin Suomettaressa hänen artikkelinsa, missä hän Sveitsin esimerkkiin vedoten tähdensi, että kansa oli saatava kansakoulun puolelle: »Kansakoululle täytyy siis löytyä joku vaste kansan sekä järjessä että sydämessä, s.o. kansan sekä ymmärryksessä että rakkaudessa.» Wallinin mielestä oli kansalle selvitettävä kansakoulun tehtävä. Tätä tarkoitusta varten oli perustettava Suomenmaan kansakoulun-yhtyyks-niminen seura. Hän laati sille sääntöehdotuksen ja kehotti perustamaan »osayhtyyksiä» vaikkapa jokaiseen pitäjään.<sup>79</sup>

Wallinille oli kansakoulun menestyminen sydämen asia. Hän oli huolissaan sen tulevaisuudesta ja oli valmis opiskeluaikanaan antamansa lupauksen mukaisesti uhraamaan voimansa sen palvelukseen. Tällaista mieltä ensimmäisiltä kansakoulunopettajien valmistajilta vaadittiinkin, sillä alkavassa laitoksessa ei ollut traditioita, ei myöskään käytettävissä tarkoitukseen sopivia oppikirjoja eikä edes suomenkielistä psykologian<sup>80</sup> ja pedagogiikan sanastoa. Sana kasvatusoppi on vakiintunut kirjasuomeen vasta 1850-luvulla<sup>81</sup> ja opetusopin nimeä

<sup>78</sup> Tähän Wallin itsekin näytti valmistautuvan. OW UC:lle 30. 9. 1861. Samasta asiasta UC OW:lle 12. 10. 1861 ja Länkelä UC:lle 15. 2. 1863.

<sup>79</sup> O. W-n, Mikä suuri työ kansakoulun alalla Suomessa ensiksi on tehtävä? Suometar 43 ja 44/1863.

<sup>80</sup> Suomen kielen käyttämisvaikeudesta logiikan ja psykologian alalla kertoo Juhon Saarinen, joka tovereineen v. 1867 oli ylioppilastutkinnoissa prof. Cleven kuulusteltavana. Saarinen, Muistelmia, 264.

<sup>81</sup> Metsikkö, Kirjasuomen opetus- ja koulusanastoa, 48.

alettiin käyttää ilmeisesti samoihin aikoihin. Pedagogisen ja didaktisen aineksen valikoiminen sekä suomenkielisen sanaston kehittäminen riippui vallitsevista oloista lähinnä kasvatustieteiden opettajasta, jonka käytettävissä oli vain vieraskielisiä lähteitä.

Eri tahoilta esitettyjen arvostelujen mukaan Wallinia pidettiin huumorintajuisena, innostuneena, ahkerana ja tunnollisena sekä selväsanaisena ja asiallisena opettajana, jolla oli hyvät tiedot edustamissaan aineissa.<sup>82</sup> Kansakouluntarkastaja A. G. Hovilainen kuvaa häntä miehekkääksi, selväpiirteiseksi, asialliseksi ja ahkeraksi opettajaksi, joka ei koskaan kiivastunut, vaikka olisi ollut syytäkin. »Joku pistokas kokkasana ja huuliparran silytys sai korvata närkästyksen. Mutta lausui hän myös vakavan sanan kun niin tarvittiin.»<sup>83</sup> Syytä voikin johtaja Leinberg Wallinin siirryttyä kansakouluntarkastajaksi kiittää häntä »sen hyvän opetuksen edestä, jonka hän täällä monien vuosien kuluessa on antanut oppilaille kumpaakin sukupuolta, sekä niiden totisten terveellisten kasvatusaatteiden edestä, joita hän pedagogillisen tieteen varsinaisena edustajana tässä laitoksessa on hyvällä menestyksellä kokenut istuttaa niiden nuorien mies- ja naisopettajien mieleen, jotka tästä opettajapesästä ovat lähteneet kasvatusta ja opetuslahjoillaan palvelemaan isänmaatamme».<sup>84</sup>

Opettaja K. Killisen mielestä johtajien Cygnaeuksen ja Leinbergin työ on kyllä huomattu, mutta seminaarin ensimmäisten opettajien osuus on aivan syyttä unohdettu. »Kenraaleja vaan on ylistetty», sanoo Killinen. Hän muistuttaa kummankin johtajan aikaisista riitaisuuksista ja jatkaa: »On vaikea sanoa, minkälaisiksi oppilaat olisivat näiden johtajien käsissä muodostuneet, jos ei seminaarilla olisi ollut onni omata mitä parhaita ja tehtävänsä erittäin sopivia opettajia.» Efäs Killisen kiittämistä opettajista oli Wallin, joka »oli harvinaisen vapaa kaikesta pikkumaisuudesta; elävällä, usein leikkisellä kertomatavaltaan sai hän oppilaansa hyvin kiintymään itseensä ja aineeseensa».<sup>85</sup>

<sup>82</sup> Brummer, Jyväskylän kaupungin historia, 715. — Raitio, Jyväskylän Seminaarin 50-vuotinen toiminta, 171.

<sup>83</sup> A. G. Hovilainen, Kunnioitettujen vainajien muistolle. Raitio, mt., 250—258.

<sup>84</sup> Johtaja Leinbergin puhe seminaarin lukuvuoden päättäjaisissä 17. 6. 1886 (JKKK).

<sup>85</sup> Killn [Killinen], Muistelmia. K ja K 1915—16, 453—457. Opettaja Kustaa Killinen sai päästötodistuksen v. 1872, joten hän oli laitoksessa molempien johtajien aikana. Myös Bonsdorff mainitsee opettajien työn nohtamisesta. K ja K. 1915—16, 452—453.



Lisäksi häntä seminaarin muiden opettajien tavoin elähdytti suomalais-kansallinen henki ja hän tajusi seminaarinopettajien suuren isänmaallisen tehtävän.<sup>86</sup>

*e. Muu pedagoginen toiminta, luonne ja elämäkatsomus*

1880-luvun alussa Wallin alkoi pyrkiä pois seminaarinlehtorin virasta. Ensiksi hän haki Sortavalan seminaarin johtajaksi.<sup>87</sup> Kun vakinaiset, pedagogisen koulutuksen saaneet piiritarkastajat vuonna 1884 tulivat paikallistarkastajien sijaan<sup>88</sup>, Wallin haki Hämeen läänin kansakoulujen tarkastajaksi. Vaikka Cygnaeus ylistävin sanoin puolsi Wallinia mainittuun virkaan<sup>89</sup>, ei tämän hakeminen ollut hänelle mieleistä. Cygnaeus kehotti Wallinia jatkamaan oppikirjojen kirjoittamista, varsinkin lupaamansa kasvatushistorian toimittamista sekä omistautumaan edelleenkin seminaarin palvelukseen. Hän ei ymmärtänyt, että Wallin, jolla lääkärin lausunnon mukaan oli huono terveys, jaksaisi paremmin hoitaa suuritöistä tarkastuspiiriä.<sup>90</sup> Kuitenkin uusi tehtävä näytti Wallinia »raitistavan ja virkistävän», niin ahkerasti ja innostuneesti hän toimi piirissään.<sup>91</sup>

<sup>86</sup> Raitio, mt., 165. — Koistinen, Muistelmia maamme ensimmäisen seminaarin alkua ajoilta. Tuikkeita tulen syntymäsijoilta VI, 18—26. — Tammisen (Lauri Tamminen), Tarkkasen ja Werkon käsin kirjoitetut muistelmat (JKKK). — Leinonen—Ripsaluoma, Piirteitä Jyväskylän seminaarin miestoverikunnan vaiheista 1863—1913, 136. Wallinin perheessä oli suomi kotikielenä, vaikka se ei ollut äidin eikä isän kotikieli. Emmi Voionmaan kertomus.

<sup>87</sup> Cygnaeus kirjoitti Wallinille pitävänsä tämän puolta, mutta jo ennen lupaustaan hän oli antamassaan lausunnossa samoin kuin yllhallituskin esittänyt Wallinia vasta toiselle ehdokassijalle. UC OW:lle 17. 4. 1880. — Överstyrelsen för Skolväsendet i Finland Konzept Protokoller 13. 4. 1880 (VA).

<sup>88</sup> K.M:n Arm. Julistus 30. 5. 1884. — Kirkollisiaiain toimituskunnan kirje koulutoimen yllhallitukselle 19. 12. 1884. — Johtosääntö kansakouluntarkastajille maalla 1. 6. 1885.

<sup>89</sup> Överstyrelsen för Skolväsendet i Finland Konzept Protokoller 30. 12. 1884. Tällä kerralla Cygnaeus näyttää todellakin pitäneen Wallinin puolta.

<sup>90</sup> UC OW:lle 12. 7. 1884.

<sup>91</sup> Wallinin tarkastuskertomukset (VA), tarkastuspäiväkirjat (JKKK) ja kertomukset Hämeen läänin kansakoulujen toiminnasta (Kh) v. 1885—1896. Ks. myös Isosaari, Olai Wallin kansakouluntarkastajana. KOA 1960, 3—9.

Arvokkaan osan Wallinin elämäntyöstä muodostaa hänen kansakoulun ja seminaarin hyväksi suorittamansa monipuolinen kirjallinen toiminta. 1860-luvun alussa hän kirjoitti kansakoulupropagandaa<sup>92</sup> ja 1870-luvulla pääasiallisesti kansakoulun ja seminaarin oppikirjoja.<sup>93</sup> Lisäksi hän julkaisi opetusopillista kirjallisuutta.<sup>94</sup> Vuosina 1864—1866 hän osallistui kasvatustieteellisen Koti ja Koulu -lehden toimittamiseen, toimitti yksin kaksi kertaa kuukaudessa ilmestyvää kasvatustieteellistä sanomalehteä Kansakoulu vuosina 1875—1881<sup>95</sup> sekä kirjoitti ajankohtaisista koulukysymyksistä joukon artikkeleita muihin sanoma- ja aikakauslehtiin. Yleensä hänen kirjallisille tuotteilleen on ominaista selkeys ja asiallisuus, ja hänen käyttämänsä suomen kieltä on pidettävä hyvänä.

Vuonna 1875 Wallin toimi kolmannen yleisen kansakoulukokouksen sihteerinä. Edellisenä kesänä hän osallistui Kristianiassa pidettyyn pohjoismaiseen opettajainkokoukseen, mihin hän järjesti Jyväskylän seminaarin ja mallikoulun oppilaiden käsitöiden ja piirustusten näyttelyn sekä piti esitelmän Käsitöiden merkityksestä kansakoulussa.<sup>96</sup> Kesällä vuonna 1881 hän teki toisen kerran seminaarin matka-avustamäärärahalta opintomatkan Saksaan ja Itävaltaan tutustuen erityisesti näiden maiden seminaarien pedagogiikan opetukseen. Näin hän vielä ennen kasvatustieteellisen ja opetusoppinsa lopullista valmistumista halusi pe-

---

<sup>92</sup> Om folkbildning och folkskolor (1861). — Bref ifrån utlandet I—VI. HT 108, 109, 111, 113, 116 ja 117/1861. — Bref ifrån Schweiz I—XIV. HT 73, 77, 79, 83, 90, 93, 95, 97, 101, 109, 111, 115, 121 ja 126/1862. Ks. myös Finl. Allm. Tidn. 253, 255—257 ja 276/1861. — Suometar 43—44/1863.

<sup>93</sup> Synkronistiska Tabeller öfer allmänna historia I, Den gamla verlden (1857). — Uudemman ajan historian oppikirja (1870). — Lyhyt vanhan ajan historia alkaville (1870). — Lyhyt keskiajan historia alkaville (1870). — Suomen historia kansakouluja varten (1876). — Yleisen historian oppikirja kansakouluja varten (1880).

<sup>94</sup> Historian opetus kansakoulussa (1875). — Kansakoulun yleinen kasvatustieteellinen ja opetusoppi (1883).

<sup>95</sup> Koti ja Koulua toimittivat Wallinin kanssa lehtorit N. Järvinen ja J. Länkelä. Lehtien historiaa ja sisällystä on selvittänyt mm. Körni artikkeleissaan Suomen kansakoulupedagogisen lehdistön historiaa (K ja K 1950, 102—107) sekä Olai Wallin ja hänen »Kansakoulu»-lehtensä (Ol 1950, 1162 ja 1169).

<sup>96</sup> Koulutoimen ylihallituksen kirjeessä Js:n johtajalle 3. 7. 1874 ilmoitetaan Wallinin saaneen 600 markan stipendin matkaa varten. — Wallinin esitelmä. Kansakoulu 1875, 41— ja 49—.

rehtyä ulkomaiden seminaarien kasvatustutkimuksen opetukseen.<sup>97</sup> Viimeisen ulkomaisen opintomatkinsa hän teki vuonna 1894 Saksaan, Sveitsiin ja Skandinaviaan.<sup>98</sup>

Tyttärensä, opettaja Emmi Voionmaan kuvauksen mukaan Wallin oli luonteeltaan herkkä, mietiskelyyn taipuva sekä rauhallinen, usein myös puhelias ja leikkisä menettämättä kuitenkaan koskaan arvokkuuttaan.<sup>99</sup> Wallinin entinen työtoveri E. Bonsdorff pitää häntä iloisena ja hauskana seuraihmisena.<sup>100</sup> Ulkomaalaiset ystävät ja koulumiehet ovat antaneet hänestä myönteisiä lausuntoja. Seminaarinjohtaja A. Meierin perheessä Wallin oli suosittu.<sup>101</sup> Yleisessä saksalaisessa opettajien lehdessä mainitaan Jyväskylän seminaarin alkamista selostettaessa Wallinista, että hän on opiskelunsa aikana Saksassa ja Sveitsissä tullut monien saksalaisten koulumiesten keskuudessa tunnetuksi »hyvin oppineena, herttaisena ja pirteähenkisenä henkilönä».<sup>102</sup> Wetingenin seminaarin johtajan Kettigerin lausunnon mukaan »hän ei ole osoittanut ainoastaan tärkeätä harrastusta ja harrasta intoa, vaan myös oikeata mieltä, rakkautta ja innostusta vakavamielisen kristillisen pedagogiikan pyhään asiaan».<sup>103</sup>

Wallinin kotielämää hallitsi suomalaiskansallinen ja uskonnollisiveellinen henki.<sup>104</sup> Hänen vakava uskonnollisuutensa ei kuitenkaan ollut ahdasmielistä. Seminaarin alkuaikoina Lepolan vanhus<sup>105</sup> kertoo

<sup>97</sup> Maaliskuussa v. 1885 kirjoittamassaan ja koulutoimen ylihallitukselle jättämässään 56-sivuisessa matkakertomuksessa Wallin esittää toivomuksen, että maamme seminaarien pääsyvaatimukset korotettaisiin vastaamaan ylemmän kansakoulun oppimäärää, sielutieteen opetus liitettäisiin kasvatustutkimukseen ja opettajakokelaille järjestettäisiin tilaisuus opetuksen harjoitteluun yhdysluokassa. Wallin selostaa matkaansa myös Kansakoulussa 1881, 188—189.

<sup>98</sup> Wallin, Havaintoja Saksan, Sveitsin ja Skandinavian kouluista. Matkakertomus. KL 1895, 6—11, 36—41, 63—71, 106—113 ja 142—149.

<sup>99</sup> Emmi Voionmaan kertomus. Vrt. Anna Kahanpään haastattelua. Helmi Lehtonen kertoo, että tarkastaja Wallin oli herttainen ja isällinen. »Olisi Cygnaeuskin samanlainen», oli Helmi Lehtosen äiti sanonut.

<sup>100</sup> Bonsdorff, Elämäni varrelta, 135—136. — Ma. K ja K 1915—16, 452—453.

<sup>101</sup> G. Meierin kirje Liebe Serafinelle 4. 8. 1863 (VA).

<sup>102</sup> Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 48/29. 11. 1863.

<sup>103</sup> Aus den Aufzeichnungen von Dir. Kettiger 14. 1. 1862 (HYKL). Vrt. Kettiger UC:lle 17. 1. 1862 (VA).

<sup>104</sup> Emmi Voionmaa kertoo »suomalaisista seuroista» ja suomen kielen käytämisestä perheen keskuudessa sekä Wallinin uskonnollisuudesta.

<sup>105</sup> Kysymyksessä on K. F. Sarlin (1826—1914) Viitasaarelta. Ks. Hagelberg-Raekallio, Kaiu Suomen laulu.

kuulleensa ikäviä viestejä seminaarista, jossa historian ja luonnontieteen lehtorit luennoivat Raamatun totuuksia vastaan, »ja että he erityisesti selittivät Raamatun ihmeitä aivan luonnollisella tavalla».<sup>106</sup> Erityisesti tähän tapaukseen viittaa seminaarin entinen oppilas, itsekin harras uskovainen, opettaja K. Werkko, joka muutamaa vuotta myöhemmin oli laitoksen oppilaana. Hänen käsityksensä mukaan jumalankielteisyyttä oli siihen aikaan vain harvoissa oppilaissa, eivätkä nämkään olleet voineet saada sitä seminaarista, jossa hän ei havainnut kenenkään opettajan opetuksessa mitään uskonnonvastaista.<sup>107</sup>

Wallinin kristillisyyttä onkin vaikea asettaa kyseenalaiseksi, mutta vanhoillisella taholla ei hyväksytty sitä liberaalista henkeä, jolle kansakoulu ja myös Wallinin toiminta rakentui. Varsin vapaamielisiä ajatuksia hän esitti vuonna 1896 Sortavalassa pidetyssä Kansanvalistusseuran juhla kokouksessa, jossa hän moitti seuraa kirjallisen toiminnan yksipuolisuudesta. Hänen mielestään kansantajuisissa kirjasissa tulisi selvittää myös kehitysoppia ja eräitä yhteiskunnallisia kysymyksiä. Siten voitaisiin välttää ummehtuneisuutta, poistaa yksipuolisuutta ja avartaa näköaloja.<sup>108</sup>

Wallin oli tehnyt määrätietoisesti kansansivistystyötä. Viimeisiin elinpäiviinsä saakka hän kaiken tarmonsä ponnistaen uhrasi vähentävät voimansa tälle elämänsä päätehtävälle luottaen kansanopetuksen tärkeimpien tavoitteiden saavuttamiseen. Wallin kuoli marraskuun 28. päivänä vuonna 1896. Hänen viimeisten elinvuosiensa suurimpia ilonaiheita oli Mikael Soinisen siirtyminen kansakoulualalle.<sup>109</sup>

## 2. Pedagogiset käsitykset ennen ulkomaanmatkaa

Wallinin persoonallisuus, elämänkatsomus sekä työn ja elämän olosuhteet muodostavat hänen aatteellisen toimintansa taustan. Kun tahdotaan selvittää hänen kasvatusopin opetustaan, on tarpeen tuntea myös hänen pedagoginen kehityksensä.

Wallinilla oli jo ennen ulkomaanmatkaansa pedagogisia ansioita. Viitattakoon vain hänen nelivuotiseen kansakoulunopettajantoimeensa

<sup>106</sup> Lepolan vanhuksen muistiinpanoja, 42—43.

<sup>107</sup> Werkon käsin kirjoitetut muistelmat. Wallinin uskonnollisuudesta myös nimim. H. T., Eräs muistopuhe 16. 8. 1897. KL 1897, 580—587.

<sup>108</sup> Pöytäkirja tehty Kansanvalistus-Seuran juhla kokouksessa kesäk. 19 ja 20 p. 1896 Sortavalassa. Kansanvalistus-Seuran Kalenteri 1897, 246—253.

<sup>109</sup> Liakka, ma. Ol 1932, 29—31.

sekä julkaisemaansa kirjaseen *Om folkbildning och folkskolor*<sup>1</sup>, joka oli tarkoitettu herättämään ruotsinkielistä sivistyneistöä kansansivistysaatteelle. Kirjanen perustuu ajankohtaisia kotimaisia koulukysymyksiä koskeviin kirjoituksiin<sup>2</sup>, eräisiin ulkomaisiin lähteisiin<sup>3</sup> sekä hänen omiin käytännön koulutyöstä saamiinsa kokemuksiin. Sen syntymiseen vaikuttaneena motiivina on pidettävä Wallinin opiskeluaikaisesta kansallisesta heräämisestä johtuvaa määrätietoista suomenkielisen kansanosan sivistämisyarkimystä.

Wallin tarkastelee kirjassaan monipuolisesti pedagogisia ja didaktisia sekä koulun järjestämistä koskevia kysymyksiä. Kasvatuksen ja opetuksen käsitteitä hän selvittelee pääasiallisesti kokemuksensa perusteella. Opetus on hänen mielestään vain tietojen jakamista, mutta kasvatus tarkoittaa ihmistä kokonaisuudessaan. Näin Wallin pitää kasvatusta ja opetusta eri käsitteinä. Hänen ajatuksensa muistuttavat tässä Snellmanin peruslinjaa.<sup>4</sup> Wallin sanoo vastustavansa Schaudmanin mielipidettä, jonka mukaan kasvatus on sivuasias ja sivistyminen tapahtuu opetuksen tietä. Jos jotakin on alistettava, niin mieluummin opetus kasvatukselle, varsinkin kun on kysymys kansakoulusta. Kasvatus on vanhastaan kuulunut kodille ja opetus koululle. Kuitenkin Wallinin mielestä myös koulun tulee kasvattaa.<sup>5</sup>

Ennen ulkomaanmatkaansa Wallin tuskin oli perehtynyt psykologiseen kirjallisuuteen. Sen vuoksi hän ei vielä tässä vaiheessa tarkas-

<sup>1</sup> Suometar julkaisi siitä suomenkielisiä lyhennysotteita 28, 29, 32, 33 ja 34/12. 7.—23. 8. 1861.

<sup>2</sup> Ainakin seuraavia kotimaisia lähteitä on käytetty: Cygnaeus, Reseberättelse — — — (Cygnaeuksen ehdotukset Wallin sai 24. 1. 1861, kun hänen oma oppikirjansa oli jo painossa). — v. Knorring, Förslag till Folkskolor och Ensaksskolor — — —. — Meurman, Om Finska folkskolans organisation. — F. L. S [chauman], Om folkskolefrågan i vårt land. Tidskrift för finska kyrkan 1858, 321—369. — H. K. M:s Nädiga Kungörelse 19. 4. 1858. — Wilken taulut ja niihin sopiva teksti Elämä Kaupungissa ja maalla, kedolla ja metsässä sekä eräitä sanomalehtiartikkeleita.

<sup>3</sup> Ekendal, Resa genom Danmark, Tyskland och Schweiz åren 1849, 1850 och 1852. — Palmer, Evangelisk Pädagogik. — Rudenschöld, Johdatus Kansakoulujen Järjestämiseen. — Siljeström, Resa i Förenta Staterna I—II. — Kongl. Maj:ts Förordning 18. 1. 1843.

<sup>4</sup> Salomaa, J. V. Snellman, elämä ja filosofia, 341. Vrt. SKT mm. XI, 190, 205 ja 208—209.

<sup>5</sup> Wallinin kasvatusta ja opetusta koskevat mielipiteet. *Om folkbildning och folkskolor*, 32—.

tellut kasvatuksen objektia, lasta. Pääasiallisesti hän pyrki selvittämään kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita ja tarkoitusta.

Tavoitteita valitessaan Wallin otti huomioon kotien ja vanhempien vaatimukset sekä lasten luontaiset edellytykset. Hän piti kansansivistyksen tavoitteena yleisinhimillisen, kansallisesti valveutuneen, uskonnollis-siveellisen ja elämässä hyödyllisen kansalaisen kasvattamista sekä tähdensi sosiaalireformatorisen ja formaalis-materiaalisen kasvatuksen ja opetuksen merkitystä.

Yleisinhimillisen sivistyksen välttämättömyyttä Wallin perusteli siten, että yksilö on ensin ihminen ja vasta sitten hänestä tulee kansalainen. Ennen kuin yksilö voi tuntea velvollisuutensa yhteiskuntaa kohtaan, hänen täytyy tuntea omat inhimilliset velvollisuutensa. Mitä paremmin hän nämä tuntee, sitä paremmin hän voi täyttää kansalaisvelvollisuutensa. Yleisinhimillinen sivistys on universaalista: samantyyppistä kaikille riippumatta kansallisuudesta, yhteiskuntaluokasta tai näiden ryhmien erilaisista yksilöistä.<sup>6</sup>

Kansansivistyksen tulee Wallinin mukaan olla myös kansallista. Kansan yhteenkuuluvuuden tunteeseen vaikuttavat yhteinen kieli, tavat, kohtalo, uskonto ja säädökset. Kansallistietoisuuden herääminen edellyttää, että kansa tuntee oman menneisyytensä ja nykyisyytensä, maantietonsa ja historiansa.<sup>7</sup> Kansallinen kasvatusta on sitä, että kansalle opetetaan sivistystä, jota sillä on omasta takaa.<sup>8</sup>

Jo kansakoulunopettajantoimensa alkuaikoina Wallin tähdensi kansakoulun kristillistä luonnetta.<sup>9</sup> Kyseisessä kirjasessaan hän pitää uskonnollis-siveellistä tavoitetta kansakoulun keskeisimpänä. Wallinin mielestä siveellinen on samaa kuin uskonnollinen. Kun tällainen opetus on enemmän elämää kuin oppia, sulautuu uskonnollis-siveellinen sivistys yhteen yleisinhimillisen sivistyksen, humaniteetin kanssa.<sup>10</sup> Kansakoulun opetuksessa tulee Jumalan sanan aina olla keskuksena. Sen ympärillä ovat ja siitä innoittuvat muut oppiaineet. Wallin ei

<sup>6</sup> Wallin, mt., 6—7. Vrt. myös 17—18.

<sup>7</sup> Wallin, mt., 7.

<sup>8</sup> Kansalla, joka on ollut enemmän kuin 700 vuotta osallisena kristinuskon valosta, tuottanut Kalevalan, taistellut miehuullisesti hallitsijan ja isänmaan puolesta, uhmannut useammin kuin kerran nälänhätää sekä omistaa Porthanin, Castrénin, Lönnrotin ja Runebergin, on kyllä opetettavia sivistysarvoja. Wallin, mt., 18.

<sup>9</sup> Ensimmäisenä lukuvuonna Wallin kirjoitti Suomettaressa 6/1858: »Koulun velvollisuus on lapsia kristinuskossa niin neuvoa, että Jumalan sana tulisi eläväksi heidän sydämissänsä ja tästä opetuksesta kasvaisi totinen kristillisuus.»

<sup>10</sup> Wallin, mt., 8.

kuitenkaan tarkoita, että jokaisen aineen pitää palvella kristillistä »mielenlennystä» enempä kuin sitäkään, että Raamatun tulee olla kaikkien aineiden lukukirjana.<sup>11</sup>

Wallin tajusi selvästi, että kansan myötätunto kansakoulua kohtaan oli välttämätön ja että elinkeinojen kehittyminen oli kansan aineellisen hyvinvoinnin edellytyksenä.<sup>12</sup> Sen tähden hän ehdotti kansakouluun käytännölliseen työhön ja ammattiin liittyviä tehtäviä.<sup>13</sup> Maanviljelystyöt Meurmanin ehdottamalla tavalla<sup>14</sup> voisivat vain vähäisessä määrässä tulla kysymykseen, koska koulutyön täytyy olla keskeytyksissä parhaana maanviljelystöiden aikana. Sveitsin kansakouluun ja Cygnaeuksen matkakertomukseen viitaten hän piti kevyitä, kullekin seudulle soveltuvia käsitöitä parhaimpina. Aiheiden valinnassa oli pidettävä pedagogisia näkökohtia määräävinä. Työn tuli kehittää muotoja kauneusaiستia sekä edistää luovaa toimintaa ja käden monipuolista taitavuutta.<sup>15</sup> Työskentelyn ja askartelun Wallin tarkoitti vapaahetkiksi, joita jää paljon, kun osa lapsista asuu koululla tai vieraiden hoidossa. Näin työn avulla voidaan välttää myös siveellisiä vaaroja.<sup>16</sup> Kansakouluun järjestettyä työntekoa puolsivat siis vanhempien kouluintressin ohessa kansantaloudelliset, yleisinhimilliset, siveelliset, pedagogiset ja käytännön näkökohdat.

Wallinilla oli ihanteellinen käsitys kansakoulun sosiaalireformatorisesta tehtävästä. Hänen mielestään kansakoulun tuli tähdätä kansan henkisen, siveellisen ja aineellisen tason kohottamiseen.<sup>17</sup> Wallin tarkoitti myös naisen ja kodin aseman parantamista, mikä edellytti kansakoulua yhtä hyvin tytöille kuin pojille.<sup>18</sup> Vaikka hän suunnittelei kansakoulun yleiseksi pohjakouluksi<sup>19</sup>, ei hän tässä vaiheessa puhunut säätyvastakohtien tasoittamisesta.

<sup>11</sup> Wallin, mt., 49—.

<sup>12</sup> Wallin, mt., 28—.

<sup>13</sup> Wallinin kansakoulussa pojat suorittivat ulko- ja sisäaskareita, tytöt ompelu-, kudonta- ja kehruutöitä. Suometar 51/1858.

<sup>14</sup> Meurman, Om Finska folkskolans organisation, 48—.

<sup>15</sup> Cygnaeuslainen käsityön opetus ei ollut Wallinille vielä selvinnyt. On nim. ristiriitaista, kuten Snellmankin huomauttaa, että Wallin pitää käsityötä monipuolisesti sivistävänä aineena, mutta suunnittelee sen opettajaksi käsityö-mestaria ja myöhemmin koululaitoksen kehittyttyä siirrettäväksi sen opetuksen veistokouluun. Vrt. Litt. 8/1861 (SKT VIII, 464—465).

<sup>16</sup> Wallin, mt., 38—.

<sup>17</sup> Wallin, mt., 20—21.

<sup>18</sup> Wallin, mt., 80—81.

<sup>19</sup> Wallin, mt., 15—.

Wallin tähdensi kansakoulun kasvattavaa tehtävää<sup>20</sup>, joskaan hän ei vielä käyttänyt kasvattavan opetuksen nimitystä. Formaalisen ja materiaalsen sivistyksen ongelman Wallin ratkaisi siten, että kansakoulun opetuksen tavoite on »hengenlahjojen yleinen kehitys jakamalla määrättyjä asiatietoja, s.o. sekä n.s. formaalista että materiaalista sivistystä mitä läheisimmässä yhteydessä».<sup>21</sup>

Om folkbildning och folkskolor -kirjaseen tarkoituksen takia Wallin ei käsitellyt kansakoulun kasvatuksen ja opetuksen metodisia kysymyksiä yhtä perusteellisesti kuin päämäärää ja tavoitteita. Vaikka Wallin ei selvittänyt lapsen ominaisuuksia, hän vaati kuitenkin opetusmetodin psykologisoimista, millä hän tarkoitti sitä, että opetuksen tulee perustua lapsesta tehtyihin psykologisiin havaintoihin sekä olla tämän käsityskyvyn mukaista. Omatoimisuuteen hän viittasi vain sivumennen<sup>22</sup>, mutta käytännön työn suosiminen toi kasvatukseen ja opetukseen toiminnallisuutta edistäviä keinoja.

Erittäin selvästi Wallin tajusi perinteellisen abstraktisen ja konemaisen metodin heikkouden. Se tuli vaihtaa konkreettisempaan, luonnollisempaan ja enemmän ajatuksia elvyttävään. Kaikkein tärkeimpänä keinona Wallin piti Pestalozzin mukaan tapahtuvaa opetuksen havainnollistamista. Hän viittasi ala-asteen havainto-opetuksen puhumisharjoituksiin, joita järjestettäessä olivat sopivia Wilken taulut välineinä ja lähdekirjana Bormannin *Elämä Kaupungissa ja maalla, kedolla ja metsässä*.<sup>23</sup>

Wallin suositteli myös ulkolukua, mutta ei kuitenkaan ns. kauhamenetelmää eikä siihen usein liittyvää ankaraa kuria ja opettajakasvattajan autoritääristä asemaa.<sup>24</sup>

Samoin kuin metodit jäi päämäärä- ja tavoitekysymysten varjoon myös opettajan ja kasvattajan ominaisuuksien esittäminen. Wallinin

<sup>20</sup> Wallin, mt., 32—.

<sup>21</sup> Wallin, mt., 57.

<sup>22</sup> Wallin, mt., 62—63.

<sup>23</sup> Wallin, mt., 63—65. Wallin on itsekkin käyttänyt niitä kansakoulussa. UC OW:lle 12. 4. 1860.

<sup>24</sup> Wallin, mt., 67—68. — Suometar 6/1861. Wallin suositteli sopivien kohtien ulkoa luettamista seuraavan menetelmän mukaan. Kun opetuskohteen sisältö on selvitetty, lukevat oppilaat sen kuuluvalla ja selvällä äänellä kuorossa opettajan antaessa merkin jokaiselle tavulle. Sama toistetaan muutamia kertoja, minkä jälkeen oppilaat sulkevat kirjansa ja sanovat saman tahdin mukaan muistista. Sitten kuulustellaan jokainen erikseen, kunnes kaikki ovat selvinneet tehtävästä.



niitä koskevat lausunnot ovatkin sattumanvaraisia. Hänen käsityksensä mukaan opettajan tulee tehdä paikkakunnallaan kansakoulupropagandaa. Menestyäkseen ja saavuttaakseen väestön luottamuksen opettajalta vaaditaan kansanomaisuutta ja korvenraivaajan mieltä.<sup>25</sup> Lisäksi Wallin tähdentää opettajan kristillisyyttä. Hänen mielestään uskononopetus jää pelkäksi muistitiedoksi tai abstraktiseksi ajatusharjoitukseksi, ellei opettajalla ole omaa sisäistä yhteyttä kristinuskoon. Vain opettajan kristillisuus tekee opetuksen muuksi kuin kuolleeksi kirjaimeksi.<sup>26</sup>

Wallin kiinnitti huomiota myös opettajan taitavuuteen.<sup>27</sup> Tähdentäessään opetuksen havainnollisuutta ja kiinnostavuutta hän asetti opettajalle verrattain suuria taitovaatimuksia.<sup>28</sup> Vaikka Wallin ei suoranaisesti esittänyt kansakoulunopettajan tietopuolisia kelpoisuusehtoja, hän tuskin on voinut pitää niitä vähäisinä, koska hän itse yliopistollisen loppututkinnon suorittaneena parhailtaan toimi kansakoulunopettajana. Lapsen edellytysten mukainen pääasiallisesti sisällyksen pohjalle rakentuva opetus, joka saattoi kestää jopa viisi vuotta, vaati opettajalta melkoisia tietoja.<sup>29</sup> Lisäksi Wallin jo tässä vaiheessa puhui opettajien sivistystason kohottamisesta kokousten avulla.<sup>30</sup>

Kun maamme kansanopetuksen hahmottuminen oli vielä alkuvaiheessaan, käsitti Wallin kansansivistyskysymyksen kokonaisuutena. Hän ei kuitenkaan esittänyt itsenäisiä mielipiteitä, vaan sai kansanopetuksen ongelmat ja niiden ratkaisut muilta. Myös hänen pedagogiset käsityksensä olivat meillä ennestään tunnettuja. Eniten hänen mielipiteisiinsä on vaikuttanut Cygnaeus, mutta paljon myös Meurman ja Snellman. Omaperäisintä Wallinin sanottava on siinä, missä hän on voinut käyttää hyväkseen kansakoulunopettajankokemuksiaan.

Kansakoulun yleisinhimillisen tavoitteen Wallin on käsittänyt samoin kuin Cygnaeus ja Meurman. Snellmanin ohessa Wallin on tähän aikaan ainoa koulumies, joka yhtä voimakkaasti on tähdentänyt kansallista kasvatusta. Uskonnolliseen tavoitteeseensa hän on saanut tukea Chr. Palmerin, Meurmanin, Schaumanin ja P. A. Siljeströmin

<sup>25</sup> Wallin, mt., 29.

<sup>26</sup> Wallin, mt., 50—. Wallin nojaa tässä Meurmaniin, Palmeriin ja Siljeströmiin.

<sup>27</sup> Vrt. Wallin, mt., 59.

<sup>28</sup> Wallin, mt., 67—68.

<sup>29</sup> Wallin, mt., 69— ja 89—.

<sup>30</sup> Wallin, mt., 96.

mielipiteistä. Siveellinen kasvatus yhtyneenä uskonnolliseen on hänellä ilmeisesti Cygnaeuksen ja Munckin vaikutusta.<sup>31</sup> Erityisen huolellisesti Wallin näyttää perehtyneen käytännöllistä työtä koskeviin aatteisiin saaden vaikutteita Cygnaeukselta, Meurmanilta, v. Knorrin-gilta, Schaumanilta ja Ekendalin matkakertomuksesta. Yhtä voimakkaasti kuin Wallin ovat vain Meurman ja v. Knorring meillä tähdentäneet kouluopetuksessa käytännöllisen työn ja sen tuottaman hyödyn merkitystä. Sosiaalireformatorista puolta Wallin on käsitellyt samaan tapaan kuin Snellman ja formaalis-materiaalista kasvatustavoitetta sekä koulun kasvattavaa tehtävää kuten yleensäkin pedagogiset ja didaktiset lähteet näihin aikoihin.

### 3. Havainnot ja ulkomailta

Ennen matkaansa Wallinilla oli verraten selvä käsitys kansakoulun tavoitteista sekä eräistä muista pedagogiikan ja didaktiikan alaan kuuluvista kysymyksistä. Kasvatusta ja opetusta hän piti eri käsitteinä, mutta totesi niiden tähtäävän samaan päämäärään. Samalla hän puhui koulun kasvattavasta merkityksestä. Näin hänen mielestään asia käsitettiin myös Sveitsissä Pestalozzin, v. Fellenbergin, Wehrlin, Frölichin ja A. Kellerin ansiosta<sup>1</sup>; Saksassa Wallinin mukaan epäonnistuttiin, kunnes koulu omaksui myös kasvatustehtävän.<sup>2</sup> Sveitsiläisen esikuvan mukaisesti hän käytti nyt ensi kerran nimitystä kasvattava opetus.<sup>3</sup>

Yhtäläisyyttä on myös Wallinin aikaisempien kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita koskevien mielipiteiden ja hänen Sveitsissä tekemiensä havaintojen välillä. Hänen aikaisemmat tavoitteensa ovat kyllä syventyneet ja niihin on tullut eräitä lisäpiirteitä, mutta varsinaisesti uusia kohteita ovat vain fyysisen kasvatuksen, itsekasvatuksen ja voimien kehittämisen aspektit.

Wallinin mielestä kaikkialla Sveitsissä arvostettiin yleisinhimillistä kasvatustavoitetta<sup>4</sup>, jonka hän itsekin oli omaksunut kotimaassaan.

<sup>31</sup> Vrt. M . . . ., ma. HT 18 ja 19/1854.

<sup>1</sup> HT 79/1862.

<sup>2</sup> O. W-n, ma. Finl. Allm. Tidn. 255/1861.

<sup>3</sup> »Erziehungs-Unterricht». HT 83/1862.

<sup>4</sup> HT 83/1862. Vrt. mm. Frey, mt., 77. Saksassa Diesterwegin korkeimpana tavoitteena pitämää humaniteettia ei enää regulatiivien aikana hyväksytty. Yleisinhimillinen sivistystavoite hylättiin luonteeltaan abstraktisena ja käytännössä merkityksättömänä, jopa vahingollisena. Rechtman, mt., 257.

Mutta hänen kansallista kasvatustaan vastasi siellä isänmaallinen kasvat<sup>5</sup>. Wallin piti meidän oloissamme välttämättömänä kansallishengen herättämisestä. Sveitsissä oli kansallishenki korkealla, mutta siellä pidettiin tärkeänä isänmaanrakkauden sekä maanpuolustus-tahdon ja -taidon herättämistä ja kehittämistä. Nämä Wallinin havainnot eivät menneet jälkiä jättämättä; hän puhui tämän jälkeen kansallisen kasvatuksen rinnalla isänmaanrakkaudesta ja isänmaallisesta kasvatuksesta. Ensimmäisen kerran hän tähdensi niitä Jyväskylän seminaarin avajaisissa elokuun 14. päivänä vuonna 1863 pitämässään puheessa.<sup>6</sup>

Sveitsin kansakoulun opetus oli Wallinin mielestä uskonnollisiveellisellä pohjalla, ja niin reformoiduissa kuin katolisissa kouluissa vallitsi Pestalozzin periaate: uskontoa on opetettava niin, että lapsi sen ymmärtää. Aikaisemmin Sveitsin kansakoululla oli vain kirkollinen tarkoitus, mutta nyt sillä oli myös maallinen tehtävä, niin että sen tuli täyttää valtion, yhteiskunnan, käytännöllisen elämän, perheen, kansallisuuden ja ihmisyyden vaatimukset. Kirkko valvoi kristillistä lastenkasvatusta.<sup>7</sup> Näin täytyi Wallinin mielestä tapahtua myös meillä.<sup>8</sup>

Sveitsissä Wallin näki kansakoulua pidettävän työskouluna, jossa oppilaita ohjattiin itsenäiseen, ymmärtävään ja ajattelevaan toimintaan sekä kehitettiin heidän muoto- ja kauneusaistiaan.<sup>9</sup> Wallin kiinnitti huomiota myös kansakoulun sosiaalireformatoriseen tavoitteeseen. Kansansivistys pyrki Sveitsissä paitsi henkiseen ja aineelliseen vaurastuttamiseen, myös tyttöjen kasvatukseen, mikä johtui Pestalozzin äidinkasvatuksen ideasta.<sup>10</sup> Oleskelu demokraattisessa Sveitsissä ja nähtävästi omien valtiopäiviemme ajankohtaisuus vaikuttivat, että Wallin

<sup>5</sup> Vrt. HT 90 ja 93/1862.

<sup>6</sup> Raitio, mt., 260—267.

<sup>7</sup> HT 97 ja 111/1862.

<sup>8</sup> Vastatessaan Isonkyrön papistolle Wallin mainitsee, että kansakoulu ei voi johtaa epäkristillisyyteen, koska Suomessa valtio, kirkko ja perhe ovat kristillisiä ja kansakoulu rakentuu juuri näistä elementeistä. Kansakoulun tarkoitus on kasvattaa kristillisiveellisiä luonteita ja jakaa sen ohessa välttämättömiä ja hyödyllisiä tietoja sekä kehittää kansan työkykyä. Finl. Allm. Tidn. 253 ja 255/1861.

<sup>9</sup> HT 83, 90 ja 101/1862.

<sup>10</sup> HT 79, 90 ja 126/1862. — OW UC:lle 8. 10. 1861. Kirje sisältää Wallinin puheen Wetingenin seminaarin päättäjäisissä 8. 10. 1861.

alkoi nyt puhua myös säätyvastakohtien lieventämisestä. Hänen mielestään kansansivistys vähensi eroa talonpoikien ja herrojen väliltä.<sup>11</sup>

Edellä osoitettiin, kuinka Wallinin kasvatustavoitteisiin matkan aikana liittyi isänmaallinen kasvatustavoite ja että sosiaalireformatorinen tavoite sai säätyvastakohtia lieventävän luonteen. Fyysistä kasvatusta hän näki siellä suosittavan lähinnä maanpuolustuksen vuoksi, mutta myös pedagogisista syistä.<sup>12</sup> Fyysinen kasvatustavoite ei näytä tehneen häneen sanottavaa vaikutusta, mutta itsekasvatuksen ja voimien monipuolisen kehittämisen aatteen hän omaksui. Hänen mielestään oppilaita ei joka hetki saa kuljettaa talutusnuorasta, että he kykenisivät itsekasvatukseen.<sup>13</sup> Lapsen voimien kehittämistä kansakoulussa hän sanoo syksyllä vuonna 1863: »Se on paikka, jossa lasten luonnonlahjat kaikelta puolen kehitettävät ovat, joten kaikki hyvät taipumukset vapaasti kasvamaan pääsisivät, ja pahat aikanaan poistetuiksi tulisi.»<sup>14</sup>

Menomatallaan Wallin totesi hampurilaisessa lastentarhassa käytettävän samaa lukemisen ja kirjoittamisen opetustapaa — joskin systemaattisempaa — kuin meillä kotiopetuksessa, ja Helsingin lyseosta tuttu tahtikirjoitusmetodi oli Saksassa ja Sveitsissä hyvin yleinen.<sup>15</sup> Sveitsissä hän tutustui »subjektiiviseen» periaatteeseen, mikä siellä tarkoitti lapsen edellytysten mukaista opetusta.<sup>16</sup> Hän näki myös havainnollisuuden, toiminnallisuuden ja vastaanottamisen periaatteen soveltamista opetuskeinoihin. Omatoimisuus oli viety Sveitsissä erittäin pitkälle. Oppilaat eivät olleet pelkkiä opettajan kuulijoita, vaan heidän täytyi toimia aktiivisesti. Ajattelua kehittävästä omatoimisesta opetustavasta käytettiin nimitystä »Erziehungs-Unterricht».<sup>17</sup> Ajatukse-

<sup>11</sup> Wallinin puhe Jyväskylän seminaarin avajaisissa 14. 8. 1863. Raitio, mt., 260—267. »Ruvetkoon siis Suomen nuori kansakoulu näitten perisyntien sammuttajaksi ja keskinäisen ystävyuden virittäjäksi. Oppikoot Suomen lapset toisiansa katsomaan ja kohtelevaan niinkuin veljekset ja sisarukset ja tietämään että ihmisen arvo ei säädystä, puvusta ulkopuolelta tule, vaan siitä sivistyksestä, jonka jokainen saapi itsellensä ansaita.»

<sup>12</sup> HT 90/1862.

<sup>13</sup> HT 117/1861. Vielä samana syksynä hän muistuttaa Sveitsin havaintoihinsa vedoten, kuinka todellinen itsekasvatustavoite ei ole monitietoisuutta. Wallinin puhe Wettingenin seminaarissa 8. 10. 1861.

<sup>14</sup> Wallinin puhe 14. 8. 1863 Jyväskylän seminaarin avajaisissa. Vrt. HT 83 ja 90/1862.

<sup>15</sup> HT 108/1861.

<sup>16</sup> HT 79 ja 111/1862.

<sup>17</sup> HT 79, 83, 111 ja 115/1862. Myös Ahlman viittaa ajatus- ja puheharjoituksiin. Mehiläinen 7—8/1862.

tonta mekaanista ulkolukua ei suosittu, mutta Wallin arvioi luettavan ulkoa enemmän kuin meillä. Hänen mielestään oppilaat lukevat, kysyvät ja ottavat itse selvää asioista. Tämä tunnettiin »uppfinnande»-menetelmänä.<sup>18</sup>

Wallin näki Sveitsissä myös uusia, hänelle aikaisemmin tuntemattomia opetustapoja. Lasten tuli suullisesti ja kirjallisesti ilmaista, mitä he olivat oppineet. Selostaessaan erään Wehrlin oppilaan pitämää kansakoulun vuositutkintoa hän mainitsee tämän käyttävän »Lesen und Erklären»-periaatetta muidenkin aineiden kuin vain lukemisen opetuksessa. Tämän menetelmän ansiosta pienetkin oppilaat ymmärsivät hyvin lukemansa.<sup>19</sup> »Elementar»-periaatteen mukaan kaikissa aineissa opetettiin ensin alkeet. Erityisesti Zürichin kantonissa käytettiin seminaarin mallikoulun ansiosta »entwickelnd-erziehende Unterrichtsmethodea». Se tarkoitti luonnonmukaista ja hyvin suoritettua havainto-opetusta sekä oppilaiden työharjoitusten huolellista johtamista kaikissa aineissa ja kaikissa luokissa siten, että edettiin askel askelelta, helpommasta vaikeampaan ja yksinkertaisesta »yhdistettyyn».<sup>20</sup> Koulukuri oli Wallinin mielestä tullut entistä humaanimmaksi, ja ruumiillinen rangaistus oli jäämässä pois, kun opettajasta oli tullut samalla kasvattaja.<sup>21</sup>

Wallinin oleskellessa ulkomailla oli kansakoulunopettajien valmistus kotimaassa vilkkaan keskustelun kohteena. Selostaessaan ulkomaankirjeissään Sveitsin kansakoulunopettajien koulutusta hän osallistui tähän ajatusten vaihtoon ilmaisten asiasta oman mielipiteensä huomattavasti perusteellisemmin ja selkeämmin kuin ennen opintomatkaansa.

Aikaisemmin Wallin käsitti kansakoulunopettajan tehtävän ensi sijassa propaganda- ja korvenraivaajantyöksi, joka vaatii kansanomaista ja kristillistä persoonallisuutta. Lisäksi opettaja tarvitsee tietoja, taitoja ja jatkuvaa kehittymistä ammatissaan, mutta näitä vaatimuksia Wallin ei vielä tarkemmin määritellyt. Ulkomaanmatkalla

<sup>18</sup> HT 83, 101 ja 111/1862. Länkelä puolestaan valittaa, että Wettingenin seminaarin »kaavakoulussa» opetetaan melkein yksinomaan esittävän opetus-tavan mukaan. Länkelä UC:lle 14. 9. 1861.

<sup>19</sup> HT 83 ja 101/1862. Wehrlin mielestä myös oppilaiden tuli puhua. Weimann, mt., 62.

<sup>20</sup> HT 79 ja 111/1862.

<sup>21</sup> HT 90/1862. Myös Cleven havainnon mukaan oli ruumiillinen rangaistus eräissä kantoneissa poistettu. Stenius, mt. I, 100.

Wallin teki asiasta runsaasti havaintoja, mutta lausui mielipiteensä varsin varovaisesti. Sveitsissäkin opettajan työ suuntautui hänen havaintojensa mukaan monelle taholle ja opettajalla oli kiinteä yhteys viranomaisiin, lasten vanhempiin ja työtovereihin. Opettajan persoonallisten luonteenomaisuuksien ja ymmärryksen kehittämiseen hän näki siellä pantavan enemmän painoa kuin positiivisiin tietoihin.<sup>22</sup>

Wallin samoin kuin hänen matkatoverinsa Länkelä ja Ahlman näyttävät olleen erittäin ihastuneita Sveitsin vapaisiin ja demokraattisiin oloihin. Vapaa henki vallitsi myös kouluissa. Samaa he suosittelivat meidänkin seminaariimme ja valmistuvien opettajien välittämänä koko kansakouluumme. Tässä mielessä Wallin tarkasteli erityisesti sisäoppilaitoksia. Hän ei tavannut niissä mitään sopimatonta, mikä ainakin Wettingenin seminaarissa, josta hänellä oli eniten havaintoja, johtui laitoksen humanista ja liberaalista johtajasta.<sup>23</sup> Omaa seminaariamme sisäoppilaitoksena ajatellen Wallin toivoi, että oppilaille jäisi aikaa heidän omaankin käyttöönsä eikä heidän vapauttaan liiaksi rajoitettaisi.<sup>24</sup> Cygnaeuksen radikaaliin yhteisseminaarin perustamista koskevaan ehdotukseen Wallin ei näytä tässä vaiheessa ottaneen kantaa.<sup>25</sup>

Sveitsissä vaadittiin opettajalta kotien ja lasten vanhempien ammatin tuntemusta. Seminaarissa maanviljelys näytti olevan keskeisellä sijalla.<sup>26</sup> Tosin sitä harjoitettiin vuoristokantoneissa huomattavasti vähemmän kuin maanviljelysseuduilla. Wallinin, Länkelän ja Ahl-

<sup>22</sup> HT 93 ja 95/1862. Samaan suuntaan käy Länkelän havainto Wettingenin seminaarin pääsytkinnossa 4. ja 5. 11. 1861: »Itse tutkinnosta ei ole paljoa sanomista; semminki näyttiin silmällä pitävän nerollisuutta, tajua ja kykyä, s.o. hengen muodollista sivistystä; mutta valitessa eivät näy tiedotkaan jääneen tarkastamatta.» Länkelä UC:lle 31. 12. 1861.

<sup>23</sup> HT 111 ja 117/1861. Länkelä ei hyväksy perheteeskentelyä eikä sisar- ja veli-nimityksiä. Länkelä UC:lle 14. 9. 1861. Samassa hengessä kirjoittaa myös Ahlman Mehiläisessä 9/1861.

<sup>24</sup> HT 116 ja 117/1861.

<sup>25</sup> Yhteisseminaarista lausuu mielipiteensä vain Länkelä, joka vuoden 1861 viimeisenä päivänä vastaa Cygnaeuksen tiedusteluun, että hänellä ei ole omaa kokemusta, mutta Sveitsissä sellaisesta varoittavat mm. Fries, Dula, Kettiger ja Frölich. Oppilaita olisi vaikea varjella, mutta olisi siitä hyötyäkin. Oppilaat saisivat viettää yhteisiä juhlia ja saataisiin lisää aineopettajia. Kuitenkin tällaiset laitokset täytyisi olla eri johtajan alaisina.

<sup>26</sup> Käytännölliset työt olivatkin mahdollisia, koska suurin osa seminaarin oppilaista oli monenlaiseseen työhön ja yksinkertaiseen elintapaan tottuneita köyhien vanhempien lapsia. HT 93/1862.

manin mielestä ainakin Wettingenin seminaarin 40 »Juchartin»<sup>27</sup> suuruinen maanviljelys vei liian paljon aikaa oppitunneilta.<sup>28</sup>

Wallin teki havaintoja myös Sveitsin kansakoulunopettajien tieto- ja taitovaatimuksista. Kokemansa perusteella hän kehotti kotimaassa noudattamaan Cygnaeuksen opettajienvalmistussuunnitelmaa.<sup>29</sup> Hänen mielestään meidän seminaarimme opiskeluaika pitäisi säätää nelivuotiseksi kuitenkin niin, että oppimäärä voitaisiin suorittaa lyhyemmässäkin ajassa.<sup>30</sup> Seminaarin opettajien opetusvelvollisuutta ei saisi säätää kovin korkeaksi. Kuitenkin seminaarin johtajalla ja johtajattarella tulisi olla oppitunteja, että he edes jossakin aineessa olisivat selvillä oppilaiden tiedoista ja edistymisestä.<sup>31</sup>

Sveitsissä Wallin totesi, kuinka oppilaita jo seminaarissa kypsytettiin korkean ja tärkeän tehtävänsä tajuamiseen.<sup>32</sup> Wallinin myöhemmälle toiminnalle muodostuivat arvokkaiksi kansakoulunopettajien jatkuvia sivistyspyrkimyksiä koskevat havainnot. Opettajien jatko-opinnoista huolehdittiin perustamalla opettajakirjastoja, järjestämällä pakollisia ja vapaaehtoisia kertauskursseja, julkaisemalla pedagogisia lehtiä sekä pitämällä opettajien kokouksia ja niissä näytetunteja.<sup>33</sup>

<sup>27</sup> 40 Juchartia on n. 15 ha.

<sup>28</sup> HT 116/1861. — OW UC:lle 14. 11. 1861. — Länkelä UC:lle 31. 12. 1861. — Länkelän muistiinpanot. — Ahlman Mehiläisessä 9 ja 11/1861.

<sup>29</sup> O. W-n, ma. Finl. Allm. Tidn. 256 ja 257/1861.

<sup>30</sup> HT 111/1861.

<sup>31</sup> HT 113/1861. Vielä jyrkemmin esiintyi Länkelä, jonka mielestä siinä tapauksessa, että johtajalle ei tulisi opetustunteja, voitaisiin johtajaksi määrätä kuka tahansa kieltä taitamaton ja pedagogisesti sivistymätön. Länkelä UC:lle 14. 9. 1861.

<sup>32</sup> Wallinin puhe Wettingenin seminaarissa 8. 10. 1861. — HT 93/1862. Rebsamen mainitsee, että pedagogisen opetuksen tarkoitus on aina ollut herättää arvokasta käsitystä opettajan ammatista sekä rakkautta ja mieltymystä siihen. Rebsamen, mt., 79. Künsnachtin seminaarinjohtaja Scherr tähdentää opettajan ammatin pyhyyttä ja vaatii opettajilta innostusta ja rakkautta työhön. Grob, mt., 20—21. Myös Wettingenin seminaarissa on pidetty tärkeänä, että tulevilla opettajilla on selvä käsitys kasvatustehtävästään. Frey, mt., 122—123.

<sup>33</sup> HT 95/1862. Ainakin Künsnachtin ja Kreuzlingenin seminaareissa on alkuajoina lähtien järjestetty opettajille jatko-opintoja. Grob, mt., 64— sekä Rebsamen, mt., 116. Jo v. 1817 Saksassa annetut määräykset edellyttivät kansakoulun opettajien jatko-opintoja, ja v. 1851 määräsi erään preussilaisen provinssin koulukollegio, että seminaarin johtajan on pari kertaa vuodessa koottava ympäristön opettajat seminaarille sekä muulla tavalla pidettävä heihin yhteyttä. Kaikki tämä sopii yhteen Diesterwegin varoituksen kanssa, että seminaarista lähtevät opettajat eivät ole vielä valmiita. Muthesius, Schulaufsicht und Lehrerbildung, 12—14 ja 31.

Wallinin pedagogiset mielipiteet seuraavat tässä vaiheessa pääasiallisesti Pestalozzin ja Cygnaeuksen aatteita, joita hän ennen ulkomaanmatkaansa tunsu vain Cygnaeuksen ja Ekendalin matkakertomuksista sekä ensiksi mainitun kansakouluehdotuksesta. Kansakoulun tavoitteisiin hän sai vain vähän uutta matkansa aikana. Antoisimpia ovat hänen opetusmetodista tekemänsä havainnot, ja paljon selkenee myös hänen kasvattaja-opettajaihannetta koskeva käsityksensä.

Wallin sai pääasialliset vaikutteensa Sveitsistä, vaikka hän käytti lähes puolet opintoajastaan Saksassa. Etsittäessä tähän syytä on otettava huomioon, että Wallin opiskeli ensiksi Sveitsissä, Pestalozzin aatteiden kotimaassa, mistä myös Cygnaeuksella oli parhaita kokemuksia. Täällä Wallin eläytyi koulun liberaaliseen henkeen, perehtyi sveitsiläiseen pedagogiikkaan sekä koulun käytännölliseen järjestykseen. Hänen omaksumansa ajatukset soveltuivat Suomeen organisoitavaan kansakouluun ja seminaariin. Sen vuoksi on hyvin ymmärrettävää, että saksalaisen koulun henki ei voinut vaikuttaa häneen herättävästi. Mahdollisesti Zillerin luennoilla olisi ollut merkitystä Wallinille psykologian opetuksessa, jos tämä tehtävä olisi sittemmin Jyväskylässä annettu hänelle. Toisaalta on huomattava, että hänen Saksasta saamansa kokemukset lastentarhoista ovat runsaampia ja monipuolisempia kuin Sveitsistä. Kun Wallin ei esitele Saksassa tekemiään havainnoja enää julkisesti, saattaa se johtua siitä, että kotimaan kansansivistyskysymyksen ratkaisu alkoi hahmottua eikä yleiseen mielipiteeseen vaikuttaminen ollut yhtä tärkeää kuin aikaisemmin, jolloin myös Cygnaeus oli kehottanut opintomatkailejoita esiintymään sveitsiläisen kasvatuksen puolesta.

#### 4. Kasvatus- ja opetusopin luennot

Kasvatus- ja opetusoppia samoin kuin muitakin aineita opetettiin Jyväskylän seminaarin alkuaikoina ilman oppikirjaa. Tosin kahtena ensimmäisenä lukuvuonna, jolloin opetusta oli vähän, seminaarinopettajat velvoitettiin kirjoittamaan oppi- ja lukukirjoja seminaaria ja kansakoulua varten.<sup>1</sup> Kun kasvatus- ja opetusopin oppikirjan ilmestyminen viipyi, täytyi Wallinin kasvatusaineiden opetusta vuonna 1865 aloittaessaan tyytyä luentoihin, joita oppilaat tunneilla, kotityönä

<sup>1</sup> K.M:n Arm. Asetus 17. 3. 1863, § 18.



ja lomilla jäljensivät vihkoihinsa.<sup>2</sup> Näin seminaarilaiset saivat Lyhykäisen kasvatusta- ja opetusopin.<sup>3</sup> Tällä tavalla Wallin opetti kasvatusta ja opetusta vuoden 1873 loppuun.<sup>4</sup> Osittain näitä luentoja on käytetty vielä tämänkin jälkeen, kuten neljännessä luvussa lähemmin selvitetään. Kun lisäksi Cygnaeus lukuvuosina 1867—69 täydensi naisosaston kolmannen luokan kasvatustaopin opetustaan Wallinin luennoilla, on niillä ollut huomattava osuus maamme ensimmäisten kansakoulunopettajien valmistuksessa.

*a. Luentojen rakenne ja niiden syntyminen vaikuttaneita tekijöitä*

Wallinin koko kevätlukukauden kestänyt oleskelu Kreuzlingenin seminaarissa jatkui pitempään kuin hän alkuaan oli suunnitellut. Tämä johtui siitä, että hän halusi opiskella siellä Rebsamenin<sup>5</sup> johdolla psykologiaa ja kasvatustaoppia sekä kirjoittaa hänen luentojaan muistiin omaa opetustaan varten.<sup>6</sup> Lokakuun 1. päivänä vuonna 1865 laati-

<sup>2</sup> Muistiinpanojen syntymisestä kerrotaan mm. seuraavissa lähteissä: Koti ja Koulu 3/1864. — Rupeaman raadettua, 6 ja 30. — Suomen Saloilta IV, 157—158. — Finlands folkskola 50 år, 44.

<sup>3</sup> Käytettävissä ovat olleet laitoksen ensimmäisten oppilaiden joukkoon kuuluneen David Lehtosen ja erään hänen luokkatoverinsa yhtäläiset kasvatusta ja opetusopin vihot, Wallinin ja Länkelän Sveitsissä jäljentämät Rebsamenin kasvatustaopin luennot Einleitung über das Wesen, die Aufgabe, das Princip der Erziehung ja opetusopin luennot Volksschulpädagogik.

<sup>4</sup> Js:n opetusohjeet vuoteen 1869 ja oppiennätykset sen jälkeen sekä seminaarin mies- ja naisosaston päiväkirjat. Lyhykäisen kasvatustaopin opetus alkoi Jyväskylän seminaarissa 10. 10. 1865 ja opetusopin opetus 10. 9. 1866.

<sup>5</sup> Joh. Ulrich Rebsamen (1825—1897) valmistui kansakoulunopettajaksi Künsnachtin seminaarista v. 1844 ja pääsi melkein välittömästi saman seminaarin harjoituskoulun opettajaksi jo 20-vuotiaana. Viranhoidon ohessa hän opiskeli Zürichin yliopistossa teologiaa ja filosofiaa. Saatuaan stipendin Rebsamen matkusti vuodeksi Saksaan, jossa hän kuunteli Beneken ja vapaamielisen teologin W. Watken luentoja sekä tutustui henkilökohtaisesti Diesterwegiin. Toimittuaan lyhyen ajan pappina hän siirtyi Kreuzlingenin seminaarin johtajaksi v. 1854 ja pysyi tässä virassaan kuolemaansa asti. Rebsamen opetti lähinnä kasvatustaoppillisia aineita. Erityisesti hän oli kiinnostunut kasvatustaopin historiasta. Häntä ei voi pitää itsenäisenä, luovana ajattelijana. Selvityksen hänen omista mielipiteistään saa siitä esitelmästä, jonka hän piti »Sveitsiläisen yleishyödyllisen seuran» vuosikokouksessa Frauenfeldissa v. 1883. Christinger, Joh. Ulrich Rebsamen — — — Weinmann, mt., 81—.

<sup>6</sup> OW UC:lle 14. 2., 5. 3., 11. 4., 26. 4., 4. 5. ja 22. 6. 1862. — Länkelä UC:lle 22. 1. 1862.

massaan kasvatustieteen »opetusohjeessa» hän ilmoittikin esittävänsä kasvatustieteen Kreuzlingenin seminaarin johtajan Rebsamenin antaman »opetusohjeen» mukaan »kuitenkin niillä muutoksilla, jotka Suomessa hallitsevat kohdat vaativat».

Näihin Wallinin kasvatustieteen- ja opetusohjeen luentoihin kuuluu kaksi osaa: Lyhykäinen kasvatustieteen, joka sisältää n. 130 sivua, ja n. 60-sivuinen Lyhykäinen opetusohje.

Kasvatustieteen jakaantuu johdantoon sekä yhdeksään seuraavan-  
nimiseen lukuun:

- I Kasvatustieteen tarkoitus
- II Kasvatustieteen kannattajat eli tekijät
- III Kotokasvatustieteen
- IV Koulukasvatustieteen
- V Kirkko kasvatustieteen kannattajana
- VI Valtio kasvatustieteen kannattajana
- VII Kodin, koulun, kirkon ja valtion keskinäisestä suhteesta
- VIII Kasvatustieteen välikappaleet
- IX Kasvatustieteen perusteet

Lyhykäisessä opetusohjeessa on ensin johdettava yleinen luku, jossa selvitetään, mitä opetus on sekä mitä ja miten tulee opettaa. Viimeksi mainitussa on otettava huomioon oppilas, opetettava aine ja opettaja; seuraavat luvut noudattavatkin sanottua jakoa.

- I Oppilasta koskevat perusteet
- II Oppiainetta koskevat perusteet
- III Opettajaa koskevat perusteet

Kolmanteen lukuun sisältyy myös opetustapa eli metodi.

Kasvatustieteen- ja opetusohjeen luentojen lisäksi Wallinin luentovihkoon kuuluu viisisivuinen Käytännöllinen koulunpito<sup>7</sup>, joka käsittelee koulun hallintoa.

Lyhykäinen kasvatustieteen seuraa pääosaltaan ja kaikkein tärkeimmiltä kohdiltaan Curtmanin teosta *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts I—II*. Rebsamenin luentojen epäitsenäisyyden on myös Wallin huomannut, koska hän vuoden 1867 syyslukukaudella ilmoitti opettavansa kasvatustieteen mainitun Curtmanin oppikirjan mukaan, vaikka käytti samoja luentoja kuin aikaisemminkin.<sup>8</sup> Vähimmin on

<sup>7</sup> Nimitys on saatu Rebsamenin luennoista *Über die praktische Schulführung*.

<sup>8</sup> Js:n opetusohjeet lv. 1867—68 sekä miesosaston päiväkirjat vuodesta 1865.

Curtman vaikuttanut Wallinin kasvatustieteen luentojen kasvatustieteen aluetta koskeviin lukuihin, joiden otsikointi ja käsittelytapa on saatu Bormannin teoksesta *Schulkunde für evangelische Volksschullehrer*.<sup>9</sup> Sisällykseltään ja hengeltään Wallinin esitys on vapaamielisempää kuin Bormannin vuoden 1854 preussilaisten regulatiivien pohjalta kirjoittama oppikirja, jota hyväkseen käyttäen Wallin on kirjoittanut kyseiset luvut laajemmiksi kuin Rebsamen.

Lyhykäisen opetusopin käsitteellinen johdantoluku on Curtmanin mukainen<sup>10</sup>, mutta oppilasta, oppiainesta ja opettajaa koskevia periaatteita sisältävät luvut on saatu Diesterwegiltä.<sup>11</sup> Opetusmetodinen osa ei seuraa suoranaisesti mitään oppikirjaa, vaan on eri tahoilta koottu ja on yleisesti noudatetun käytännön mukainen. Myös Wallin on suorittanut tätä yhdistämistyötä ja laatinut lähinnä opetusmuodon Rebsamenista poiketen.

Curtmaninkaan teos ei alkuperäisesti ole hänen omaa työtään. Hän on modernisoinut saksalaisen teologin ja pedagogin, professori Fr. H. Chr. Schwarzin (1766—1837) teoksen kolmannen painoksen *Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre* (1. painos 1805, 3. painos 1835). Neljäs painos ilmestyi vuonna 1843 Curtmanin teoksena.

Tohtori Curtman, Friedbergin seminaarin johtaja, oli omaksunut Schwarzin kasvatustieteen. Curtman vakuuttaa noudattaneensa uudistustyötä suorittaessaan mahdollisimman tarkasti alkuperäisen teoksen kasvatustieteen periaatteita ja tehneensä kaiken niin kuin on uskonut Schwarzin hengen vaativan kuitenkin ottaen huomioon 38 vuoden aikana tapahtuneet olojen muutokset.<sup>12</sup>

Schwarzille, joka Diesterwegin mielestä oli Niemeyerin ohella aikansa »ensimmäisiä tähtiä pedagogisen teorian taivaalla»<sup>13</sup>, antoi

<sup>9</sup> Bormann, mt. I, 5—. Wallin näki Grimmassa käytettävän ko. teoksen yhdeksättä painosta. OW UC:lle 11. 10. 1862.

<sup>10</sup> Curtman, mt. II, 1—.

<sup>11</sup> Diesterweg, *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer I*, 204—. Wallin on täydentänyt luentojaan suoraan Diesterwegin *Wegweiserista* (I painos ilmestyi v. 1835).

<sup>12</sup> Curtmanin työtä vaikeutti se, että hänen tuli suunnitella alkuaan kolmiosainen teos kaksiosaiseksi. Teoksen toista osaa oli tarkoitus käyttää seminaarin pedagogiikan oppikirjana, kuten sittemmin tapahtuikin. Ks. neljännen painoksen esipuhetta. Kuudennen painoksen esipuheessa v. 1855 Curtman ilmoittaa käyttäneensä teosta menestyksellisesti pappis- ja kansakoulunopettajaseminaareissa.

<sup>13</sup> Diesterweg, mt. I, 65.

Kantin filosofia pääsuunnan. Opiskellessaan teologiaa hänelle selvisi koko hänen elämälleen luonteenomainen yhteys teologian ja pedagogiikan välillä. Tämä näkyy erityisesti hänen päämääränasettelustaan. Hänen mielestään lasten kasvatusta on kristinuskon toteuttamista paremman sukupolven muodostamiseksi ja yksilön kehittämistä täydelliseksi, mikä kristillisessä mielessä tarkoittaa jumalankaltaisuutta. Kaiken kasvatuksen ja opetuksen tulee herättää henkinen elämä omatoimisesti pyrkimään tähän sivistystavoitteeseen.<sup>14</sup> Schwarz on teologinen pedagogi ja edustaa kristillistä idealismia sekä on samalla, kuten Reichtmann toteaa, pestalozzilaisen kasvatustavan kannattaja ja tienraivaaja Saksassa. Mutta hänessä voi havaita myös Rousseauin vaikutusta.<sup>15</sup>

Wallinin luentoihin vaikuttaneita tekijöitä etsittäessä on syytä ottaa huomioon, että Rebsamenin kristillis-filosofisen ja pedagogisen katsomuksen syntymiseen olivat vaikuttaneet lähinnä Beneken<sup>16</sup> psykologia ja pedagogiikka, Aristoteleen etiikka ja Comeniuksen didaktiikka. Herbartiin hän suhtautui yleensä viileästi, mutta puhui vielä vanhoilla päivistään syvällä ymmärtämyksellä Pestalozzista.<sup>17</sup>

### *b. Luentojen pedagoginen ja didaktinen sisällös*

Wallinin luentojen mukaan kasvatusta yleisessä mielessä on kaiken luonnollisen kasvun edistämistä. Mutta pelkkä »luontokasvatusta» ei riitä ihmiselle. Kasvatusta ei voi olla muuta kuin »täysikasvuisten ihmisten varsinainen (takitilainen eli tahdollinen) vaikutus alaikäisiin sillä tarkoituksella, että ne saavuttaisivat inhimillisen määräyksensä». Toi-

<sup>14</sup> Curtman, mt. I, henkilötietoja Schwarzista.

<sup>15</sup> Reichtmann, mt., 258—259. — Widmann, Schwarz, Friedr. Heinr. Christian. Lexikon der Pädagogik IV, 955—957. Schwarz kävi Sveitsissä mm. Pestalozzin luona.

<sup>16</sup> Fr. E. Beneke (1798—1854) rakensi kokeellisen psykologian pohjalle eheän pedagogisen järjestelmän, mikä vaikuttaa käyttökelpoisemmalta kuin Herbartin esittämä, vaikka Benekellä ei ollutkaan tämän pedagogisia kokemuksia. Vaikka Beneke on voinut käyttää hyväkseen ja on omaksunut Herbartin ajatuksia, voidaan häntä pitää itsenäisenä ajattelijana, jonka päämerkitys on se, että hän perusti psykologian kokemukselle ja siirsi luonnontieteiden induktiiviset menetelmät psykologisen tutkimuksen käyttöön. Rein, mt. I, 494—. — Reichtmann, mt., 287—288.

<sup>17</sup> Christinger, mt., 6, 10 ja 16—19. — Weinmann, mt., 103. Rebsamenin psykologian luentoja ja Wallinin niistä tekemiä muistiinpanoja ei ole löytynyt.

sen selityksen mukaan kasvatusta on ihmisen kaikkien voimien luonnonmukaista, kaikinpuolista ja sopusointuista kehittämistä ajallista ja iankaikkista tarkoitusta varten. Ahtaammassa mielessä kasvatusta on alaikäisen tahdon ja tunteen, lähinnä luonteen kasvattamista, kun taas opetus ymmärryksen ja tiedon »viljelemistä» sekä tietojen ja taitojen antamista. Tällä tavalla Wallin oli käsittänyt kasvatusta ja opetuksen myös aikaisemmin. Vaikka tämä määritelmä seuraa Curtmanin oppikirjaa<sup>18</sup>, siinä on kuitenkin yhtymäkohtia H. Gräfeen, Scherriin, Diesterwegiin, Palmeriin, Herbartiin ja Benekeen.<sup>19</sup>

Kasvatettavan olemusta Wallin käsitteli ensi kerran vasta kasvatustieteen luennoissaan. Hän tarkasteli asiaa esikuvaoppikirjan edellyttämällä tavalla. Sen mukaan kasvatettavassa on erilaisia voimia, joiden eri ikäkausien, sukupuolen ja temperamentin mukainen kehittäminen edellyttää yksilön kaikkien ominaisuuksien tuntemista. Perinteellisesti hän erottaa tieto-, tunne- ja tahtoelämän sekä omantunnon. Wallin tarkastelee kasvatusta kristillisessä hengessä, mutta ei omaksu perisyntiopin mukaista käsitystä ihmisen olemuksen turmeltuneisuudesta, mikä on voimakkaasti esillä Saksassa yleisesti käytetyssä Bormannin oppikirjassa ja meillä Stenbäckin kasvatustieteellisissä mielipiteissä<sup>20</sup> sekä lehtori N. Järvisen sieluopin opetuksessa Jyväskylän seminaarissa.<sup>21</sup>

Kasvatustieteen päämäärä riippuu ihmiselämän, ihmisen olemuksen ja käytännöllisen elämän vaatimuksista. Siis kasvatustieteen tulee olla ajallista ja iankaikkista, ruumiillista ja henkistä sekä ammatillista. Viimeksi mainittu ei kuulu kansakoulun kasvatustieteen piiriin.

Elämän tarkoituksesta johtuvaksi, korkeimmaksi kasvatustavoitteeksi Wallin hyväksyy jumalankaltaisuuden ja sielun saattamisen sopusointuun Jumalan tahdon kanssa.<sup>22</sup> Siveelliseen kasvatukseen

<sup>18</sup> Curtman, mt. I, 1—2, 8, 89—90 ja II, 1—3.

<sup>19</sup> Gräfe, Allgemeine Pädagogik I, 371 ja II, 16. — Scherr, Leitfassliches Handbuch der Pädagogik — — — I, 407—408. — Diesterweg, Wegweiser — — — I, 58—59. — Palmer, Evangelische Pädagogik, 96. — Rechtmann, mt., 242—243. — Hummel, Die Unterrichtslehre Benekes — — —, 6—8. — Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 3 ja 57—61.

<sup>20</sup> Sainio, Kasvatustieteen ongelma — — —, 50—.

<sup>21</sup> Muuten kyllä Järvisen käsitys lapsesta on sopusoinnussa Wallinin opetuksen kanssa. Vrt. Järvisen sieluopin luentoja.

<sup>22</sup> Curtman tähdentää inhimilliseen täydellisyyspyrkimistä, jumalankaltaisuutta, humaniteettia ja ihmisyyttä kasvatustieteen päämääränä. Curtman, mt. I, 5—8.

kuuluu mm. ahkeruuteen, kuuliaisuuteen, rehellisyyteen ja itsensä kiel-  
tämiseen totuttaminen. Nyt kuten aikaisemminkin Wallin esittää,  
että uskonnollinen ja siveellinen kasvatusta kuuluvat läheisesti yhteen.  
Sveitsissä tehtyjen havaintojen sekä Curtmanin teoksen vaikutuk-  
sesta Wallinin luentoisiin sisältyy myös itsekasvatuksen tavoite<sup>23</sup>,  
joka tarkoittaa yksilön itsenäistä ja omatoimista pyrkimistä korkeinta  
»päämaalia» kohti. Wallin tähdentää luennoissaan kasvatuksen kris-  
tillistä puolta voimakkaammin kuin Curtman, mutta ei niin paljon  
kuin Palmer ja Bormann, jotka kuitenkin ovat tässä kohdassa Walli-  
nin luentoisiin selvästi vaikuttaneet.<sup>24</sup> Curtman, Herbart ja Beneke  
pitävät ihmisen korkeimpana päämääränä siveelliseen täydellisyyteen  
tai hyveeseen pyrkimistä<sup>25</sup>, mikä Wallinin kasvatustavojen opetuksessa  
on jumalankaltaisuuden tavoittamista sekä siveellisten ominaisuuksien  
vahvistamista. Järvisen sieluopissa siveellisyys on Jumalan tahdon  
mukaista elämää.

Ihmisen olemuksesta johtuva kasvatusta edellyttää yksilön ominai-  
suuksien kaikinpuolista kehittämistä: ruumiin saattamista hengen pal-  
velukseen, tekemään tiedot »totisiksi», tunteet jaloiksi ja tahdon toi-  
minnat siveellisiksi. Tämän kasvatustavoitteen Wallin oli omaksunut  
Sveitsissä opiskellessaan. Vielä ulkomaanmatkansa aikana hän puhuu  
sekä yleisinhimillisestä kasvatustavoitteesta että voimien kehittämi-  
sestä, mutta luennoissaan hän ei enää mainitse yleisinhimillistä sivi-  
tystä. Hänen kansansivistystä ja kansakoulua koskevassa kirjassaan  
keskeisellä sijalla ollut yleisinhimillinen kasvatustavoite on muut-  
tanut voimien kehittämiseksi. Myös Curtmanin, Palmerin ja Scherrin  
teoksissa hyväksytään kasvatustavoitteeksi erilaisten sielunkykyjen ke-  
hittäminen.<sup>26</sup> Herbart ja Beneke näkevät kykysielutieteellisessä käsi-  
tyksessä oikeutettua, vaikka he antavat sielunkyvyille uuden merki-  
tyksen; Herbart puhuu monipuolisesta intressistä ja Beneke virittävistä  
itsetunnosta.<sup>27</sup>

<sup>23</sup> Curtman, mt. I, 5—8. Vrt. myös Palmer, mt., 96. — Gräfe, mt. II, 16. —  
Herbart, Umriss — — —, 11 ja 97. — Thaulow, Hegels Ansichten über  
Erziehung und Unterricht I, 13.

<sup>24</sup> Palmer, mt., 95—97. — Bormann, mt. I, mm. 1, 4 ja 6.

<sup>25</sup> Curtman, mt. I, 5—8. — Herbart, Umriss — — —, 11 ja 97. —  
Rechtmann, mt., 247. — Hummel, mt., 9—10. Beneke tähdentää voimak-  
kaasti kasvatustavojen kristillistä puolta. Beneke, mt. I, 8 ja 336—.

<sup>26</sup> Curtman, mt. I, 89—. — Palmer, mt., 93. — Scherr, mt. I, 407—408.

<sup>27</sup> Herbart, Umriss — — —, 19—21 ja 38—. — Rechtmann, mt., 245—. —  
Beneke, mt. I, 8 ja II, 23. — Hummel, mt., 9—10 ja 58.

Wallin antaa luennoissaan yhteisölliselle tavoitteelle huomattavamman sijan kuin aikaisemmin. Lapselle on annettava sivistystä, mitä valtiolla on oikeus vaatia jokaiselta kelvolliselta kansalaiselta. Isänmaanrakkaus on yksilön ja yhteisön, vanhan ja uuden sukupolven välinen side. Koska isänmaan turvallisuus on aina aikanaan jätettävä nykyisen nuorison käsiin, sivistyskansat pitävät välttämättömänä kasvattaa nuorionsa isänmaanrakkauteen. Yhteisöllisen kasvatuksen tähdentämiseen Wallin näyttää saaneen vaikutteita Bormannilta.<sup>28</sup>

Vaikka Wallin myöhemminkin esiintyi hyvin voimakkaasti Cygnaeuksen edustaman käsityön opetuksen puolesta<sup>29</sup>, on käytännöllistä elämää palveleva tavoite vain heikosti edustettuna hänen kasvatus- ja opetusopin oppimäärässään. Siinä kyllä pyritään kasvatukseen ja koulun elämänläheisyyteen.<sup>30</sup> Myöskään Wallinin aikaisemmin arvostama sosiaalireformatorinen tavoite ei esiinny missään muodossa hänen kasvatus- ja opetusopin luennoissaan, vaikka hänen käsityksensä ei tässä kohdin näytä muuttuneen.

Lyhykäisessä opetusopissa Wallin esittää, että opetus on tietojen ja taitojen antamista sekä ihmisen luonnonlahjoihin vaikuttamista siten, että yksilö osaa ja haluaa oppia. Opetus on materiaalista, kun se on tietojen ja taitojen antamista, ja formaalista, kun tahdotaan ymmärryksen lisäksi kehittää myös tunnetta ja tahtoa. Formaalisesta kasvatuksesta Wallin käyttää kasvattavan opetuksen nimeä. Hyvä opetus on sekä materiaalista että formaalista, koska muodollinen kehittyminen on mahdollista vain jonkin oppiaineen välityksellä.<sup>31</sup> Wallinin käsitys formaalisesta ja materiaalisesta kasvatuksesta on säilynyt samana, mutta aikaisempaa käsitystään<sup>32</sup> muuttaen hän Beneken mukaisesti jakaa oppiaineet luonnon-, ihmis- ja uskonoppiin.<sup>33</sup>

Verrattaessa toisiinsa Wallinin alkuperäisiä kasvatustavoitteita, hänen Sveitsistä saamiaan vaikutteita ja hänen ensimmäisiä kasvatus- ja opetusopin luentojaan huomataan uskonnollis-siveellisen sekä opetuksen formaalisen ja materiaalsen tavoitteen säilyneen ennallaan.

<sup>28</sup> Bormann, mt. I, 10—11.

<sup>29</sup> Wallinin puhe Kristianiassa 5—8. 8. 1874. Kansakoulu 1875, 41— ja 49—.

<sup>30</sup> Tämä tapahtuu samassa hengessä kuin Benekellä, mt. II, 11—.

<sup>31</sup> Yhtymäkohtia Curtmanin, Beneken ja Herbartin mielipiteisiin on havaittavissa. Curtman, mt. II, 3. — Beneke, mt. II, 23—27. — Hummel, mt., 14—16.

<sup>32</sup> Wallin, Om folkbildning — — —, 57—58.

<sup>33</sup> Hummel, mt., 16. — Beneke, mt. II, 29.

Wallinin aikaisemmin esittämät yleisinhimillinen ja sosiaalireformatorinen päämäärä eivät näy kasvatusta ja opetusopin luennoissa, vaikka hän teki Sveitsissä näistä myönteisiä havaintoja. Aivan uusina aspekteina Wallinin Sveitsin matkan havaintoihin ja kasvatustieteiden luennoihin sisältyvät itsekasvatus ja kaikkien voimien sopusuhtainen kehittäminen.<sup>34</sup> Eräät Wallinin kasvatustavoitteet ovat ulkomaisen pedagogisen opiskelun vaikutuksesta saaneet lisäpiirteitä. Hänen suomalaiskansallinen kansansivistystavoitteensa saa Sveitsin matkalla isänmaallisen ja luennoissa yhteisöllis-isänmaallisen sävyn. Voimakas käytännöllisen hyödyn tavoittelu muuttuu elämänläheisyyteen pyrkimiseksi ja kasvattavan opetuksen tähdentäminen saa kasvattavan opetuksen nimen.

Wallin käsitteli kasvatuksen päämäärän ongelmaa maltillisesti keskitietä kulkien. Kaikkien voimien kehittäminen ja humaniteetin ajatus viittaavat yksilöllisten piirteiden arvostamiseen. Samalla Wallin pitää tärkeänä kansallista ja yhteisöllis-isänmaallista tavoitetta vaatiessa, että yksilön on tarvittaessa uhrauduttava yhteisön hyväksi. Kaikkien voimien sopusointuinen kehittäminen edellyttää opetusta ja kasvatusta sekä pyrkii älyn ja luonteen kasvatukseen tasapainoon. Tasapaino vallitsee myös aineellisen ja muodollisen sivistyksen sekä Wallinin edustaman ideaalisen, korkealle tähtäävän uskonnollis-siveellisen ja toisaalta käytännöllistä hyötyä tavoittelevan kasvatuksen välillä. Näin Wallin saattaa sopusointuun yksilöllisen ja yhteisöllisen, älyn ja luonteen, materiaalisen ja formaalisen sekä ideaalisen ja reaalisen kasvatuksen. Demokraattisten ja aristokraattisten piirteiden tasapaino jää kuitenkin saavuttamatta. Puhuessaan sosiaalireformatorisesta kasvatuksesta Wallin tulee varsin voimakkaasti tähdentäneeksi demokraattista mutta kasvatustieteiden luennoissaan Bormannin vaikutuksesta kirkon ja valtion mahtiasemaan perustuvaa aristokraattista kasvatusta.

Wallinin kasvatustieteiden luennoissa puhutaan lähinnä Bormannia seuraten erilaisista kasvatustavoitteista sen mukaan, onko kysymys kodin, koulun, kirkon vai valtion kasvatustoimenpiteistä.<sup>35</sup> Curtmanin mu-

<sup>34</sup> Yksilön kykyjen kaikinpuolista kehittämistä Wallin pitää Pestalozzin aatteena. *Koti ja Koulu* 18/1865.

<sup>35</sup> Kotikasvatuksessa tulevat kysymykseen sana, esimerkki ja harjoitus. Kirkko kasvattaa valvomalla perhettä sekä saarnan, rippikoulun, pyhän sakramentin, kristillisen rakkauden, armeliaisuuden ja kirkkokurin avulla; valtio puolestaan kasvattaa lain ja erilaisten laitosten välityksellä, suojelemalla kirkkoa ja koulua sekä ylläpitämällä isänmaanrakkautta. Vrt. Bormann, mt. I, 5—10, 10—12 ja 12—17.



kaisesti Wallin pitää yleisinä kasvatukseen esimerkkiä, harjoitusta, opetusta ja kuria sekä erityisinä kasvatukseen tiedollisessa kasvatuksessa siveellistä opetusta, havaintoa, kokemusta, kertomusta, muistutusta ja varoitusta, tunteen kasvatuksessa pyyntöä, lupautta, uhkausta, kehoitusta, palkintoa, nuhdetta ja rangaistusta sekä tahdon kasvatuksessa käskyä ja kieltoa, työtä, seuraelämää, auttamista, esimerkkiä, lasten voimien koetusta ja pakkoa.<sup>36</sup> Diesterwegiä mukailevassa opetusopissa Wallin seuraa lapsen sielunelämän luonnollista kehityskulkua noudattavan oppimistapahtuman asteita: sielu a) saa kaiken aistimilla, b) säilyttää muistissa, c) muodostelee, d) etsii ymmärryksen avulla yhtäläisyyksiä ja e) liittää ajattelun avulla asioita toisiinsa.<sup>37</sup> Samalla annetaan ohjeita kulkea tutusta tuntemattomaan, läheisestä etäiseen, konkreettisesta abstraktiseen ja yksinkertaisesta »yhdistettyyn».<sup>38</sup>

Opetusmetodiin kuuluvat opetustie, -muoto ja -neuvot.<sup>39</sup> Opetustie tarkoittaa opetussuunnitelmaa sekä tapoja, joita käyttäen tavoite voidaan saavuttaa. Wallinin mielestä analyyttistä ja synteettistä tietä<sup>40</sup> on käytettävä siten, että läksy valmistetaan synteettisesti ja kuulustetaan analyyttisesti. Opetusmuotoon kuuluvat näyttävä, kertova ja kyselevä opetustapa. Niiden käyttämisestä hän antaa yksityiskohtaisia ohjeita, jotka varsinkin kysymysten osalta ovat vieläkin käyttökelpoisia. Opetusneuvot ovat koulun työvälineitä.

Havainnollisuuden, toiminnallisuuden, henkisen vastaanottamisen, tahdon ponnistuksen ja totuttamisen periaatteita Wallin noudatti luennoissaan melkein tasapuolisesti. Erityisesti kasvatukseen hän tähdensi Bormannin tavoin tahdonvoiman ja totuttamisen osuutta ja opetusopissa Diesterwegin vaikutuksesta toiminnallisuutta.

Wallinin kasvatus- ja opetuskeinot ovat uudenaikaisia ja muodostavat monipuolisen metodisen järjestelmän. Tämä vaikuttaa kyllä melko yhtenäiseltä, vaikka hän on joutunut yhdistämään kolmen eri lähdekirjan ajatuksia. Curtmanin mukainen kasvatussoppi ja Diesterwegin

<sup>36</sup> Curtman, mt. I, 96—128.

<sup>37</sup> Diesterweg, Wegweiser — — — I, 204—.

<sup>38</sup> Monet ovat omaksuneet jälkeensä nämä Diesterwegin periaatteet, mm. Bormann käyttää niitä, mt. II, 47—48. Vrt. myös Knabe, Die Herbart-Zillerischen formalen Stufen des Unterrichts, 46.

<sup>39</sup> Tällainen jaottelu on aivan yleistä senaikaisissa saksalaisissa ja sveitsiläisissä didaktisissa ohjeissa.

<sup>40</sup> Mm. Herbartilla darstellende, analytische, synthetische; Benekellä neubildende, ausbildende, analytische, synthetische. Hummel, mt., 33—.

ajatuksia seuraava opetusoppi ovat keskenään sopusoinnussa ja vastaavat Wallinin persoonallisia mielipiteitä, mutta Bormannilta saatu ihmisessä olevan pahan ja auktoritatiivisen kurin tähdentäminen eivät sovellu yhteen edellisten kanssa.

Yleensä Wallinin metodiset periaatteet ovat samoja, joita hän näki toteutettavan Sveitsissä, eivätkä ne ole ristiriidassa hänen ennen matkaa esittämiensä mielipiteiden kanssa.

Wallin esittää luennoissaan vain muutamia opettajalta vaadittavia ominaisuuksia. Bormannin tavoin hän puhuu uskonnollis-siveellisessä kasvatuksessa esimerkin osuudesta. Curtmanin mukaan lapsia on käsiteltävä tarkoituksenmukaisesti<sup>41</sup>, mikä edellyttää lapsen ominaisuuksien tarkkaa tuntemista. Opetuksen tulee olla miellyttävää ja vaihtelevaa kuten Diesterwegkin vaati. Opettajan on tehtävä työtä innokkaasti ja iloisella mielellä sekä osoitettava rakkautta aineeseen, ammattiin ja oppilaihin. Hänen pitää huolehtia myös omasta yleis- ja ammattisivistyksestään mm. siten, että kuuntelee taitavia opettajia, käy opettajien kokouksissa sekä lukee kasvatusta ja opetusoppillista kirjallisuutta.

Tällä tavalla Wallin tähdensi opettajan ammatillisten tieto- ja taitovaatimusten lisäksi myötämielisen, vastuuntuntoisen sekä uhrautuvan ja työhönsä innostuneen opettajapersonallisuuden kasvattamista.

Wallinin pedagogista kehitystä ja hänen ensimmäistä kasvatusta ja opetusopin opetuksensa vaihetta tarkasteltaessa voidaan havaita, että hänen ajatuksensa ovat pääasiallisesti säilyttäneet alkuperäisen luonteensa. Ulkomaanmatka on kylläkin selventänyt ja täydentänyt hänen kasvatusta ja opetusmetodia sekä varsinkin kasvattaja- ja opettajaihannetta koskevaa käsitystään. Kasvatusta ja opetusopin luennot ovat vaikuttaneet kasvatusta ja opetuksen käsitteen määrittelyyn sekä erityisesti metodin muotoutumiseen.

Wallinin pedagogiset ja didaktiset ajatukset ovat tässä vaiheessa peräisin hänen opettajana saamistaan kokemuksista, Snellmanin suomalaiskansallisista mielipiteistä sekä Pestalozzin periaatteista. Viimeksi mainitun aatteet eivät ole vain Wallinin pedagogisten mielipiteiden lähteenä, vaan hallitsevat niitä myöhemminkin. Wallinin opintomatkan aikoihin sveitsiläinen pedagoginen ja didaktinen käytäntö ja teoria noudattivat Pestalozzin periaatteita; Rebsamen samoin kuin kasvatusta

<sup>41</sup> Bormann, mt. I, 5—. — Curtman, mt. I, 52—54.

opin luentojen esikuvateos Schwarzin-Curtmanin kasvatustieteellinen ja opetusoppi sekä diesterwegiläiset opetusopin luennot ovat pestalozzilaisia.<sup>42</sup> Näiden lähteiden kristillis-humaaninen ja toisaalta Diesterwegin liberaalinen aate samoin kuin Rebsamenin persoonallinen käsitys näyttävät soveltuvan yhteen Wallinin oman maailmankatsomuksen kanssa. Jossakin määrin irralliseksi jää kuitenkin Bormannin regulatiivihenkisen teoksen vaikutus. Wallin on käyttänyt tätä teosta mahdollisesti Cygnaeuksen kehotuksesta.<sup>43</sup> Vähäiset herbartilaiset piirteet lienevät tulleet luentoihin Benekeltä, jonka johtamana Rebsamen oli opiskellut sekä omaksunut tämän psykologisia ja pedagogisia periaatteita.<sup>44</sup>

## B. UNO CYGNAEUKSEN KASVATUSOPIN OPETUS VUOSINA 1865—1869

### 1. Cygnaeus kasvatustieteen opettajana

Cygnaeus opetti kasvatustietoa Jyväskylän seminaarin naisosastolla lukuvuodet 1865—1869.<sup>1</sup> Tämän aineen opettajana häntä kuvaa ainoastaan Emma Irene Åström, joka valmistui kansakoulunopettajaksi seminaarin kolmannessa »oppilasparvessa» vuonna 1869. Hänen mielestään Cygnaeuksen oppitunnit olivat kiintoisia. Niitä sävytti ihanneellinen ja uskonnollinen maailmankatsomus. Cygnaeus piti koulua temppeleinä, pyhänä paikkana, jossa tehty työ oli jumalanpalvelusta. Hän tähdensi ennen kaikkea kasvatuksen suurta merkitystä. Päämääränä oli Luojan lapsen istuttamien lahjojen, voimien ja taipumusten kehittäminen. Cygnaeus pyrki herättämään rakkautta isänmaata, ihmiskuntaa ja huono-osaisia kohtaan.<sup>2</sup> Miesosastolla Cygnaeus opetti luonnontietoa, jonka opettajana hänestä kertoo Jyväskylän seminaarista vuonna 1867 valmistunut opettaja, kansakouluntarkastaja Hovilainen: »Hänen opetuksensa oli havaintoon perustuvaa, täsmällistä ja

<sup>42</sup> Wallin itsekin näyttää pitävän eräitä Diesterwegiltä saamiaan periaatteita pestalozzilaisina. Koti ja Koulu 18—19/1865.

<sup>43</sup> Cygnaeuksen luentoja, jotka rakentuvat lähinnä Bormannin teoksen pohjalle, selvitetään seuraavassa luvussa.

<sup>44</sup> Christinger, mt., 6.

<sup>1</sup> Kasvatustieteen oppimäärä kuului varsinaisesti III luokalle, mutta lv. 1867—69 sitä oli myös II luokalla. Cygnaeus ei opettanut lainkaan opetusoppia. Sen opettamisen hoiti myös naisosastolla Wallin.

<sup>2</sup> Emma Irene [Åström], Uno Cygnaeus. Finlands folkskola 50 år, 40—47.

selvää, esiintymisensä vakavan ystävällistä, ja saapui hän aina tarkka-määräisesti tunnilleen. En muista yhtään ainoata kertaa hänen työläs-tyneen opettaessaan, vaikka hän seminaarin johtajana oli toisinaan pakotettu lausumaan ankaroitakin sanoja.»<sup>3</sup>

Cygnaeuksen aikana Jyväskylän seminaarissa opiskelleet kuvaavat häntä kaikkea valvovana johtajana ja nuorison ystävänä. Hän varoitti kansakoulunopettajia antautumasta työhön maallisen voiton toivossa. Ainoastaan rakkaus kansaan ja isänmaahan sai olla opettajaksi ryhty-misen vaikuttimena.<sup>4</sup> Cygnaeuksen arvokas, isällinen suhtautuminen herätti ainakin osassa oppilaita kunnioituksen, kiintymyksen ja rakkau-den. Etenkin naisoppilaat olivat häneen kiintyneitä<sup>5</sup>, mutta myös mie-het pyrkivät tavoittelemaan hänen suosiotaan, ja nämä suosioon pyr-kijät yleensä viihtyivät hänen ympärillään.<sup>6</sup>

Mallikoulun puolella Cygnaeusta tarkastelevat Jyväskylän semi-naarin poikamallikoulun ensimmäinen johtaja A. Oksanen ja Hilda Berggrén, joka oli tullut tyttömallikoulun oppilaaksi vuonna 1866 ja pääsi opettajaksi vuonna 1878. Cygnaeus kävi mallikoulun oppi-tunneilla useina viikonpäivinä. Berggrénin mukaan hän seurasi mie-llellään käsitöitä ja silitti niiden päätä, joiden työt huomasi hyvin teh-dyiksi, moitti huolimattomia ja kehotti huolellisuuteen muistuttaen, että ei kysytä, kuinka kauan työssä on viivytty, vaan kuka työn on tehnyt.<sup>7</sup> Nähtävästi myös hänen kritiikkinsä ja opetusohjeensa ovat olleet hyödyllisiä.<sup>8</sup> On kuitenkin luultavaa, että Cygnaeuksen kasvatus- ja opetustehtäviä sävytti hänen pedantti ja raskas auktoritatiivis-patri-arkaalinen olemuksensa.<sup>9</sup>

Vaikka Cygnacus hoiti hyvin yhteydet oppilaisiin, ei opettajien ja hänen välilleen syntynyt sydämellisiä suhteita. Erimielisyyksiä tuli

<sup>3</sup> Hovilainen, Kunnioitettujen vainajien muistolle. Raitio, mt., 250—258.

<sup>4</sup> Ahlgrénin, Saarisen ja Tarkkasen käsin kirjoitetut muistelmat (JKKK). — Js:n ensimmäisen vuosiluokan oppilaita nimim. H. L. [Hilma Lindström], Vanhain seminaristien muistelmia I. Uno Cygnaeuksen muisto, 125—132.

<sup>5</sup> Ks. mm. Js:n naisoppilaiden kirjettä Cygnaeukselle hänen syntymäpäivä-nään 12. 10. 1870 (VA). Tähän viittaa myös Lönnbeck, Uno Cygnaeus, 180.

<sup>6</sup> Bonsdorff, mt., 131—132. — Nimim. J. W. [Vuorinen], Mitä seminaa-rista alussa ajateltiin. KL 1910, 506—510. Kirjoittaja ilmoittaa Cygnaeuksen pyytäneen häntäkin urkkimaan oppilastoveriensä käytöstä. Vrt. Vaara, Mennyttä aikaa muistellessa. Jyväskylän Jyskyt 1950, 9—14.

<sup>7</sup> Oksanen UC:lle 15. 10. 1872 (VA). — Hilda Berggrénin käsin kirjoi-tetut muistelmat (JKKK).

<sup>8</sup> Ottelin, Pedagogiska profiler, 26—48.

<sup>9</sup> Vrt. Ottelin, mt., 44. — Tuikkeita tulen syntymäsijoilta VI, 21—22.

opettajakunnan kanssa asetusten ja ohjesääntöjen soveltamisesta, eikä epäselvissä tapauksissa vielä voitu vedota vallitsevaan käytäntöön.<sup>10</sup> Ensimmäisen lukuvuoden lopussa näyttääkin tilanne olleen suorastaan tukala ja laitos milteipä hajoamistilassa.<sup>11</sup>

Cygnaeus opetti kasvatusaineista pääasiallisesti kasvatustietohistoriaa, johon hän näyttää olleen hyvin perehtynyt, sekä lisäksi varsinaista kasvatusoppia.<sup>12</sup> Cygnaeuksen kasvatustietohistoriasta ja kasvatustieteestä ovat säilyneet käsin kirjoitetut luennot<sup>13</sup>, joiden mukaan hän on pitänyt kasvatusopin tuntinsa. Ensimmäisenä lukuvuonna 1865—66 hän käytti syyslukukauden alussa ainoastaan 11 tuntia kasvatustieteen selvittelyyn, mutta opetti kevätlukukauden lopulla seitsemän tuntia aikaisemmin mainitun Curtmanin teoksen pohjalta J. O. I. Ranckenin laatiman oppikirjan *Handledning praktisk uppfostringslära* mukaan.<sup>14</sup> Kaiken muun ajan käytettävissä olleista neljästä viikkotunnista Cygnaeus opetti kasvatustietohistoriaa. Seuraavana vuonna jäi Ranckenin oppikirjaan kuuluva oppimäärä käsittelemättä, mutta muuten kasvatusopin oppimäärä säilyi entisen kaltaisena. Lukuvuodesta 1867—68 alkaen Cygnaeus opetti III luokalle varsinaista kasvatusoppia kaksi viikkotuntia. Samalla hän lisäsi kasvatustietohistorian opetusta II luokalle yhtä suurella määrällä, joten hänen kasvatustietohistorian opetuksensa käsitti kaiken aikaa n. neljä viikkotuntia. Kun hänen omat kasvatustieteen luentonsa eivät riittäneet kahden viikkotunnin opetuksen, täydensi hän niitä Wallinin kasvatusopin luentoja II, VIII ja IX luvulla.<sup>15</sup>

<sup>10</sup> Bonsdorff, mt., 132.

<sup>11</sup> Cygnaeus kirjoitti tästä J. Ph. Palménille, V. Furuholmille ja A. F. Soldanille. UC:n valituksista Soldanille kertoo Aho, Aatteiden mies, 274. Vrt. seminaarin opettajakunnan pöytäkirjoja ja E. G. Palmén, Kansakoulumme aamusarastuksen ajoilta. Suomen kansakoulu 1866—1916, 97—132.

<sup>12</sup> Js:n opetusohjeet ja naisosaston päiväkirjat v. 1865—69.

<sup>13</sup> Ruotsiksi kirjoitettu kasvatustietohistoria, jonka lähteenä on käytetty Raumerin laajaa teosta, sisältää 28 arkkia, suomeksi kirjoitettu »Kasvatustiede» 20 sivua (VA).

<sup>14</sup> Rancken, mt. Cygnaeuksen käyttämät kohdat: Alla krafters harmoniska utbildning, 6—10, Om kroppens utbildning öfverhufvud, 10—13, Dibarnets vård, 13—20, Ordningens inflytande på kroppens utbildning, 36—39, De yttre sinnenas öfningar, 70—80, Känslöförmågans utbildning, 80—85.

<sup>15</sup> Js:n opetusohjeet ja päiväkirjat v. 1865—69 sekä Cygnaeuksen ja Wallinin luentoja vertailua.

## 2. Cygnaeuksen Kasvatustiede verrattuna hänen pedagogiseen aatemaailmaansa

Cygnaeuksen käsin kirjoitettu Kasvatustiede sisältää kasvatuksen käsitteen ja tavoitteiden selvittelyä sekä perhettä, kirkkoa, koulua, valtiota ja näiden keskinäisiä suhteita koskevia kysymyksiä. Jo lyhyt silmäily osoittaa, että se rakentuu Bormannin Schulkunde-teoksen pohjalle<sup>1</sup> ja seuraa esikuvaoppikirjaa paljon orjallisemmin kuin Wallinin kasvatustieteen kasvatustieteeseen Schwarzin-Curtmanin kristillishumanistisia ajatuksia sekä sijoittaa sinne tänne filantroopeilta, Pestalozzilta ja Diesterwegiltä omaksumiaan mielipiteitä.

Cygnaeuksen varsinaisen kasvatustieteen luennot eivät ole enempää kuin yleensäkin hänen pedagogiset ja didaktiset mielipiteensä omaperäisiä. W. Ruin kirjoittaa Cygnaeuksen syntymän 100-vuotismuiston johdosta, että Cygnaeus oli aito ja suuri pedagogiluonne, mutta ei ajattelija eikä oppinut.<sup>2</sup> Vaivattomasti Cygnaeus liittyy Bormannin mukaan laatimaansa kasvatustieteeseen Schwarzin-Curtmanin kristillishumanistisia ajatuksia sekä sijoittaa sinne tänne filantroopeilta, Pestalozzilta ja Diesterwegiltä omaksumiaan mielipiteitä.

Vaikka teoreettinen kasvatustieteen ei ollut Cygnaeuksen vahvimpia puolia, hän on joutunut kansakoulun syntyvaiheen aikoihin eri yhteyksissä koskettelemaan kasvatustieteen ja opetuksen käsitettä. Opetuksessaan hän lähtee lähinnä pestalozzilais-diesterwegiläiseltä pohjalta.<sup>3</sup> Ahtaassa mielessä kasvatustiede Cygnaeuksen mukaan tarkoittaa voimien kirvoittamista ja kehityksen avustamista siihen saakka, että yksilö kykenee itsekasvatukseen eli tulemaan »omaksi kasvattajakseen».<sup>4</sup> Koulussa kasvatustiede tapahtuu opetuksen avulla. Koulu suorittaa opetustaan suunnitelmallisemmin kuin koti, jonka vaikutus puolestaan on enemmän kasvattavaa, kasvatustieteet runsaammat mutta opetus sattumanvaraista. Näin Cygnaeus erottaa kasvatustieteen ja opetuksen eri käsitteiksi, joista opetus on alistettu kasvatustielelle ja sisällytetty siihen.<sup>5</sup> Täydennystä tähän käsitykseen saa hänen vastauksestaan Mathias Hackzellille Helsingfors Tidningarissa vuonna 1861. Siinä Cygnaeus tähdentää, että kasvatustiede ja opetustiede ei ole pidettävä erillisinä toi-

<sup>1</sup> Bormann, mt. I, 1—.

<sup>2</sup> Ruin, Uno Cygnaeus och pedagogisk politik. KOA 1910, 315—322.

<sup>3</sup> Diesterwegin ja hänen välityksellään Pestalozzin mielipiteisiin Cygnaeus tutustui Pietarissa jo vuodesta 1853 alkaen. Salo, Pikkulasten kasvatustiede — — — I, 173.

<sup>4</sup> Itsekasvatustieteenmomentti on mm. Palmerilla ja Gräfellä, joita Bormann on käyttänyt lähteinään, sekä Curtmanilla.

<sup>5</sup> Samantapainen on Diesterwegin käsitys asiasta. Wegweiser — — — I, 58.

mintoina, vaan että opetuksen vaikutus oppilaaseen on välittömästi kasvattavaa ja johtaa itsekasvatukseen.<sup>6</sup> Näin Cygnaeus vaatii voimakkaasti kasvattavaa opetusta, jota hän odottaa nimenomaan kansakoululta.

Cygnaeuksen käsitykset lapsen olemuksesta ovat eri aikoina erilaisia, joskin häntä, kuten hänen pikkulapsipedagogiikkaansa tutkinut Salo toteaa, alusta alkaen elähdytti lapsia kohtaan sama myötämielisyys ja kiintymys, joka oli ominaista hänen oppi-isilleen Pestalozzille ja Fröbelille.<sup>7</sup>

Kasvatusopin luennoissaan Cygnaeus pitää ihmistä Bormannin mukaisesti<sup>8</sup> Jumalan kuvana. Kuitenkin luontainen syntyisyys estää hänet tekemästä tahtomaansa hyvää. Ihminen on siis alkuaan syntinen, mutta hänellä on kuitenkin pelastuksen tarve.<sup>9</sup> Toisaalta Cygnaeus Pestalozzin tavoin puhuu ihmisen luontaisista voimista ja kyvyistä, jotka kehittyäkseen tarvitsevat ulkoapäin tulevaa apua — kasvatusta.<sup>10</sup>

Näin Cygnaeus kasvatusopin opetuksessaan kasvatuksen objektiatarkastellessaan esittää rinnakkain keskenään ristiriitaisia pestalozzilaista ja Bormannin regulatiivihenkisiä käsityksiä. Vielä ilmeisempää ristiriitaa huomaa, kun vertaa hänen kasvatusopin opetustaan hänen aikaisemmin esittämiinsä ajatuksiin. Mikkelinpäivän saarnassaan vuonna 1838, mikä Salon mukaan on Cygnaeuksen ensimmäinen tallessa säilynyt kasvatuskysymyksiä koskeva esitys<sup>11</sup>, hän rousseaulaisia vaikutteita saaneena innostuneesti esittää, että lapsi on siveellisesti täysin hyvä, mutta turmeltu ympäristön vaikutuksesta. Sama sävy on hänen neljä vuotta myöhemmin pitämässään saarnassa.<sup>12</sup>

Jo Hajanaisissa mietteissään Cygnaeus käsittää lapsen sielullisuusruumiilliseksi olennoksi, vaikka jättää asian tarkemmin selvittämättä.

<sup>6</sup> U. C., Svar till herr Mathias Hackzell (UCK, 407—417). Samansuuntainen Cygnaeuksen lausunto sisältyy hänen vastaukseensa, jonka hän antoi samana vuonna muista hänen ehdotuksiaan arvostelleista lausunnoista (UCK, 418—465).

<sup>7</sup> Salo, Pikkulasten kasvatus — — — I, 67.

<sup>8</sup> Bormann, mt. I, 3.

<sup>9</sup> Sama myös Järvisen sieluopin luennoissa.

<sup>10</sup> Hallitsijan edustama taantumus ei hyväksynyt Preussissa voimien kehittämisen ajatusta, minkä vuoksi Bormann ei siitä puhu, vaikka ainakin Palmer (mt., 92—93), jota Bormann on käyttänyt lähteenään, sen hyväksyy.

<sup>11</sup> Salo, emt. I, 60.

<sup>12</sup> Predigan på Michaeli dagen 1838. — Saarna Mikkelin Päivänä vuonna 1842 (VA).

Matkapäiväkirjassaan toukokuussa vuonna 1859 hän puhuu lapsen sielun ja ruumiin voimista.<sup>13</sup> Kansakouluehdotuksensa johdannossa hän pitää välttämättömänä, että kaikkia Luojan lapsen istuttamia ruumiillisia ja henkisiä voimia kehitetään niin täydellisiksi kuin mahdollista ja poistetaan kaikki esteet, jotka voivat ehkäistä, häiritä tai johtaa harhaan tätä kehitystä. Vastatessaan kansakoulu- ja seminaariehdotuksiaan vastaan tehtyihin muistutuksiin vuonna 1861 hän ensimmäisen kerran mainitsee yleisen syntisyyden ja pahat taipumukset, jotka voivat kehittää väärään suuntaan ihmisessä piileviä hyviä voimia. Samalla Cygnaeus tähdentää myös ihmisen jumalankaltaisuutta.<sup>14</sup> Näin hän on päätenyt ihmisestä siihen käsitykseen, jota hän edustaa kasvatustieteen luennoissaan ja vielä myöhemminkin.<sup>15</sup>

Cygnaeuksen lapsen olemusta koskevassa käsityksessä esiintyy täten kolme kehitysvaihetta. Aluksi hän Rousseauin innoittamana pitää lasta luonnostaan hyvänä, niin että turmeltuminen on vain huonojen esikuvien seurausta. Myöhemmin kansakoulukeskusteluun osallistessaan hän tähdentää lapsen erilaisten luontaisten voimien ja taipumusten kehittämistä, mihin hän on saanut virikkeitä Pietarissa lukemastaan pestalozzilaisesta kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta<sup>16</sup> sekä sveitsiläisestä kasvatustieteen opintomatkan aikana. Kolmannessa vaiheessa Cygnaeus saa Bormannilta<sup>17</sup> käsityksen, että lapsi on alkuaan syntinen.

Korkeimmaksi kasvatustavoitteeksi Cygnaeus hyväksyy kasvatustieteen luennoissaan Bormannin kristillisen päämäärän — jumalankaltaisuuden, mikä merkitsee »lunastettujen sielujen johdattamista Vapahtajallensa».<sup>18</sup> Koska esivalta on Jumalan säätämä, tulee yksilön valtion jäsenenä asettaa oma tahtonsa yleisen tahdon alaiseksi ja edistää yhteistä etua, niin että joskus on uhrattava henkikin isänmaan puolesta. Isänmaanrakkauden herättäminen on välttämätöntä, ettei tarvittaisi hätää ja raskaita aikoja sitä nostattamaan. Yhteisöllinen kasvatustieteen

<sup>13</sup> Cygnaeus, Reseberättelse — — — (UCK, 147 ja 162).

<sup>14</sup> Cygnaeus, Förslag — — —, 6. Vrt. myös 13, 57 ja 91.

<sup>15</sup> Ks. esim. Cygnaeuksen puhetta Hattulan tyttökoulun vihkiäisissä 28. 8. 1870 (HYKL).

<sup>16</sup> Salo, emt. I, 171—.

<sup>17</sup> Jo v. 1856 Cygnaeus käänsi Bormannin kirjasen *Elämä Kaupungissa ja maalla, kedolla ja metsässä*. Cygnaeus tutustui Bormanniin henkilökohtaisesti Berliinissä 27. 3. 1859. Salo, emt. I, 264 ja 272.

<sup>18</sup> Bormann, mt. I, 1—.



tähtää lähinnä itsensä kieltämiseen, palvelusalttiuteen sekä kunnioitukseen ja kuuliaisuuteen kirkkoa ja esivaltaa kohtaan sekä pyrkii säilyttämään tyytyväisyyden vallitseviin oloihin. Näin liittyy yhteisölliseen kasvatukseen läheisesti siveellinen kasvatusta, joka tarkoittaa juuri velvollisuuksien täyttämistä.<sup>19</sup>

Koulun tulee kasvattaa paitsi iankaikkista myös ajallista elämää varten. Siksi ei lapsille saa jakaa tietoja eikä kehittää taitoja, jotka jokapäiväisessä elämässä ovat epäkäytännöllisiä tai sopimattomia.<sup>20</sup> Lisäksi luentoihin kuuluvat itsekasvatuksen ja kasvattavan opetuksen aspektit, joista Cygnaeus viimeksi mainitun käsittää kehittävästi kasvattavaksi opetusmetodiksi.

Muussa tuotannossaan Cygnaeus puhuu kristillisen<sup>21</sup>, siveellisen ja yhteiskunnalle hyödyllisen kansalaisen kasvattamisesta<sup>22</sup> sekä yksilön taipumusten ja voimien kaikinpuolisesta kehittämisestä.<sup>23</sup> Erityisesti herättää huomiota, kuinka latteasti Cygnaeus käsittelee kasvatustieteen luennoissaan käytännöllistä elämää palvelevaa ainesta ja varsinkin käsityötä, jolla hänen pedagogiikassaan on keskeinen asema. Vielä Hajanaisissa mietteissään hän tarkastelee käsityötä filantrooppien tapaan käytännöllisen hyödyn kannalta, mutta ulkomaanmatkallaan ja sen jälkeen hän Fröbeliltä<sup>24</sup> ja Sveitsistä<sup>25</sup> saamiensa vaikutteiden perusteella pitää sitä muodollisesti sivistävänä ja ihmisen kaikkia voimia kehittävästä oppiaineena.<sup>26</sup> Cygnaeuksen kasvatustieteeseen ei myöskään kuulu hänelle muuten tyypillistä sosiaalireformatorista tavoitetta,

<sup>19</sup> Vrt. Bormann, mt. I, 10—.

<sup>20</sup> Vrt. Bormann, mt. I, 17—21 ja 182—183.

<sup>21</sup> Nimim. H. L. [Lindström], *Matka-Kertomus Örebron Kansakoulu-kokouksesta Ruotsissa Heinäkuun 29, 30 ja 31 p:nä 1868*, 14. Kokousta selostaa myös Päijänne 46—48/1868. Vrt. UCK, 180, 295, 441 ja 499.

<sup>22</sup> UCK, 180, 197, 295 ja 335.

<sup>23</sup> UCK, 19, 31, 180, 183, 258, 295 ja 442. — *Kansakoulu 1880*, 153—155. — UC Raitiolle 19. 2. 1884 (SKS) ja E. Kauppiselle 4. 10. 1882 (VA).

<sup>24</sup> Salo, *Uno Cygnaeus Otto Salomonin aatteellisena herättäjänä ja opastajana*. K ja K 1940, 17—35.

<sup>25</sup> Sveitsissä käsitettiin käsityö ja talousaskareet muodollisesti sivistäviksi.

<sup>26</sup> UCK, 24, 31, 180, 258 ja 444. — Viitteessä 21 mainittu matkakertomus, 15. — O. Rauhamaa, *Toukokuun 11 p:nä 1866 annettu kansakouluasetus ja teon periaate*. Suomen kansakoulu 1866—1916, 83—96. — H. Cavonius, *Cygnaeus ja käsityön opetus*. OI 1945, 551—552. — Kirjeitä: UC Lilli Rönnbladille 6. 5. 1887 (HYKL), E. Kauppiselle 4. 10. 1882, Abr. Björkille 11. 9. 1884 ja Ch. Lydeckenille 12. 9. 1886.

jolla hän tarkoitti lähinnä alempien kansankerrosten henkisen ja siveellisen tason kohottamista, köyhyiden poistamista sekä yritteliäisyyden ja työteliäisyyden lisäämistä, naissivistuksen ja kotikasvatuksen parantamista<sup>27</sup> sekä myöhemmin myös säätyjen välisten raja-aitojen madaltamista.<sup>28</sup>

Kun Cygnaeuksen kansakoulua koskevat käsitykset joutuivat vuonna 1884 Wallinin kasvatus- ja opetusoppia vastaan kohdistuvassa B. Boxströmin julkisessa kritiikissä ankarasti arvosteltaviksi, ei Cygnaeus itse osallistunut väittelyyn, mutta kirjeissään ystävilleen hän loukkaantuneena selvitteli kansakoulukasvatuksensa periaatteita. Cygnaeuksen kirjeistä ilmenee, että hänen periaatteensa ovat säilyneet samanlaisina aina hänen elämänsä viimeiselle vuosikymmenelle saakka.<sup>29</sup>

Verrattaessa Cygnaeuksen kasvatusopin luentoja hänen omaksumiinsa kasvatustavoitteisiin on pantava merkille, että luennot sisältävät niukasti hänen rikkaita kansakouluunsa. Hänen kasvatustieteensä käsittelee hänelle ominaisella tavalla vain kristillis-siveellistä kasvatustavoitetta, mutta voimien ja kykyjen kehittämisen, käytännöllisen ja sosiaalireformatorisen tavoitteen hän on esittänyt aidommin muussa yhteydessä.

Kasvatustavoitteista puhuessaan Cygnaeus suosittelee Bormannin teoksen mukaisia ja myös Wallinin mainitsemia kasvatustavoitteita. Hän tähdentää myös oppilaiden tason ja edellytysten huomioon ottamista sekä rakastavaa kohtelua. Tahdon ponnistusta ja totuttamista vaativat kasvatustavoitteet saavat Bormannin vaikutuksesta tärkeemmän sijan kuin hänen muussa tuotannossaan. Cygnaeus arvostaa omatoi-

<sup>27</sup> UCK, 21—, 181—184 ja 445—446. — Mantere, Uno Cygnaeuksen perintö velvoittaa. Ol 1941, 615—617. — UC Z. Topeliukselle 16. 2. 1868 ja 22—23. 6. 1868 (HYK). — H. Cavonius, ma. Ol 1945, 551—552.

<sup>28</sup> Tässä tutkimuksessa jää selvittämättä, onko säätyvastakohtien tasoittaminen tullut Cygnaeuksen ohjelmaan aikaisemmin kuin 1880-luvulla. Kansakoulun syntyvaiheen tienoilla hän ei kuitenkaan vielä asiaa käsitellyt. On hyvin todennäköistä, että aristokraattinen Cygnaeus vasta 1880-luvun alkupuolen yhteiskunnallisten ilmiöiden johdosta alkoi pitää säätyvastakohtien poistamista välttämättömänä. UC Raitiolle 19. 2. 1884.

<sup>29</sup> UC Raitiolle 19. 2. 1884. Samoja kysymyksiä esitellään myös seuraavissa Cygnaeuksen kirjeissä: Hynénille 20. 2. 1884, Wallinille 18. 3. 1884, Lydeckenille maalisk. 1884 ja Forsströmille 9. 12. 1884 (VA).

mista kasvatusta sekä yleensä työtä ja toiminnallisuutta, millä hän tarkoittaa, että tietäminen olisi muutettava taitamiseksi — tietokoulu työkouluksi — tai kuten hän sanoo, oppilaat olisi kasvatettava »työn kautta työhön».<sup>30</sup>

Tutustuttuaan Pietarissa saksalaiseen ja sveitsiläiseen kasvatustieteeseen kirjallisuuteen Cygnaeus kiinnitti huomiotaan erityisesti opetusmenetelmien parantamiseen.<sup>31</sup> Niinpä hän puhuu muussa tuotannossaan myös havainnollistamisesta<sup>32</sup> ja oppilaiden vastaanottamiseen perustuvasta opetuksesta sekä antaa yksityiskohtaisia ohjeita oppitunnin kulusta ja opetusmenettelystä.<sup>33</sup>

Cygnaeus asetti kansakoulun tavoitteet korkealle ja vaati parempia menetelmiä kuin hänen aikalaisensa. Tehtävän voivat suorittaa Cygnaeuksen käsityksen mukaan ainoastaan riittävästi koulutetut ja kasvatustieteellisesti sivistyneet opettajat, sillä sopimattomasti kehitetty tai kokonaan kehittymätön kansakoulunopettajisto »on maalle syöpä ja aivan varmasti pahempi kuin ei mitään».<sup>34</sup> Hän onkin erityisen runsaasti ja monipuolisesti käsitellyt kasvattaja-opettajajaihannetta ja hänen mielipiteensä ovat yleisesti tiedossa.

Kasvatustieteiden luennoissaan Cygnaeus preussilaisten regulatiivien ja koulun kasvatustehtävän mukaisesti piti opettajaa Herran työmiehenä ja Jumalan sijaisena maan päällä tehtävänä »kastettujen Kristuksen yhteyteen istutettujen oksien» johdattaminen Vapahtajan luokse. Opettajan vaikutus ei riipu ainoastaan hänen tieteellisestä sivistyksestään, opettajanlahjoistaan tai ahkeruudestaan, vaan enemmän hänen henkisestä ja siveellisestä persoonallisuudestaan ja siitä arvosta ja kunnioituksesta, jota hän saa lapsilta ja heidän holhoojiltaan. Valtion tehtävä on pitää huolta opettajien valmistuksesta ja valvoa, että saadaan

<sup>30</sup> Vrt. UCK, 182, 193—196, 387—388, 405, 444 ja 521. — UC Sundwallille 5. 12. 1874 (VA). — UC Paulsonille 25. 3. 1860 (HYKL). — Lönnbeck, Uno Cygnaeus, 140 ja 142.

<sup>31</sup> Salo, Pikkulasten kasvatustieteet — — — I, 169— ja 190—.

<sup>32</sup> UCK, 16, 195 ja 231. Cygnaeus puhuu havainnollistamisesta jo vuodesta 1853 lähtien. Salo, emt. I, 189—, 310—, 375— ja 443—444.

<sup>33</sup> UCK, 212, 275, 334 ja 525. Hyvin monipuolisesti Cygnaeus ilmaisee mielipiteensä opetusmetodin uudistamisesta kirjeessään Paavo Tikkaselle 17. 11. 1861 (SKS). Ks. Isosaari, Jyväskylän seminaarin kasvatustieteiden ja opetusopin opetus — — — . Lisensiaattitutkielma 1960, 87 (HYKL).

<sup>34</sup> UCK, 11. — UC Armfeltille 17. 2. 1860 (HYKL).

siveellisesti korkeatasoisia ja kristillismielisiä opettajia, jotka kelpaavat oppilaiden esikuviksi.<sup>35</sup>

Cygnaeuksen kasvatusopin luennot rakentuivat pääasiallisesti Bormannin Schulkunde-teoksen periaatteille, joihin hän tutustui ensi kerran nähtävästi keväällä vuonna 1859 käydessään teoksen kirjoittajan luona Berliinissä.<sup>36</sup> Luennot sisältävät vain osan Cygnaeuksen keskeisimmistä ajatuksista ja ilmaisevat aidosti ainoastaan kristillisiveellisen kasvatusaspektin. Kaiken muun filantrooppis-pestalozzilaisdiesterwegiläis-fröbeliläisestä aatemaailmastaan ja liberaalisen kouluuudistuksen periaatteistaan hän on esittänyt paremmin muissa tuotteissaan. Hänen pedagogisiin ja didaktisiin aatteisiinsa liittyy kristillisiä ja liberaalisia aineksia, jotka hän varsin hyvin pitää sopusoinnussa keskenään. Koska ihmisellä on maanpäällinen ja taivaallinen tarkoitus, tulee lasta kasvattaa kumpaakin päämäärää varten ja opettaa jokapäiväisessä elämässä hyödyllistä sekä kristillistä ainesta. Kuten A. K. Ottelin huomauttaa, Cygnaeus oli pappina ortodoksisempi kuin Pestalozzi, ja uskonto merkitsi hänelle enemmän kuin yleensä sveitsiläisessä koulussa.<sup>37</sup> Käytännön koulumiehenä hän näki koulun puutteet ja piti liberaalisessa hengessä tapahtuvaa uudistusta välttämättömänä poiketen Bormannin mielipiteistä.

## C. VERTAILEVA KATSAUS

### 1. Kotimaisia pedagogisia mielipiteitä

Kansakoulun syntyvaiheen tienoille asti suomalainen pedagogiikka oli kiinteässä yhteydessä joko teologiaan tai filosofiaan, kun taas Wallinin ja Cygnaeuksen kasvatusaineiden opetuksessa käyttämät lähteet kuuluvat pedagogiikkaan. Seuraavassa tarkastelussa pyritään osoittamaan, missä määrin heidän pedagogiset ja didaktiset mielipiteensä ovat toistensa kaltaisia, ja verrataan niitä kotimaisiin aatteisiin, joita on esi-

<sup>35</sup> Vrt. esim. Cygnaeus, Förslag — — —, 19. Cygnaeuksen puhe valmistuville opettajille. Puheet, jotka pidettiin oppilaisia ensikerran päästäessä mies- sekä nais-kouluttaja-seminarista Jyväskylässä, 3—18. — Ykk:n pk 1878, 63.

<sup>36</sup> Salo, emt. I, 264.

<sup>37</sup> Ottelin, Pedagogiska profiler, 26—48.

tetty 1800-luvun alkupuolella ennen Jyväskylän seminaarin kasvatukseen opetuksen alkamista.

Cygnaeus ja Wallin erottavat toisistaan kasvatuksen ja opetuksen käsitteet<sup>1</sup>, mutta tähdentävät niiden läheistä yhteenkuuluvuutta siten, että opetuksen täytyy olla kasvattavaa. Sveitsin matkojensa vaikutuksesta he sisällyttävät kasvatuskäsitteeseensä myös voimien tasapuolisen kehittämisen ja yksilön itsekasvatuksen aspektit. Kuitenkin Wallin määrittelee kasvatuksen ja opetuksen käsitteen täsmällisemmin kuin Cygnaeus, joka puolestaan ilmaisee mielipiteensä lapsen olemuksesta perusteellisemmin kuin Wallin. Kumpikin osoittaa lasta kohtaan suurta myötämielisyyttä ja puhuu ihmisen jumalankaltaisuudesta sekä toisaalta ihmisessä piilevistä erilaisista voimista ja taipumuksista. Yleensä meillä ennen Cygnaeusta ja Wallinia liikuttiin nativistisen<sup>2</sup> ja empiirisen<sup>3</sup> käsityksen välimailla; hyväksyttiin lapsessa piilevät synnynäiset kyvyt ja taipumukset<sup>4</sup>, mutta vältettiin, kuten Wallin, ottamasta kantaa, onko lapsi Rousseau'n esittämällä tavalla hyvä vai pietistisen käsityksen mukaan syntinen ja turmeltunut. Tässä Cygnaeuksella on toisenlainen käsitys kuin Wallinilla.

Cygnaeuksen ja Wallinin pedagogisia mielipiteitä hallitsevat päämääräkysymykset. Heidän kristillis-siveellinen, humaninen, itsekasvatuksellinen, yhteisöllinen, formaalis-materiaalinen ja kasvattavan opetuksen tavoitteensa ovat keskenään yleensä samanlaisia eivätkä olleet meillä uusia. Mutta erilaisuuttakin ilmenee. Wallin puhuu

<sup>1</sup> Myös Snellman ja Stenbäck pitävät Hegelin tavoin kasvatusta ja opetusta eri käsitteinä. SKT XI, 190, 205, 208—209 ja 255. Vrt. Salomaa, J. V. Snellman — — —, 341. — Stenbäck, Om paedagogien och dess närvarande utveckling, 5— ja 11—. Hegeliä koskevasta aineistosta mainittakoon mm. Thaulow, mt. I, 12—. — Heman, mt., 487—.

<sup>2</sup> Puhtaasti nativistista tulkintaa ei tavata maamme kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa. Se saattaa johtua Kantia vieroksuvaista asenteista. Kaila, Kolmeataa vuotta — — —, 61. Vrt. Salomaa, Immanuel Kant, 22—27.

<sup>3</sup> Empiiristä käsitystä meillä edustaa lähinnä Snellman. SKT I, 121, VI, 531—532 ja XI, 173.

<sup>4</sup> Kyseistä sielunkykykäsitystä edustavat jossakin määrin Porthan, Melartin, Gripenberg, Avellan, Laurell, Meurman ja Stenbäck. Haavio, Piirteitä H. G. Porthanin kasvatustieteen K ja K 1942, 1—22. — Takolander, mt. I, 232—. — Haavio, Odert Henrik Gripenberg. K ja K 1948, 233—237. — Sainio, Kasvatustieteen tutkimus — — —, 176—. — Sainio, Kasvatustieteen ongelma — — —, 32—. — Meurman, mt., 32 ja 65.

vuonna 1861 Snellmanin innoittamana kansallisesta kasvatuksesta<sup>5</sup>, millä hän tarkoittaa kansan yhteenkuuluvuuden tunteen ja kansallistietoisuuden herättämistä. Ulkomaisten opintojen vaikutuksesta Wallinin kansallinen kasvatusta saa rinnalleen isänmaallisen kasvatustavoitteen, joka on myös Cygnaeuksella. Kristillisen kasvatuksen sekä toisaalta kasvatettavan erilaisten voimien ja luonnonlahjojen kehittämisen — humaniteetin — Stenbäck yhdistää kristilliseksi humanismiksi.<sup>6</sup> Snellman ei hyväksy voimien kehittämisen ajatusta<sup>7</sup>, mutta vaatii kyllä yleisinhimillistä kasvatusta.<sup>8</sup> Wallin puhuu alussa myös yleisinhimillisestä tavoitteesta, mutta ulkomaanmatkansa jälkeen Cygnaeuksen tavoin voimien kehittämisestä, mikä 1800-luvun alkupuolella on suomalaisessa kasvatustavossa ajattelussa melko yleistä.<sup>9</sup>

Niin ikään vaadittiin kansakoulun ohjelmaan käytännöllistä elämää palvelevaa ainesta.<sup>10</sup> Cygnaeus ja Wallin ovat antaneet sille aivan keskeisen sijan. Myös sosiaalireformatorisia uudistusajatuksia oli esitetty ennen Wallinia ja Cygnaeusta.<sup>11</sup> Wallin vaatii säätyvastakohtien poistamista aikaisemmin kuin Cygnaeus, joka Wallinia voimakkaammin puoltaa naisen kehittämistä ja kotielämän sivistämistä.

Porthanista lähtien oli pyritty valistuksen ja uushumanismin vaikutuksesta ymmärtävään ja myötämieliseen oppilaiden kohteluun, lapsen edellytysten mukaiseen opetukseen, konemaisen ulkoluvun sijaan ym-

---

<sup>5</sup> Salomaan mielestä Snellmanin kasvatustavoite on tähän asti esitetyistä ainoa suomalainen. Salomaa, Snellmanin käsitys kasvatustavosta ja kasvatuksesta. KOA 1944, 113—124. Vrt. SKT XI, 172—173 ja 190—. Kuitenkin kansallinen kasvatustavoite on havaittavissa myös Melartinilla. Takolander, mt. I, 233.

<sup>6</sup> Stenbäck, mt., 3, 5 ja 13—14. — Sainio, Kasvatuksen ongelma — — —, 49.

<sup>7</sup> SKT VI, 559—560, 569 ja XI, 172.

<sup>8</sup> SKT XI, 205—206 ja VI, 377—392.

<sup>9</sup> Sama kuin viite 4.

<sup>10</sup> Mainittakoon Tengström, Bonsdorff, Ulrici, Böcker, v. Knorring, Meurman ja Snellman.

<sup>11</sup> Mm. Porthan (Haavio, ma. — Porthan, Utkast til Undervisning — — —, 13 ja 26—), Juteini (Anttila, Jaakko Juteini — — —. Suomi V, 2, s. 28—39), Melartin (Takolander, mt. I, 240), Laurell, Schauman (Sainio, Kasvatuksen ongelma — — —, 37—38 ja 65—), Stenbäck (mt., 20), Meurman (mt., 67. — Virkkunen, Agathon Meurman II, 38 ja 168) ja Snellman (SKT II, 139—140 ja V, 111—112).

märrystä kehittävään ja ajatuksia herättävään opiskeluun sekä havainnolliseen ja omatoimiseen opetusmenettelyyn.<sup>12</sup>

Cygnaeus ja Wallin hyväksyivät edellä mainitut periaatteet ja noudattivat niitä myös opetustyössään. Bormannin, Curtmanin, Diesterwegin ja eräiden muiden kasvatustieteiden teosten sekä Sveitsin ja Saksan kouluelämästä saamiensa havaintojen ja herätteiden sekä omien koulukokemustensa pohjalta he käsittelivät metodikysymystä monipuolisemmin kuin meillä muut ennen heitä ja antoivat opetustyötä varten käyttökelpoisia ohjeita, joista Wallin muodosti eheän ja olisamme korkeatasoisen järjestelmän.

Samaan aikaan tulivat ajankohtaisiksi myös oppikoulun opetuksen metodikysymykset, kun uusi kasvatustieteen professori Cleve alkoi keuhkokuumeella vuonna 1862 luennoida didaktiikkaa, jonka ongelmiin hän näyttää kiinnittäneen huomionsa ulkomaisella opintomatallaan vuosina 1860—61. Ansiokkaat koulupedagogiikan luentonsa hän piti vuosina 1864—68<sup>13</sup>, siis samoihin aikoihin, kuin Wallin ja Cygnaeus aloittivat kasvatustieteiden opetuksen Jyväskylän seminaarissa.

Kuten jo mainittiin, on käyttökelpoinen opetusmetodi lähinnä Wallinin ansiota. Cygnaeus puolestaan on ulkomaisten esikuvien mukaan luonut kansakoulunopettajien valmistuksen sekä vaikuttanut ratkaisevalla tavalla kasvattaja-opettajaihanteen syntymiseen. Cygnaeuksen matkakertomuksen sekä kansakoulu- ja seminaariehdotuksen luettuaan sekä Saksassa ja Sveitsissä saamiensa vaikutteiden jälkeen Wallin oli valmis hyväksymään Cygnaeuksen opettajainvalmistussuunnitelman melkein sellaisenaan. Kristillismielisestä kansakoulunopettajasta piti tulla korkeatasoinen esikuva kaikille elämän aloille. Cygnaeuksen ja Wallinin oli löydettävä alkeelliset olomme huomioon ottaen keinot opettajien aktivoimiseksi. Valmistuksen alkuhetkistä lähtien he puhuivat vastassa olevista vaikeuksista, joiden voittamiseksi tarvittiin kutsu- ja taitotietoisuutta, uhrautumista ja antautumista tehtävään sekä jatkuvaa

---

<sup>12</sup> Mm. Porthan (mt., 15—, 37— ja 67—. — A. H. Snellman, Henrik Gabriel Porthan pedagogina. KOA 1902, 401—407), Melartin (Takolander, mt. I, 247—248), Gripenberg (Haavio, ma. — Ottelin, mt., 7—25. — Pärssinen, Odert Henrik Gripenberg. KL 1912, 445—462) ja Snellman (SKT VI, 57—, 411—, 531— ja 568—. — Lehmusto, Snellman kasvatustieteiden ajattelijana, 156—. — Salomaa, emt. 371—).

<sup>13</sup> Stenius, mt. I, 78—, 128—130.

ammattissa kehittymistä. Kansakoulunopettajan työ oli heidän mielestään suuren isänmaallisen tehtävän suorittamista.<sup>14</sup>

Cygnaeuksen ja Wallinin pedagogisia mielipiteitä tarkasteltaessa voi huomata, että Cygnaeus on vakaumuksellinen aatteensa julistaja, jonka asennoituminen ja kannanotot ovat joskus hyvinkin subjektiivisia, kun taas Wallin pyrkii aineksen keruuseen, sen tarkkaan ja huolelliseen systemointiin sekä tyytyy usein vain tosiasioiden esittelyyn tai lausuu oman käsityksensä vasta perusteellisen harkinnan jälkeen. Cygnaeus ja Wallin eivät ole luoneet varsinaisesti uutta, sillä kaikki heidän keskeisimmät ajatuksensa — perinteellinen kristillinen, pestalozzilainen humaninen ja filantrooppinen ihmisystävällisyys ja hyödyllisyys — olivat tunnettuja jo 1800-luvun alkupuolella.<sup>15</sup> He nojaavat joko Suomessa aikaisemmin esitettyihin mielipiteisiin tai ulkomaisiin, lähinnä saksalaisiin ja sveitsiläisiin lähteisiin. Ansiona on pidettävä, että he ovat käsitelleet kasvatusprosessin keskeisimpiä аспекteja kuten kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita, keinoja ja menetelmiä sekä opettaja-kasvattajapersoonallisuutta perusteellisemmin ja monipuolisemmin kuin meillä kukaan ennen heitä ehkä Snellmania lukuun ottamatta.

Cygnaeuksen ja Wallinin aatteellisen sukulaisuuden ymmärtämiseksi on otettava huomioon, että molemmat tunsivat myötätuntoa kan-

<sup>14</sup> 1800-luvun alkupuolen kasvatusopillisessa kirjallisuudessamme on kristillinen kasvattajaihanne voimakkaasti edustettuna. Se ilmenee kaikkein selvimmän Stenbäckin kristillis-ideaalisena opettajaihanteena. Toisaalta varsinkin Porthanin, Tengströmin, Bonsdorffin, Melartinin, Gripenbergin, Ulricin, Snellmanin ja Meurmanin mielipiteissä on uuden pedagogiikan liberaalisia piirteitä, jotka todistavat, että ainakin jossain määrin oltiin selvillä saksalaisesta ja sveitsiläisestä korkeatasoisesta opettajaihanteesta. Liberaalisen opettajan piirteiksi Diesterweg mainitsee v. 1848 seuraavat seitsemän ominaisuutta: 1) aineen ja 2) muodon hallitseva, 3) valistunut, 4) ihmisluontoon luottava, 5) humaninen, 6) lujaluonteinen ja 7) mieleltään kansanomainen. Diesterweg, *Über liberalen Unterricht, liberalen Schulerziehung*. Rheinische Blätter N. F. XXXVII Bd 1848, 270—285.

<sup>15</sup> Ruinin mielestä kristillinen, reaalin ja humaninen kasvatussuunta ovat peräisin jo edelliseltä vuosisadalta. Ruin, *En blick på XIX seklets pedagogik*. KOA 1899, 375—393. Lönnbeckin mielestä Cygnaeuksen luoma kansakoulu on pestalozzilainen ja sisältää filantrooppisia (uhrautuvan ihmiskauden), psykologisia (lapsen ruumiin- ja sielunvoimien harmonisen kehittämisen, mitä Ruin pitää humanisena kasvatussuuntana) sekä poliittisia (yleisen kansalliskasvatuksen, mikä tarkoittaa kansan kypsyttämistä ottamaan kohtalo omiin käsiinsä) elementtejä. Lönnbeck, *Folkskoleidéns utveckling* — — —, 111.



saa kohtaan, olivat selvillä sen sivistystarpeista sekä pitivät kansansivistystä maamme monipuolisen vaurastumisen lähteenä. Snellmanin mielipiteet ja kansansivistykselle myönteinen keisarin julistus olivat kummankin toiminnan lähtökohtana. Tosin Wallin yli 20 vuotta Cygnaeusta nuorempana yliopistossa opiskellessaan innoittui Snellmanin suomalaiskansallisista mielipiteistä, joita taas Cygnaeus ei näytä täysin omaksuneen. Täytyy myös muistaa, että Cygnaeuksen matkakertomus ja myöhemmin valmistunut kansakoulu- ja seminaariehdotus olivat Wallinin käytettävissä ja että Cygnaeus Wallinin esimiehenä verrattain yksityiskohtaisesti suunnitteli tämän ulkomaiset opinnot, joiden kestäessä he olivat yksityisen kirjeenvaihtonsa ja julkisen sanan välityksellä jatkuvasti kosketuksissa toisiinsa. Lisäksi heidän kristillis-liberaaliset ajatuksensa soveltuivat hyvin aikakauden henkeen.

## 2. Cygnaeuksen ja Wallinin mielipiteet aatehistorian kannalta

1800-luvun ensimmäisille vuosikymmenille oli periytynyt edellisiltä vuosisadoilta kristillinen kasvatussuunta. Sainion tutkimuksen mukaan suomalainen teologinen kasvatusoppi oli 1800-luvulla kirkollista, hegeliläistä, herbartilaista ja uushumanistista.<sup>1</sup> Siinä oli voimakas osuus myös filantropismilla<sup>2</sup>, mikä oli ominaista varsinkin puhtaasti kasvatusopilliselle kirjoittelulle aina 1840-luvulle asti. Samaan aikaan esiintyi pedagogisessa ajattelussa Rousseau ja Pestalozzin aatteita.<sup>3</sup> 1840-luvulta alkaen hegeliläisyys, jolla jo 1820-luvulla oli täällä useita kannattajia, kohosi Snellmanin vaikutuksesta kansallisuusfanatismiksi.<sup>4</sup> Se ei kuitenkaan ollut enää yhtä kiihkeää 1860-luvulla, jolloin Snellman oli siirtynyt valtiomieheksi, Cleve ja Th. Rein tieteissään edustivat maltillisempaa hegeliläisyyttä ja suuret valtiolliset ja yhteiskunnalliset kysymykset jättivät kansallisuuskysymyksen varjoon.

<sup>1</sup> Sainio, Kasvatuksen ongelma — — —, 9—10.

<sup>2</sup> M. H-io, Matti A. Sainio, Kasvatuksen ongelma 1800-luvun suomalaisessa teologiassa. K ja K 1953, 185—187.

<sup>3</sup> Sainio, Kasvatusopin tutkimus — — —, 35—38.

<sup>4</sup> Salomaa, Filosofia. Helsingin yliopiston alkuajoilta, 111—148. — Lehmusto, Hegeliläisyys meillä ja meille. Historiallinen Aikakauskirja 1923, 185—191. — Lehmusto, Juhana Vilhelm Snellman ja hänen asemansa Hegelin koulukunnassa, 63—68.

Vaikka Cleven kasvatus- ja opetusopin opetus oli 1860-luvulla Helsingin yliopistossa hegeliläistä ja vaikka Jyväskylän seminaarin kasvatustieteiden opettaja oli Snellmanin kansallisesti herättämä, sai seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetus alkuaikoina toisen suunnan. Jyväskylän seminaarin kasvatustieteiden opetukselle loi kiinteän pohjan meillä jonkin verran tunnettu Schwarzin pestalozzilainen kristillishumanistinen kasvatustieteenoppi.<sup>5</sup> Siihen liittyi varsin sopusointuisesti Bormannin vanhoillisia ja Diesterwegin liberaalisia mielipiteitä, jotka Saksassa joutuivat jyrkkään ristiriitaan keskenään. Seminaarin pedagogiikan opetus on lisäksi saanut vaikutteita eräistä muista samanhenkisistä lähteistä, kuten on aikaisemmin selvitetty. Sen sijaan Herbartin vaikutusta ei ole havaittavissa, vaikka Wallinilla on ollut kosketus herbartilaiseen Benekeen Rebsamenin välityksellä ja vaikka hän taivella vuonna 1862—63 opiskeli Leipzigissä useita kuukausia Zillerin johtamana.<sup>6</sup>

Jyväskylän seminaarin kasvatustieteiden opetuksessa muodostui kyseisenä aikana vanhoillisten ja liberaalisten aineiden pohjalle eheä pedagoginen ja didaktinen järjestelmä. Aatteellisessa mielessä tämä kehitys on samansuuntaista kuin yhteiskuntaelämän eri aloilla. Koulun ja kirkon hallinto erosivat toisistaan heinäkuun 1. päivänä vuonna 1870 voimaan tulleen uuden kirkkolain ja koulutoimen ylihallitusta koskevan julistuksen perusteella.<sup>7</sup> Oppikoulun alalla tapahtuvan kehitysprosessin jatkoa viitoittivat vuoden 1872 koulujärjestys ja seuraavana vuonna annettu uusi normaalilyseota koskeva asetus.<sup>8</sup>

Kirkkolain ja eräiden muiden uudistusten seurauksena kirkon ja papiston asema ja tehtävä muuttuivat. Kirkko menetti pitäjän hallinnon lisäksi kansa- ja oppikouluopetuksen sekä hyväksyi uskonnonvapauden ja maallikkojen osuuden kirkon hallintoon. Toisaalta on huomattava, että kirkko puolusti liberalismiin omaksumia perusarvoja,

<sup>5</sup> Ensimmäisenä meillä lienee Schwarzin teosta käyttänyt J. H. Avellan v. 1806 valmistuneessa väitöskirjassaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden seminaarin lehtori G. Renvall käytti sitä opetuksessaan v. 1813—1818, ja v. 1861 on Snellmanilla kasvatustieteenoppia luennoidessaan ollut apunaan Curtmanin uusimain painos. Sainio, Kasvatustieteiden tutkimus — — —, 87 ja 181. — SKT XI, 189—.

<sup>6</sup> Ruinin mielestä eivät myöskään normaalilyseon tulevat opettajat näytä saaneen herbartilaisuudesta vaikutteita. Ruin, Återblick på vår pedagogiska utveckling under den gångna halvsekelperioden. KOA 1914, 1—11.

<sup>7</sup> K. M:n Arm. Julistus 24. 11. 1869.

<sup>8</sup> Koulujärjestys Suomen Suuriruhtinaanmaalle 8. 8. 1872. — K. M:n Arm. Asetus normalilyseumeista Suomessa 29. 5. 1873.

»maan kansallista erityisasemaa ja sen kansalaisten perusoikeuksia», kuten Mikko Juva toteaa.<sup>9</sup> Kirkko muuttui ajan hengen mukana ja hyväksyi kristillisen arvon rinnalle uusia maallisen elämän vaatimuksia. Mutta vaikka kirkko menetti koulujen hallinnon, pysyi koulujen henki kristillisenä. Oppikoulun puolella vuoden 1872 koulujärjestys säilytti kristilliset kasvatuseriaatteet.<sup>10</sup> Seminaarin kasvatuseriaatteiden kristillis-liberaalinen henki ei myöskään merkinnyt uskonnollisten arvojen väheksymistä, vaan niiden rinnalle tuli muita kasvatuseriaatteita ja opetustavoitteita. Näin koulu ja kirkko 1860-luvun monivaiheisten kehitysvuosien jälkeen toimivat yhteisymmärryksessä, vaikka pappien ja teologian ylioppilaiden kokousten yksityiset lausunnot viittaavat cygnaeuslaiseen kansakouluun kohdistuneeseen epäluuloon.<sup>11</sup>

Myös muun sivistyneistön aatemaailmassa voi havaita kristillis-liberaalista muutosta. 1870-luvun alussa sivistyneistö oli pikemminkin välinpitämätön kuin kielteinen kirkkoa kohtaan. Kirkko sai osakseen edelleenkin arvontoa, vaikka vapaamielisen ylioppilasnuorison keskuudessa oli aivan yleinen käsitys, että kansanopetuslaitoksen vakiintuminen tekee kirkon ja papiston tarpeettomaksi.<sup>12</sup> Juvan mukaan 1870-luvun sivistyneistömme ei halunnut luopua kristinuskosta, »mutta Raamatun auktoriteettiin, puhumattakaan kirkon vuosisatojen aikana kehittyneestä oppirakennelmasta, ei luotettu». Sen sijaan maamme asukkaiden suuri enemmistö, maaseudun suomenkielinen maanviljelijä- ja työntekijäväestö, ei näihin aikoihin mukautunut tämänhenkiseen uudistusprosessiin. Vielä 1880-luvulla »taloudenpito ja uskonto olivat ne tukipylyvät, joitten ohi suomalaisen talonpojan henkiset harrastukset eivät paljoakaan ulottuneet».<sup>13</sup> Täten on ymmärrettävissä, että kansakoulu ei perustajiensa edellyttämällä nopeudella juurtunut rahvaan keskuuteen ja opettajien työskentelyolot pysyivät puutteellisina.<sup>14</sup> »Kansakoulua ei saatu sopimaan kansan omaan sosiaaliseen ja taloudelliseen järjestelmään; se oli toistaiseksi aivan ulkopuolinen, tarpeeton tekijä», toteaa Halila.<sup>15</sup>

<sup>9</sup> Juva, Rajuilmalla, 64.

<sup>10</sup> Haavio, Kansankirkkomme ja kansansivistystyö, 118.

<sup>11</sup> Juva, emt., 136—.

<sup>12</sup> Juva, emt., 64. — Juva, Suomen sivistyneistö — — —, 301—303.

<sup>13</sup> Juva, Rajuilmalla, 30 ja 80.

<sup>14</sup> Ahlgrénin, Almin, Killisen, Laitisen, Matikaisen, Mengalinin, Oksasen, Saarisen ja Siirilän käsin kirjoitetut muistelmat (JKKK). — Halila, Suomen kansakoululaitoksen historia II, 39—.

<sup>15</sup> Halila, emt. II, 45.

### 3. Cygnaeuksen ja Wallinin aatteiden toteuttamisympäristö

Kasvatusaineiden opetus riippui paitsi opettajista myös opiskelijoista ja yleensä laitoksen henkisestä ilmapiiristä. Seminaarin alkuaikojen oppilaiden esitietoja, opiskeluedellytyksiä ja taustaolosuhteita Halila on kuvannut monipuolisesti kirjassaan Suomen vanhin kansakoulunopettajisto. Opiskelijat olivat lähtöisin niistä ryhmistä, joissa sivistymisen tarve ja henkinen ekspansio oli suurin.<sup>1</sup> Cygnaeuksen periaatteen mukaisesti valmistuivat miesopettajat pääasiallisesti maalaisnuorukaisista ja naisopettajat ylempisäätyisistä neitosista, joilla ei ollut siihen aikaan mahdollisuutta jatkaa opintojaan alkeita pitemmälle.<sup>2</sup> Ensimmäisten kansakoulunopettajien valmistuessa Jyväskylän seminaarista vuonna 1867 Kirjallisessa Kuukauslehdessä todetaankin ihastellen, että »nuoret sivistyneet naiset meidänkin maassamme vähitellen alkavat hankkia itselleen parempaa elämänmäärää kuin kotona istuminen, pianon vinguttaminen ja kosijoitten odottaminen».<sup>3</sup>

Alussa seminaarielämään vaikutti lähinnä Cygnaeus. Uusi johtaja Leinberg näyttää vaalineen Cygnaeuksen luomaa perinnettä yhtä ihanteellisessa mutta kireämmässä hengessä kuin tämä. Leinberg tunnetaan virkavaltaisena ja mahtipontisena keisarin ajan virkamiehenä, joka vaati paljon itseltään ja alaisiltaan. Hänen parhaita puoliaan olivat tarmokkuus, työkyky ja velvollisuudentunto. Alaiset eivät kiintyneet häneen kuten Cygnaeukseen. Laitoksessa syntyi Leinbergin aikana

<sup>1</sup> Halila, Suomen vanhin — — —, 21.

<sup>2</sup> G. Lönnbeck kuvaa sattuvasti miesoppilaita, joille »on pellon piennar ollut melkein ainoa koulupenkki, ja honkain humina korpimetsässä tutumpi ääni kuin koulumestarin muritus». Sen sijaan useimmilla naisilla »on tietysti ollut onni lapsuudessa saada säännöllistä kouluopetusta ja juoda monesta muusta sivistyksen lähteestä». G. Lbk., Tutkimuksia Kansakoulukysymyksessä, 14. Vrt. Js:n pääsyttökintojen käsiala- ja piirustusnäytteitä (JKKK).

<sup>3</sup> Kirjallinen Kuukauslehti 6/1867. Cygnaeuksen tavoin myös Topelius näki, että sivistyneistä kodeista lähtöisin olevat naisopettajat voivat parhaiten toimia naisen ja kodin kehittämiseksi. Z. T., Maamme nuorille tyttärille. Uusi Suometar 49/1870. Erittäin ihastunut näyttää Cygnaeus olleen juuri ensimmäisten opettajattarien tietoihin ja luonteeseen. Päijänne 6/1868, jossa on ote yleisessä saksalaisessa opettajain lehdessä 47/1867 julkaistusta Cygnaeuksen 24. 10. 1867 lähettämästä kirjeestä.

usein epäsopea opettajien ja oppilaiden välillä. Rettelöitä selvitetiin joskus sanomalehdissäkin.<sup>4</sup>

Seminaarilaisten työpäivä olikin raskas ja elämä nykyaikaisessa mielessä varsin valvottua ja rajoitettua. Käytöksen ja »tarkkuuden» arvona alennettiin vähäisistäkin laiminlyönneistä. Jo yhden tunnin pois-saolo aiheutti opettajakunnan toimenpiteitä. Oppilaita jouduttiin ranskaisemaan mitä erilaisimpien rikkomusten takia, mikä osoittaa paitsi heidän käyttäytymisensä tarkkaa valvontaa myös alkeellisia käytöstapoja.<sup>5</sup> Niitä pyrittiin kehittämään mm. järjestämällä johtajan luokse jokaviikkoisia »sivistäviä iltaseuroja».<sup>6</sup>

Jyväskylän seminaarin oppilaiden keskuudessa vallinneesta hengestä saa selkeän käsityksen miestoverikunnan julkaisemista sanomalehdistä ja toverikunnan kokousten keskusteluselosteista.<sup>7</sup> Yleensä oppilaskunta täysin tuki laitoksen uskonnollis-siveellisiä pyrkimyksiä. Myös itsehallintoa käytettiin hyvän käytöksen vaalimisessa.<sup>8</sup> Monet seminaarin silloiset oppilaat, jotka yleensä olivat »harrasta ja hengellistä väkeä», ovat olleet kiitollisia laitoksen vakavasta ja lämpimästä uskonnollisesta vaikutuksesta. Uskonnolle kielteisiä ja darwinistisia piirteitä seminaarin oppilaisissa ja opettajissa tuskin oli<sup>9</sup>, vaikka darwinismi tunnettiin meillä jo 1860-luvulla ja se on Juvan mielestä vuosikym-

<sup>4</sup> Brummer, Jyväskylän kaupungin historia, 712—713. — Perälä, Karl Gabriel Leinberg †. Historiallinen Aikakauskirja 1908, 23—29. — K. G. Leinberg †. Ol 1907, 433. — Js:n opk:n pk 1869—1873.

<sup>5</sup> Ks. Js:n opk:n pk 1863—1873.

<sup>6</sup> Näistä kertovat mm. Hyypeläinen, Vanhain seminaristien muistelmia II. Uno Cygnaeuksen muisto, 133—137. — Hannikainen, Uno Cygnaeuksen johtamassa seminaarissa. Ol 1913, 293—295. — Raitio, mt., 175. — H. L. [Lindström], Vanhain seminaristien muistelmia I. Uno Cygnaeuksen muisto, 125—132.

<sup>7</sup> Miestoverikunnan ensimmäinen kokous pidettiin 19. 1. 1870. Oppilaat päättivät perustaa 15. 2. 1871 Seura-lehden, joka vähäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta ilmestyi seuran kokouksiin.

<sup>8</sup> Kokelas K. Kokkosen alustuksen pohjalta päätettiin 15. 2. 1871, että jos joku näkee toverinsa tekevän sopimatonta, huomauttakoon siitä kahden kesken. Ellei siitä ole apua, ilmoitettakoon asia seuran jäsenille. He tuovat asian yleiseen kokoukseen tai ilmoittavat laitoksen johtajalle.

<sup>9</sup> Leinonen—Ripsaluoma, Piirteitä Jyväskylän seminaarin — — —, 41. — Tarkkasen ja Werkon käsin kirjoitetut muistelmat. Ensimmäisen kerran oli oppilaiden konventissa puhe darwinismista, kun maaliskuussa v. 1874 oppilas D. Väyrynen luki Kirjallisesta Kuukauslehdestä mietteitä darwinismista. Pöytäkirja Seminarin mies-oppilaisien kokouksista maalisk. 1874 (JKKK).

menen lopulla vaikuttanut tämän ajan aatemaailmassa.<sup>10</sup> Varsinaista uskonnollista herätystä seminaarilaisten keskuudessa ei näihin aikoihin päässyt syntymään, minkä opettaja Werkko katsoo johtuneen isänmaallisen innostuksen voimakkuudesta. Saman muistelijan mielestä suomalaiskansallinen liike seminaarilaisten keskuudessa merkitsi näihin aikoihin elämäntapojen yksinkertaisuutta, juovutusjuomien käytön kohtuullisuutta, kaikinpuolista siveellisyyttä ja säätyerojen poistamista.<sup>11</sup> Cygnaeuksessa ja Leinbergissä oppilaat eivät huomanneet Snellmanin herätystyön mukaista henkeä. Mutta opettajien, varsinkin Wallinin, Järvisen, Länkelän ja J. F. Canthin vaikutusta on tässä mielessä pidettävä huomattavan suurena.<sup>12</sup> Suomalaiskansallisen mielen ilmauksista olikin merkkejä havaittavissa seminaarin elämässä jo 1860-luvulla, ja 1870-luvun alussa kansallismieliset reaktiot saivat jopa kiihkeitä muotoja.

Miestoveriseuran kokouksissa käsiteltiin vuosina 1870—1873 usein suomalaisuuskysymystä. Siitä keskusteltiin myös Seura-lehdessä. Monet seminaarin oppilaat olivat innokkaita fennomaaneja. Keskeisimmäksi nousi J. H. Erkko, joka »oli heidän keskuudessaan voimakkaana liekehtivän suomalaiskansallisen sivistystunnon runollinen henkilöitymä», kuten Martti Jukola sanoo.<sup>13</sup> Erkko toimi innokkaasti toveriseurassa. Ensimmäinen hänen alustamansa kysymys oli: Miten kansakoulun opettajat voisivat vaurastuttaa kansallistuntoa? Kun alustus ei ollut kaikille oppilaille mieleinen, päättelee Jukola, että kansallisuusasia oli suurelle osalle oppilaita vielä epäselvä.<sup>14</sup> Näin saattoi olla, mutta jo kaksi vuotta myöhemmin oli tilanne toinen. Tämä tuli selvästi näkyviin oppilaiden suorittamassa varojen keräyksessä Helsingin suomalaisen alkeisopiston hyväksi.<sup>15</sup>

On hyvin ymmärrettävää, että miesosaston oppilaat olivat kansallisuuskysymyksessä yleensä keskenään samoilla linjoilla. Sen sijaan naispuolella syntyi varsinkin Lucina Hagmanin ja Isa Aspin toimesta terävää kiistaa »fennomaanien» ja »svekomaaanien» välillä. Tammisaaren

<sup>10</sup> Juva, Suomen sivistyneistö — — —, 299—300.

<sup>11</sup> Tammisen ja Werkon käsin kirjoitetut muistelmat. Vrt. myös Rupeaman raadettua, 80—84.

<sup>12</sup> Killisen muistelmat. K ja K 1915—16, 453—457. — Almin ja Tarkkasen käsin kirjoitetut muistelmat. — Lucina Hagman, Miten ihmisestä tulee mikä hänestä tulee. Rupeaman raadettua, 17—32.

<sup>13</sup> Jukola, Juhana Henrik Erkko I, 56.

<sup>14</sup> Miestoverikunnan pöytäkirja 24. 3. 1871. — Jukola, mt. I, 57—58.

<sup>15</sup> Miestoverikunnan pöytäkirja 18. 1. 1873.

seminaarin avaamisen johdosta lokakuun 12. päivänä vuonna 1871 Jyväskylän seminaarissa pidetyssä juhlassa lehtori Järvinen piti isänmaallisesti sytyttävän ja innostavan puheen, joka vaikutti laitoksen sisäiseen elämään siinä määrin, että Leinberg katsoi syyslukukauden päätöspuheessaan tarpeelliseksi viitata käytyyn kiistaan ja puoltaa Tammisaaren seminaarin perustamista tarpeellisenä ja luvallisena.<sup>16</sup>

Kristillis-siveellinen elämäntietoisuus, tietojen ja taitojen hankkimisen halu, rakkaus työhön, kansaan ja isänmaahan, nöyryys ja palvelusalttius sekä kutsumustietoisuus näyttävät olleen Jyväskylän seminaarista alkuaikoina valmistuneiden kansakoulunopettajien omaksuja ihanteita.<sup>17</sup>

Vaikka opettajat joutuivat varsinaisilla oppitunneilla paljon enemmän kuin Cygnaeus kosketuksiin oppilaiden kanssa, näyttävät sittenkin useimmat saaneen ihanteellisen kasvattajaherätyksensä juuri Cygnaeukselta. Ilmeisesti Cygnaeus kansakouluvaatteiden isänä ja laitoksen arvovaltaisena johtajana on saanut osakseen sellaistaakin kunniaa, joka olisi kuulunut opettajille.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Seura-lehti pilailee naisosaston ruotsinmielisyydellä. — Hagman, ma. Rupeaman raadettua, 17—32. — Setälä, Isa Asp, 90—. — Leinbergin puhe 20. 12. 1871 (JKKK).

<sup>17</sup> Ahlgrénin, Almin, Tarkkasen ja Werkon käsin kirjoitetut muistelmat. — Uno Cygnaeuksen muisto, 125—132. — Eeva Perdénin, Andreas Lundgrenin ja Albert Mäkeläisen pitämät puheet. Puheet, jotka — — —, 19—29.

<sup>18</sup> Mm. Saarisen ja Tarkkasen käsin kirjoitetut muistelmat. — Ol 1908, 554—555 ja 1912, 121—122. — Emma Irene, Uno Cygnaeus. Mt., 40—47. — Killisen ja Bonsdorffin muistelmat. K ja K 1915—16, 452—457.

## IV Kasvatus- ja opetusopin opetus sveitsiläisen Rüeeggin periaatteiden pohjalta vuodesta 1874

Vähäisistä suomenkielisistä kasvatus- ja opetusopillisista julkaisuista ei ollut apua Jyväskylän seminaarin kasvatusaineiden opetukseen. Koska kasvatus- ja opetusopilla oli keskeinen asema seminaarissa, olisi sen opetukseen välttämättä tarvittu tarkoitukseen soveltuva oppikirja. Tätä saatiin odottaa vuoteen 1871, jolloin Ferdinand Ahlmanin suomentamana ilmestyi Rüeeggin teos *Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung* nimenään *Kasvatustieteen Oppikirja*.

Tämä laaja ja verrattain vaikeatajuinen suomennos ei tyydyttänyt Wallinia. Sen vuoksi hän edelleen turvautui käsin kirjoitettuihin luentoihin ja vasta kevätlukukauden alussa vuonna 1874 korvasi niiden kasvatusopillisen osan kyseisen oppikirjan vastaavilla kohdilla, mutta opetusopin hän opetti edelleen luentojensa mukaan. Wallinin Kansakoulun yleinen kasvatus- ja opetusoppi syrjäytti ilmestyttyään syyslukukaudella vuonna 1883 sekä hänen luentonsa että Rüeeggin suomennoksen. Wallinin oppikirjaa, joka on laadittu Rüeeggin mainitun teoksen pohjalta, käytettiin Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetuksessa aina vuoteen 1894 ja osittain vielä Yrjö-Koskisen johtajakautena vuosina 1895—1899.<sup>1</sup>

### 1. Rüeeggin pedagogiikka suomenkielisten oppikirjojen esikuvana

H. R. Rüeegg<sup>2</sup> oli saanut pedagogiset ja didaktiset ajatuksensa monelta taholta. Hän oli tutustunut Kantin, Schleiermacherin, Hegelin,

<sup>1</sup> Ks. Js:n oppiennätyksiä ja päiväkirjoja 1874—1899.

<sup>2</sup> Hans Rudolf Rüeegg (1824—1893) oli etevimpiä Pestalozzin hengessä viime vuosisadan jälkimmäisellä puoliskolla toimineita sveitsiläisiä koulumiehiä. Toimittuaan ensin kansakoulunopettajana hänestä tuli St. Gallenin, sit-



Beneken, Curtmanin, Gräfen, Rosenkranzin sekä Waitzin teoksiin ja filosofisiin järjestelmiin<sup>3</sup>, Pestalozzin, Diesterwegin ja Scherrin kasvatus- ja opetusaatteisiin<sup>4</sup> sekä tunsu monipuolisesti pestalozzilaisen käytännöllisen kasvatus- ja opetustyön omassa maassaan.

Vuonna 1862 Rüegg julkaisi seminaaria varten sieluopin oppikirjan *Grundriss der Seelenlehre*, jonka ensimmäiset painokset perustuivat Hegelin filosofiaan, mutta kolmanteen, vuonna 1876 ilmestyneeseen painokseen Rüegg joutui lisäämään luonnontieteen osuutta Fechnerin, Weberin, Griesingerin, Vierordtin, Tyndallin, Helmholtzin ja Wundtin fysiologian tutkimuksen tulosten johdosta. Näin hänellä vielä verrattain iäkkäänä oli joustavuutta kääntyä Hegelistä kokeelliseen psykologiaan. Kuitenkin Rüegg piti lujasti kiinni aikaisemmista perusajatuksistaan, koska fysiologiset tutkimukset tukivat niitä. Siihen aikaan voimakkaina esiintyneisiin herbartilaisiin käsityksiin Rüegg suhtautui yleensä kielteisesti.<sup>5</sup>

Mainittujen psykologisten, pedagogisten ja didaktisten aatteidensa ja käytännöllisten kokemustensa pohjalta Rüegg julkaisi vuonna 1865 oppilaitaan, virassa olevia opettajia ja yleensä kasvattajia varten meidänkin maamme kasvatus- ja opetusopin opintoihin merkittävällä tavalla vaikuttaneen pedagogisen »tiennäyttäjän» *Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung*.<sup>6</sup> Tässäkin teoksessa on hegeliläisiä piirteitä. Vaikka tekijä auliisti ilmoitti saaneensa ajatuksia lähinnä Rosenkranzilta, Erdmannilta, Grubelta, Waitzilta, Benekeltä, Gräfeltä, Palmerilta, Scherriltä ja Grunholzerilta<sup>7</sup>, on teoksen rakennetta ja kokoonpanoa pidettävä itsenäisenä. Rüegg kirjoitti teostaan samoissa huoneissa, joissa Pestalozzi oli asunut 60 vuotta aikaisemmin. Hän toivoi, että kirjaan sisältyisi uuden pedagogiikan isän Pestalozzin henkeä ja että »tämä monipuolisen, vapauttavan tosi humanisen kasvatuksen

---

ten Münchenbuchseen seminaarin johtaja sekä viimeksi Bernin yliopiston pedagogiikan professori. Runsain ja koululaitoksen kehityksen kannalta suuriarvoisin on ollut hänen kirjallinen toimintansa, joka käsittää psykologiaa, pedagogiikkaa ja monipuolisen valikoiman kansakouluasteen eri aineiden ohje- ja oppikirjoja.

<sup>3</sup> Balsiger, Hans Rudolf Rüegg, 44—45.

<sup>4</sup> Balsiger, mt., 4—6, 20 ja 25.

<sup>5</sup> Balsiger, mt., 165—.

<sup>6</sup> Balsiger, mt., 169. — Rüegg, *Die Pädagogik* — — —, ensimmäisen painoksen esipuhe.

<sup>7</sup> Rüegg, emt., ensimmäisen painoksen esipuhe. Hegeliläisenä näistä voidaan pitää vain Rosenkranzia, kun taas Beneke ja Waitz ovat herbartilaisia.

henki leviäisi yhä yleisemmin ja löytäisi pysyvän sijan koulussa ja kodissa».<sup>8</sup>

Asiantuntijain Rüeegin teoksesta antamat lausunnot olivat erittäin myönteisiä. Erityisesti kiitettiin aiheen käsittelyn itsenäisyyttä, loogista jäsenystä ja selväkielistä esitystä.<sup>9</sup> Kiintoisa on Cleven arvostelu hänen esitellessään Ahlmanin suomennosta vuonna 1871. Hänen mielestään Rüeegin teosta on pidettävä tieteellisenä, mikä ei ole havaittavissa ainoastaan teoksen systemaattisuudesta, filosofisesta kielenkäytöstä ja ankarasta deduktiosta, vaan myös ihmisen todellisen olemuksen perusnäkemyksestä. Hänen mielestään Rüeegg on oikein käsittänyt sekä taitavasti yhdistänyt ja soveltanut aikoja sitten esitettyjä mielipiteitä.<sup>10</sup>

Rüeegg sai tällä teoksellaan ansiokkaan ja arvossa pidetyn nimen pedagogisessa kirjallisuudessa. Teos tuli laajaan käyttöön sekä Sveitsissä että Saksassa ja Itävalta-Unkarissa ja säilyi käytössä niin kauan, että siitä vielä vuonna 1885 otettiin kuudes painos. Se käännettiin myös espanjan, venäjän, suomen ja ruotsin kielelle. Kirjan tekijälle tarjottiin koululaitoksen organisoimistehtäviä ulkomaita myöten, ja kirjan ilmestyminen johdatti Münchenbuchseen seminaariin kaukaisia vieraita ja liitti Rüeegin persoonallisin sitein tunnettuihin kasvatusteoreetikoihin ja koulumiehiin.<sup>11</sup>

Eräs Rüeegin luona vierailleista koulumiehistä oli Jyväskylän seminaarin tuleva johtaja Leinberg, joka kesällä vuonna 1868 tutustui häneen.<sup>12</sup> Tältä opintomatkaltaan Leinberg näyttää tuoneen Suomen Kasvatusopillisen Yhdistyksen keskusteluihin kansanopistoaatteen Tanskasta ja Sveitsistä Rüeegin pedagogiikan oppikirjan suomentamisajatuksen.<sup>13</sup>

<sup>8</sup> Rüeegg, *emt.*, ensimmäisen painoksen esipuhe. Vrt. myös professori Steinin muistopuhetta Rüeegin haudalla. Balsiger, *mt.*, 195—. Steinin mielestä Rüeegin pedagogiikka henkii elämää Pestalozzin elämästä ja ilmaisee henkeä hänen hengestään.

<sup>9</sup> Balsiger, *mt.*, 169—170.

<sup>10</sup> Z. C., kirjan arvostelu. KOA 1871, 254—258.

<sup>11</sup> Balsiger, *mt.*, 169—.

<sup>12</sup> Leinbergin sanojen mukaan Rüeegg piti Jyväskylän seminaaria maailman täydellisimpänä. Jyväskylän seminaarin kevätlukukauden alkajaisissa v. 1869 Leinbergin virkaansa astuessa pitäjä puhe.

<sup>13</sup> Kasvatusopillisen Yhdistyksen kokous 8. 9. 1868. KOA 1868, 129—156. Vrt. Wilska, Kansanopistoaatteen kehitys Suomessa vuosina 1868—1892, 48—. — Leinbergin puhe Jyväskylän seminaarin syyslukukauden päättäjäisissä 20. 12. 1893. Hän piti Rüeegin teosta aikansa parhaimpiin kuuluvana kasvatustieteen oppikirjana.

Vaikka käännöstöyöhön liittyi monenlaisia hankaluuksia, päätti Kasvatustieteellinen Yhdistys luovuttaa 1000 markkaa kirjan toimittamista varten, koska tällä tavalla voitiin rikastuttaa suomalaista kirjallisuutta tähän saakka aivan »käyttämättömällä» alueella.<sup>14</sup> Työn suorittaminen annettiin senaatin suomen kielen kääntäjän apulaiselle F. Ahlmanille, joka jo Cleven Sielutieteen oppikirjan suomentajana oli joutunut soveltamaan filosofista sanastoa suomen kieleen.<sup>15</sup>

Rüeggin pedagogiikkaa suomentaessaan Ahlman ilmoitti joutu-neensa vaikeuksiin, koska neuvonantajien mielipiteitä noudattaen oli käytettävä yhtä tai ainakin hyvin harvoja suomenkielisiä sanoja kunkin käsitteen ilmaisemiseksi. Hän olisi mieluummin käyttänyt kuhunkin asiayhteyteen sopivaa sanaa ja siis eri yhteyksissä eri sanoja vastaamaan samaa saksankielistä ilmaisua.<sup>16</sup> Cleve ja Kirjallisen Kuukauslehden arvostelija eivät myöskään hyväksyneet suomennostyössä noudatettua menettelytapaa. Viimeksi mainitun mielestä vierasperäisiä sanoja ei olisi tarvinnut lainkaan suomentaa.<sup>17</sup>

Epäilemättä Rüeggin oppikirjan suomennos oli liian laaja sekä vaikeatajuinen vähäiset pohjatiedot omaavien seminaarilaisten luettavaksi. Kaikkein eniten epäilivät sen seminaariin soveltuvuutta A. Berner<sup>18</sup> ja Th. Rein.<sup>19</sup> Kielteisesti arvosteli oppikirjaa myös tuleva herbartilainen kasvatustieteen edustaja Mikael Soininen.<sup>20</sup> Mutta Cleve, joka

<sup>14</sup> Senaatti myönsi kirjan painattamiseen 1200 markkaa ehdolla, että käännöksestä tulee sujuvakielinen ja helpommin ymmärrettävä kuin alkuperäinen teos. Myös Cygnaeus puolsi kirjan kääntämistä. KOA 1869, 119—125 ja 368—375. — Uusi Suometar 20/1869.

<sup>15</sup> Nimim. F. P[erander], Sielutieteen oppikirja. Kirj. Z. J. Cleve. Suom. Ferd. Ahlman. Kirjallinen Kuukauslehti 1869, 137—138 sisältää merkittävän filosofista sanastoa koskevan arvostelun.

<sup>16</sup> Rüeggin Kasvatustieteen Oppikirjan alkulause. Vrt. Körni, Sveitsiläinen »kasvatustieteen oppikirja» ja kasvatustieteen järjestelmä kansakoulupedagogiikkamme tienraivaajien esikuvina. K ja K 1952, 190—197.

<sup>17</sup> Viite 10. — Nimim. C. G. S[van], Kasvatustieteen Oppikirja. Kirjallinen Kuukauslehti 1871, 277—279.

<sup>18</sup> Nimim. A. Br[Berner] arvostelee J. O. I. Ranckenin toimittamaa Rüeggin oppikirjan ruotsinnosta. KOA 1879, 319—327. Berner suosittelee Cleven luentojen painattamista seminaarin tarvetta varten.

<sup>19</sup> Th. R[ein], O. Wallin, Kansakoulun yleinen kasvatustieteen ja opetusoppi. Valvoja 1884, 268—271. Rein ihmettelee, kuinka Ahlmanin suomennosta on voitu käyttää seminaarissa.

<sup>20</sup> Kun Soininen kesällä v. 1883 odotteli laivaa Turun satamassa ja katseli matkatavaraansa joukossa olevaa Rüeggin kasvatustieteen suomennosta, hän päätti, ettei hän ala tutkia ainakaan kasvatustieteen oppia. Tähän vaikutti teoksen kankea suomen kieli sekä raskas sisällös. Voipio, Mikael Soinisen elämä, 74.

muutenkin piti käännöstä arvokkaana lisänä suomalaiseseen pedagogiseen kirjallisuuteen, uskoi, että sitä käytettäessä seminaarin kasvatustopin opetuksessa esiintyvät vaikeudet eivät tule olemaan niin suuria, ettei asiaa ymmärtävä opettaja voisi niistä selviytyä. Hänen mielestään oppikirja oli tervetullut sen takia, että se edistää ja kehittää, kuten seminaarin ja erityisesti kasvatustopin ja opetusopin opetuksen tuleekin, oppilaiden käsityskykyä ja johtaa itsenäisten arvostelujen muodostamiseen.<sup>21</sup>

Vaikka Wallin oli tyytyväinen siihen, että Rüeegin oppikirjan suomennos ainakin osittain vapautti opettajan ja oppilaat vaivalloisesta, aikaa vievästä ja ikävästä vihkojen kirjoittamisesta, ei hän liene pitänyt sitä kaikin puolin onnistuneena. Kuten Rüeegg itse<sup>22</sup> on Wallinkin käyttänyt oppikirjaa valikoiden jättäen käsittelemättä sen raskaimpia ja pitkävetisimpiä kohtia.<sup>23</sup> Asian korjaamiseksi Wallin ryhtyi 1870-luvun lopulla<sup>24</sup> Rüeegin teoksen pohjalta valmistamaan uutta oppikirjaa, joka julkaistiin Kansakoulun yleinen kasvatustopin ja opetusoppinimisenä vuonna 1883. Tekijä tarjosi sitä »osviitaksi kansakoulun opettajille, ystäville ja suosijoille ynnä kaikille, jotka haluavat likemmin tutustua kasvatustopin ja opetustoimen yleisiin perusteisiin sekä erittäin kansakoulun olentoon ja niihin ehtoihin ja neuvoihin, joilla tämä tärkeä nuorison kasvatustila voi tehtävänsä suorittaa».<sup>25</sup>

Rüeegin teoksen pohjalta syntyneitä oppikirjoja käytettiin maasamme muuallakin<sup>26</sup> kuin Jyväskylän seminaarissa. Wallinin teoksen

<sup>21</sup> Clevellä oli Kasvatustopin Yhdistyksen puheenjohtajana ja kirjan avustajana intressejä kirjan käyttämisestä.

<sup>22</sup> Balsiger, mt., 169.

<sup>23</sup> Käytettävissä on ollut J. Reinin (pt 1876) käyttämä ko. suomennos, jossa seminaariaikaiset merkinnät ovat paljastavia.

<sup>24</sup> Wallin aloitti vuoden 1879 Kansakoulun ensimmäisessä numerossa Rüeegin oppikirjan pohjalta laatimansa uuden oppikirjan esittelyn. Oppikirjatyö on alkanut ainakin jo v. 1878, mistä on vähäisiä merkkejä mainitun vuoden Kansakoulussa.

<sup>25</sup> Wallinin oppikirjan esilause.

<sup>26</sup> Ahlmanin suomennosta käytettiin Helsingin yliopiston kasvatustopin kurssikirjana ja ruotsinnosta Tammisaaren seminaarissa. Wallinin teos oli oppikirjana Helsingin suomalaisessa jatko-opistossa, Hämeenlinnan kiertokoulunopettajaseminaarissa ja alkuajoina Rauman seminaarissa. Tammisaaren seminaarin vuosikertomukset v. 1877. — Tuulio, Ottilia Stenbäck ja hänen aatemaailmansa, 237. — Helsingin Suomalainen Jatko-opisto 1881—1929, 128. — Tuhkanen, Hämeenlinnan kiertokoulunopettajaseminaarin albumi, 62. — Rauman seminaarin vuosikertomus v. 1900.

ensimmäinen painos riitti lähes vuosikymmeneksi. Uusi painos ilmestyi vasta vuonna 1892, jolloin oppikirja jo oli syrjäytymässä herbartilais-zilleriläisen vaikutuksen tieltä. Niinpä uuden suunnan edustaja Soininen sattuvasti toteaaakin Wallinin oppikirjan toista painosta Valvojassa esitellessään: »Että siinä on paljon hyvää, on jo ennen tässä aikauskirjassa sanottu. Ja että sillä on ollut merkityksensä meidän kasvatustieteiden olojen kehityksessä, siitä voimme olla varmat. Mutta yhtä selvältä näyttää, ettei se suunta, jota kirja edustaa, enää täytä tieteen nykyisiä vaatimuksia ja että siis ajanmukaisemman oppikirjan ilmestyminen olisi toivottava.»<sup>27</sup>

## 2. Rüeggin ja Wallinin oppikirjojen rakenteen vertailua

Arvostelu<sup>1</sup> on yleensä todennut Wallinin Kansakoulun yleisen kasvatustieteiden ja opetusopin Rüeggin pedagogiikan »mukailuksi» sen enemmän asiaa todistelematta. Syynä on ollut nähtävästi Wallinin oma selitys; hän näet ilmoittaa kääntäneensä ja lyhennelleensä esikuvateosta. Mutta lisäksi hän on käyttänyt myös muita lähteitä sekä suorittanut omien havaintojensa ja kokemustensa pohjalta itsenäistäkin työtä. Tekipä hän kesälomansa aikana vuonna 1881 kouluylivaltuutuksen myöntettyä hänelle stipendin opintomatkan Saksaan ja Itävaltaan tarkoituksenaan tutustua siihen, »miten näiden maiden etevimmissä seminareissa kasvatustieteiden ja opetusoppia sekä tietopuolisesti että käytännössä viljellään».<sup>2</sup> Seuraavassa Rüeggin ja Wallinin teosten vertailussa pyritään selvittämään Wallinin oppikirjan rüeggiläisyys, Wallinin oma luova osuus sekä hänen muualta saamansa vaikutteet ja virikkeet.

<sup>27</sup> M. J.[ohnsson], O. Wallin, Yleinen Kasvatustieteiden ja Opetusoppi. Valvoja 1893, 441—442.

<sup>1</sup> Wallinin oppikirjan arvosteluun palataan tämän luvun viidennessä jaksossa.

<sup>2</sup> Wallin, Matkakertomus v. 1885.

**Rüeggin oppikirja**

Ahlmanin suomennoksen  
mukaan

Johdatus	sivut (1—11)
Ensimmäinen osa	(12—33)
Kasvatuksen luonto	
I Kasvatuksen tarkoitukset	(14—22)
II Kasvatuksen välikappaleet	(23—29)
III Kasvatuksen menetystapa	(29—33)
Toinen osa	(34—201)
Kasvatuksen ainekset	
I Ruumiillinen kasvatus	(35—65)
II Tiedollinen kasvatus	(65—144)
III Käytännöllinen kasvatus	(144—201)

**Wallinin oppikirja**

Johdanto	sivut (1—4)
Ensimmäinen jakso	
Ihmis-opillinen johdanto	
I Ihminen ruumiinsa puolesta	(5—19)
II Ihminen henkensä puolesta	(19—76)
A. Tunto	
B. Tieto	
C. Tahto	
Hengen erityiset määräykset	(76—86)
Toinen jakso	(87—154)
Yleinen kasvatus-oppi	
I Kasvatuksen tarkoitus	(87—93)
II Kasvatuksen välikappaleet	(94—96)
III Kasvatuksen ainekset	(96—97)
IV Käytännöllinen kasvatus	(97—124)
V Kasvatuslaitokset	(124—137)
VI Kansakoulu	(137—141)
VII Kansakoulu perheen, valtion ja kirkon suhteen	(141—154)
Kolmas jakso	(155—242)
Yleinen opetus-oppi	
I Tiedollinen kasvatus	(155—188)
II Opetus yleensä	(188—192)
III Kansakoulun oppi-aineet	(192—197)
IV Opetuksen menetystapa	
eli methodi	(197—201)
V Opetusmeno	(201—215)
VI Opetusmuoto	(215—232)
VII Opetuslaatu	(232—235)
VIII Erityisiä opetustoimia	(235—242)

Kolmas osa	(202—347)	Neljäs jakso	(243—272)
Kasvatuksen järjestö		Koulukuri	
I Hoito	(204—216)	I Koulukuri yleensä	(243—250)
II Kuri	(216—250)	II Kurin välikappaleet	(251—267)
III Opetus	(250—347)	III Kurineuvojen käytäntö	(267—272)
A. Opetus yleisesti	(250—277)		
(opetuksen tarkoitus, välikappaleet ja tapa)			
B. Opetusaineet erityisesti	(277—347)		
(aatteelliset, asialliset ja näppäryyksiä vaativat opetusaineet)			
		Viides jakso	(273—294)
		Koulun hoidanto	
		I Koulun ulkonaiset ehdot	(273—278)
		II Koulu-elämän sisällinen järjestys	(278—294)
		Kuudes jakso	(295—313)
		Opettaja	

Kasvatuksen käsitteellistä puolta koskeva johdanto on lyhennelmä Rüeegin teoksesta. Wallinin oppikirjan sieluopillinen ensimmäinen jakso on saanut vaikutteita Rüeegin Grundriss der Seelenlehre- ja Cleven Lärobok i psykologi<sup>3</sup>-nimisistä hegeliläisistä oppikirjoista lukuun ottamatta ihmisen fysiologiaa, mikä on Rüeegin pedagogiikan mukainen.<sup>4</sup> Myös Helsingin yliopiston filosofian professori Rein, itsekin hegeliläisenä uransa aloittanut, piti Wallinin oppikirjan psykologista osaa hegeliläisestä katsomustavasta johtuvana ja oli sitä mieltä, että systemaattisuutensa vuoksi se on juuri didaktiselta kannalta suuriarvoinen.<sup>5</sup> Sisällyttämällä oppikirjaansa psykologista ainesta huomattavasti enemmän kuin Rüegg Wallin on tässäkin kuten yleensä seminaarin lehtorina tähdentänyt sieluopin merkitystä pedagogisten opintojen menestymiselle.

Wallinin oppikirjan toinen jakso sisältää yleisen kasvatustieteen, jonka neljä ensimmäistä lukua, kasvatuksen tarkoitus, välikappaleet (hoito,

<sup>3</sup> Cleven psykologiaa selvittää Stenius, mt. I, 63—.

<sup>4</sup> Vrt. W, 5—19 ja R, 35—60.

<sup>5</sup> Th. R., ma. Valvoja 1884, 268—271.

kuri ja opetus), aines sekä käytännöllinen kasvatustapa, seuraavat lyhennettyinä Rüeegin pedagogiikan vastaavia kohtia.<sup>6</sup> Erilaisia kasvatustapojen esittelevät luvut viidennestä seitsemänteen Wallin on laatinut luentojensa mukaan, joihin hän on saanut täydennystä aikaisemmin mainitusta Bormannin oppikirjasta.

Wallinin yleisen opetusopin lukuja vastaavat Rüeegin oppikirjan sivut 65—144 ja 250—277 seuraavin poikkeuksin. Opetusmenoa Wallin käsittelee laajemmin ja käytännöllisemmin kuin Rüeegg sekä liittää mukaan Diesterwegin Wegweiserista peräisin olevia ja jo luennoihin kuuluneita oppilasta ja oppiaineita koskevia perusvaatimuksia. Opetusmuotoa Rüeegg käsittelee hyvin ylimalkaisesti ja abstraktisesti, Wallin taas paljon laajemmin antaen samalla luennoista tuttuja yksityiskohtaisia ja käytännöllisiä viitteitä näyttävästä, kertovasta ja kyselevästä opetusmuodosta. Vaikka Wallin oli ottanut käyttöönsä Rüeegin oppikirjan suomennoksen, opetti hän opetusoppia edelleenkin alkuperäisistä luennoistaan oppikirjansa ilmestymiseen asti. Nämä luennot hän sijoitti oppikirjansa opetusopin käytännölliseen osaan. Näin Jyväskylän seminaarin opetusopin opetukseen sisältyvät opetusohjeet ovat vähäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta säilyneet samoina vuosisadan viimeiselle vuosikymmenelle asti.

Neljäs, koulukuria käsittelevä jakso noudattaa keskeisimmältä osaltaan Rüeegin oppikirjan vastaavia kohtia.<sup>7</sup> Viides ja kuudes, koulun hoidantoa<sup>8</sup> ja opettajaa koskevat jaksot, eivät sisälly Rüeegin teokseen. Niitä Wallin onkin käsitellyt itsenäisimmin ja persoonallisimmin. Viidennen jakson oppimäärän Wallin on muokannut koulunpidon luennoistaan, jotka puolestaan perustuvat Sveitsistä saatuihin lähteisiin ja Suomen kansakouluasetuksen soveltamiseen. Täydentävinä teoksina Wallinilla on ollut Saksassa paljon käytetty C. Kehrin<sup>9</sup> oppikirja *Die Praxis der Volksschule* sekä J. Chr. G. Schumannin kansakouluseminaareja varten toimittama *Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten*.<sup>10</sup> Kehrin ja Schumannin vaiku-

<sup>6</sup> Vrt. R, 14—29 ja 144—201.

<sup>7</sup> Vrt. R, 216—250.

<sup>8</sup> Wallin käytti tästä oppimäärän osasta alussa nimeä koulunpito ja koulun pitäminen. Syyslukukaudesta v. 1881 hän nimitti sitä koulun hoidannoksi, mikä on myös hänen omassa oppikirjassaan.

<sup>9</sup> Wallin kertoo matkakertomuksessaan käyneensä v. 1881 C. Kehrin luona, joka silloin toimi Halberstadtin seminaarin johtajana.

<sup>10</sup> Schumannin teosta Wallin näki v. 1881 käytettävän mm. Berliinin seminaarissa. Teos oli ilmestynyt mainittuna vuonna.



tusta<sup>11</sup> on havaittavissa myös kuudennessa jaksossa, joka on saanut pääasiallisen sisältönsä omasta kansakoululainsäädännöstämme ja Wallinin aikaisemmin omaksumista opettajaa koskevista mielipiteistä.<sup>12</sup>

Rüeggin ja Wallinin oppikirjojen jäsennykset poikkeavat siis aivan ratkaisevalla tavalla toisistaan. Rüeggin teoksen ruumiillisen kasvatuksen Wallin sijoittaa psykologiseen jaksoon, käytännöllisen kasvatuksen yleiseen kasvatukseen ja tiedollisen kasvatuksen yleiseen opetusoppiin. Vaikka Rüeggin oppikirjan suomennos on Wallinin oppikirjaa huomattavasti laajempi, se on kolmanteen osaan kuuluvaa hoitoa ja eri oppiaineiden erityiskysymyksiä käsitteleviä kohtia, yhteensä 83 sivua, lukuun ottamatta ollut Wallinin kirjan pohjana. Wallinin oppikirjaan sisältyvät kasvatustaitoksia esittelevät luvut sekä koulun hoitoa ja opettajaa käsittelevät jaksot, yhteensä 70 sivua, jotka kokonaan puuttuvat Rüeggin pedagogiikasta. Lisäksi psykologinen jakso ja opetusmetodi ovat Wallinilla 78 sivua laajemmat kuin Rüeggillä.

Wallin on saanut kasvatusta ja opetusoppiinsa vaikutteita eri tahoilta. Keskeisin aines on Rüeggin pedagogiikasta ja psykologinen Clevin ja Rüeggin hegeliläisistä sieluopeista. Kasvatustaitoksia ja opetusmetodia koskevat asiat sisältyvät jo Wallinin alkuperäisiin kasvatusta ja opetusopin luentoihin, joihin hän on saanut lähteet Bormannin ja Diesterwegin teoksista. Koulun hoitoa ja opettajaa käsittelevissä jaksoissa hän on käyttänyt saksalaisten koulumiesten Kehrin ja Schumannin teoksia. Muilla Wallinin mainitsemilla lähteillä on ollut merkitystä vain vähäpätöisiin yksityiskohtiin.

Wallin on saanut oppikirjansa tieteellisen pohjan Rüeggiltä. Wallinin ansioksi jää, että hän on koonnut eri tahoilta saamansa ainekset seminaarin kasvatustaitosten opetuksen tarkoitusta, suomalaisia olosuhteita ja lainsäädäntöä vastaavaksi, käyttökelpoiseksi oppikirjaksi. Li-

<sup>11</sup> Vrt. Kehr, mt., 37— (1. painos ilmestyi v. 1872). — Schumann, mt. I, 254—.

<sup>12</sup> Perander, joka kasvatustaitosten vt. professorina joutui antamaan Wallinin oppikirjan seminaariin soveltavuudesta virallisen lausunnon koulutoimen ylläpidolle, oli sitä mieltä, että Wallinin olisi pitänyt ottaa mukaan myös eri aineiden opetusmetodiikkaa sekä lyhyt historiallinen katsaus. Peranderin 17. 12. 1883 antama lausunto on julkaistuna KOA:ssa 1883, 383—386. Cygnaeus kirjoittaa Wallinille, että ylläpido ehdottaa maksettavaksi 1000 markan tekijänpalkkion ja että hän olisi mielellään nähnyt Wallinin sisällyttäneen teokseensa hänen neljännesvuosisadan ajan esittämiään periaatteita. UC OW:lle 24. 1. 1884. Vastatessaan 31. 1. 1884 Wallin mainitsee aikovansa toimittaa, jos aikaa, voimia ja kykyä riittää, vielä kasvatustaitosten historian, jossa Cygnaeuksen ideat esitetään.

säksi hän on kirjoittanut sen esikuvateosta helppotajuisempaan ja sujuvakielisempään asuun, mihin kirjan arvostelussa myös kiinnitettiin huomiota.<sup>13</sup>

### 3. Rüeegg in pedagogiikkaan pohjautuva opetus

Rüeegg in oppikirjan suomennoksen tultua Jyväskylän seminaarin kasvatustopin oppikirjaksi vuoden 1874 alusta luettiin siitä sivut 1—144, jotka sisältävät johdannon, kasvatuksen tarkoitukset, välikappaleet ja menettelytavan sekä ruumiillisen ja tiedollisen kasvatuksen.<sup>1</sup> Koulunpitoon kuului koulukuri täydennettynä Wallinin luentojen kasvatustaitoksia esittelevällä osalla.<sup>2</sup> Opetusoppia Wallin opetti jatkuvasti oman Lyhykäisen opetusoppinsa luentovihon mukaan.<sup>3</sup>

Wallinin oppikirjan ilmestymisen jälkeen muuttui kasvatustopin sekä koulunpidon oppimäärä hyvin vähän. Entisen lisäksi tuli opiskeltavaksi vain käytännöllinen kasvatustaito<sup>4</sup> ja osia yleisen opetusopin toisesta luvusta<sup>5</sup>, mitkä Wallinin oppikirjaan lyhennettyinä lisäsivät oppimäärää yhteensä vain noin 40 sivua. Kokonaan uutena aineksena tuli kuudes jakso, 18 sivua, ja osittain uutena 22-sivuinen viides jakso.

Vaikka Wallinin oppikirjan käyttöön ottaminen ei enää sanottavasti vaikuttanut oppimäärän laajuuteen ja laatuun, se merkitsi kuitenkin tuntuvaa helpotusta opiskeluun. Kasvatustaitohistoriaa lukuun ottamatta koko kasvatustaito- ja opetusopin sekä koulunpidon oppimäärät sisältyivät entistä helppotajuisempaan ja sujuvakielisempään oppikirjaan, ja voitiin luopua luentovihkojen jäljentämisestä.<sup>6</sup>

<sup>13</sup> Peranderin mielestä taitavan opettajan johtamana Wallinin teosta voidaan käyttää seminaarin oppikirjana olletikin, kun se on kirjoitettu helppotajuisen ja sujuvakieliseen muotoon. Reinin mielestä olisi pitkävetoisimpia ja vaikeatajuisimpia kohtia vieläkin voinut karsia tieteellisyyden kärsimättä. Myös Cygnaeus kiittää Wallinin kielen notkeutta. UC OW:lle 24. 1. 1884.

<sup>1</sup> Eräinä vuosina jäi ruumiillinen kasvatustaito sivuilta 35—65 käsittelemättä.

<sup>2</sup> R, 216—250. Vrt. Jenny Ingmanin ja Anna Renvallin koulunpidon muistutuksia (JKKK).

<sup>3</sup> Vuosina 1874—1883 opetettiin siis kasvatustaito- ja osittain koulunpitoa Rüeegg in kasvatustaitosta, mutta opetusoppia, kasvatustaitohistoriaa ja osittain koulunpitoa luentovihkojen mukaan.

<sup>4</sup> Vrt. R, 144—201 ja W, 97—124.

<sup>5</sup> Vrt. R, 250—277 ja W, 188—.

<sup>6</sup> Opetustaito- ja opetusopin opetus muuttui nyt teoreettisemmaksi, kun käytännölliset kysymysratkaisut, joihin alkuun oli käytetty n. puolet opetusopin tunneista, jäivät pois.

Seminaarin kasvatusta- ja opetusopin opetukseen soveltuvan oppikirjan ilmestyminen teki mahdolliseksi tämän aineen opetuksen tradition jatkumisen Jyväskylän seminaarissa opettajien vaihdoksista huolimatta. Ennen kansakouluntarkastajaksi siirtymistään Wallin ehti vakiinnuttaa järjestyksen, jota hänen jälkeensä vielä jonkin aikaa seurattiin. Sen mukaan III luokalle opetettiin yleisen opetusopin luvut 2—8 ja IV luokalle sieluopillista jaksoa lukuun ottamatta kaikki muut oppikirjan kohdat. Tätä järjestystä hänen sijaisensa Uudenkaarlepyyn seminaarin tuleva johtaja Z. Schalin noudatti lukuvuoden 1885—86. Yrjö-Koskinen seurasi vuosina 1886—1892 Jyväskylän seminaarin historian ja kasvatustieteen lehtorina toimiessaan Wallinin vakiinnuttamaa käytäntöä kuitenkin niin, että kasvatustieteellisiä koskevat luvut eivät hänen aikanaan enää kuuluneet oppimäärään ja että yleisen opetusopin ensimmäisen luvun lisäksi myös toinen ja kolmas luku siirrettiin kolmannelta neljännelle luokalle. Lehtori Jalkanen hylkäsi Wallinin oppikirjan, mutta palattuaan kevätlukukauden alussa vuonna 1895 laitoksen johtajaksi Yrjö-Koskinen jatkoi neljännen luokan opetusta aikaisempaa järjestystä noudattaen.<sup>7</sup>

#### 4. Rüeeggin ja Wallinin oppikirjojen pedagogiset ja didaktiset ajatukset

Seuraavassa tarkastellaan Rüeeggin ja Wallinin oppikirjojen sisältöä, verrataan niiden pedagogisia ja didaktisia aatteita ja pyritään osoittamaan Rüeeggin vaikutus Walliniin. Samalla on tarkoitus selvittää, mitkä kasvatustieteelliset lähteet ovat vaikuttaneet heidän mielipiteisiinsä.

Kasvatustieteen käsitteen Wallin määrittelee oppikirjassaan Rüeeggin Gräfelt omaksuman käsityksen mukaisesti: kasvatustiede on »täysi-ikäisten varsinaista vaikutusta ala-ikäisiin, joka tarkoittaa saattaa heitä itsenäisesti pyrkimään siveelliseen vapauteen».<sup>1</sup> Samalla tavalla määritellään kasvatustiede Curtmanin vaikutuksesta myös Wallinin luennoissa. Kuten Hegelin myös Rüeeggin ja Wallinin mielestä kasvatustieteen tehtävänä on osoittaa, kuinka tämä etiikan määräämä kasvatustieteellinen saavutetaan. Rüeegg seuraa Hegeliä vielä pitemmälle kuin Wallin esittäen, että kasvatustiede osoittaa, kuinka subjektiivinen henki kohoaa objektiiviseksi.<sup>2</sup>

<sup>7</sup> Vrt. kyseisten vuosien lukuennätyksiä ja päiväkirjoja.

<sup>1</sup> W, 1. Vrt. R, 1. — Gräfe, mt. I, 371 ja II, 16.

<sup>2</sup> W, 4. Vrt. R, 1 ja 12. — Thaulow, mt. I, 12—13.

Mainittu kasvatuksen käsitteen määritelmä tarkoittaa kasvatusta mahdollisimman laajassa mielessä. Opetus puolestaan kuuluu kasvatuksen osatekijöihin, välikappaleisiin, joina Rüegg ja Wallin pitävät Gräfen mukaan hoitoa, kuria ja opetusta.<sup>3</sup> Hoito tarkoittaa lapsen luonnollisen, lähinnä fyysisen kehityksen vaalimista, mutta on tarpeen myös henkiselle kehittymiselle.<sup>4</sup> Kuri on hoitoa henkisempää. Kun lapsi on vielä niin kehittymätön, ettei hän kykene määräämään itseään, täytyy hänet ulkonaisella kurilla totuttaa hyviin tapoihin ja hyväksyttävään käytökseen, mihin hänen myöhemmin tulee itse pyrkiä.<sup>5</sup> Opetus on kasvatuksen tärkein keino. Se tähtää siihen, että kasvatettava ymmärtää ja käsittää elämänsä päämäärän.<sup>6</sup> Opetuksen voidaan katsoa tehneen tehtävänsä, kun se on osoittanut totuuden, herättänyt halun pyrkiä siihen sekä johtanut siveelliseen vapauteen.<sup>7</sup>

Wallin piti aikaisemmin kasvatusta ja opetusta rinnakkaisina käsitteinä, mutta nyt Herbartiin nojaavien Gräfen ja Rüeggin mukaan hänenkin mielestään opetus on kasvatuksen pääkeino.<sup>8</sup> Wallinin mielenpiteen muutos on kylläkin enemmän teoreettinen kuin käytännöllinen, sillä hän on kaiken aikaa pitänyt välttämättömänä kasvattavaa opetusta, jotta opetus palvelisi kasvatuksen kokonaistehtävää.

Kasvatettavan olemusta Wallin on oppikirjassaan käsitellyt perusteellisemmin kuin Rüegg sekä säilyttänyt luennoissa esittämiään perusajatuksia. Wallin pitää ihmistä edelleenkin Jumalan kuvana, mikä ilmenee ihmisen synnynnäisissä henkisissä lahjoissa sekä erityisesti hänen järjessään ja vapaassa talidossaan.<sup>9</sup>

Rüeggiä seuraten Wallin hegeliläisittäin<sup>10</sup> esittää, että ihminen syntyy maailmaan avuttomana eikä hän silloin voi olla järjellinen eikä vapaa, vaan on kokonaan luonnon vallassa. Hänestä kyllä voi kehittyä järjellinen ja vapaa, sillä mahdollisuudet siihen ovat olemassa myötä-

<sup>3</sup> Gräfe, mt. II, 105—. — W. Rein, mt. II, 902. Alkuperäiset nimitykset die Pflege, die Zucht ja der Unterricht.

<sup>4</sup> W, 94. Vrt. R, 26 ja 204—.

<sup>5</sup> W, 95 ja 243—. Vrt. R, 26—27 ja 216—.

<sup>6</sup> W, 95—96. Vrt. R, 27—28.

<sup>7</sup> W, mm. 123, 155, 188—189, 197 ja 244. Vrt. R, mm. 200 ja 251—.

<sup>8</sup> Vrt. Peranderin suorittamaa Wallinin oppikirjan arvostelua.

<sup>9</sup> W, 1.

<sup>10</sup> Hegelin mukaan ihmisen on kohottava luonnon tilasta hengen tilaan, ja lapsessa itsessään on olemassa siihen tarve. Thaulow, mt. I, 13. — Rechtmann, mt., 198. — Heman, mt., 484.

syntyisinä kykyinä, joita kasvattaja ei voi kokonaan eliminoida enempää kuin istuttaa uusia kykyjä ja ominaisuuksia.<sup>11</sup>

Vieroksuessaan kykysielutieteellistä käsitystä Rüeegg pitää ihmistä fyysisenä ja psyykkisenä kokonaisuutena, johon kuuluu erilaisia toisistaan ja tästä kokonaisuudesta riippuvia toimintoja.<sup>12</sup> Myös Wallin käsittää ihmisen ruumiillis-sielulliseksi olennoksi ja noudattaa sielunelämän tavanomaista jakoa tieto-, tunne- ja tahtuelämään. Sen lisäksi Rüeegg korostaa niiden keskinäistä yhteenkuuluvuutta. Hänen mielestään ei voi olla tietämisestä ja tahtomisesta erotettua tunnetta, vaan henkisten toimintojen pohjana on tunne, josta tieto ja tahto ovat lähöisin.<sup>13</sup>

Rüeggin ja Wallinin kasvatettavaa koskevia käsityksiä vertailtaessa havaitaan seuraavaa:

1) Wallin säilyttää Rüeeggistä poiketen ihmisen Jumalan kuvan kaltaisuuden.

2) Rüeegg vastustaa Herbartin tavoin kykysielutieteellistä käsitystä, ja Rüeeggin vaikutuksesta Wallin luopuu kaikkien voimien tasa-arvoisuudesta.

3) Wallin saa Rüeeggiltä hegeliläisen ajatuksen, että lapsi on alkuaan kokonaan luonnon vallassa, mutta on kehityskykyinen.

4) Wallin yhtyy Rüeeggiin siinä, että tieto-, tunne- ja tahtuelämä käsitetään kokonaisuudeksi, mutta hän ei Rüeeggin tavoin pidä tunnetta muita alkuperäisempänä.

Aikaisemmasta käsityksestään luopuen<sup>14</sup> Wallin esittää Hegelin<sup>15</sup> ja Herbartin tavoin, että kasvatustiede saa tavoitteensa etiikalta.<sup>16</sup>

Kasvatuksen yleisenä tarkoituksena Rüeegg ja Wallin pitävät kasvatettavan kohottamista »itsensä määräämisen vapauteen», mikä on samaa kuin tahdon saattaminen sopusointuun Jumalan tahdon kanssa.

<sup>11</sup> W, 1 ja 4. Vrt. R, 1 ja 4. Myös Cleven sielutieteessä esitetään samansuuntaisia käsityksiä. Mt., 35, 54 ja 59—64. Vrt. Kansakoulu 1879, 161—162.

<sup>12</sup> R, 28 ja 65. Samanlainen on Th. Reinin käsitys. Sielutieteen oppikirja, 32—33.

<sup>13</sup> R, 66. Herbartilla on tieto dominoivassa asemassa. Herbart, Umriss — — —, 35.

<sup>14</sup> Luennoissaan Wallin näki kasvatuksen tavoitteen määräytyvän ihmiselämän, ihmisen olemuksen ja elämän erilaisten vaatimusten mukaan.

<sup>15</sup> Thaulow, mt. I, 12.

<sup>16</sup> W, 4. — R, 12.

Siveellisesti vapaa voi olla vain sellainen ihminen, jonka tahto on järjellinen, »s.o. yhtä-pitävä Jumalan tahdon kanssa». Gräfen tavoin he näkevät, että kasvatuksen tarkoitus on »tehdä nuorisoa kykeneväksi itsetoimivaan elämään Kristuksen hengessä». <sup>17</sup> Näin Wallinilla edelleenkin uskonnollinen ja siveellinen kasvatusero yhtyvät. Tätä ihmisen korkeinta päämäärää hän nimittää Pestalozzin mukaan kristillisen ihmisyyden tavoitteeksi. <sup>18</sup>

Korkein kasvatustavoite voidaan saavuttaa osatavoitteiden kautta vasta aikuisena. Ihmisellä, kuten muillakin elollisilla olennoilla, on kehityksen aihe itsessään. Luonnollisen elämän kehittyminen ja kehittäminen on ensimmäinen osatavoite. Koska ihminen on myös järjellinen, on luonnon valtaa hänessä rajoitettava. Tämä tapahtuu siten, että kasvatettavan henkisten kykyjen vielä puuttuessa kasvattaja pakottaa hänet elämään järjen vaatimusten mukaan. Kun tätä ulkonaista pakkoa ei enää tarvita, on saavutettu toinen osatavoite, siveellinen totuminen. Lopulliseen tavoitteeseen on päästy silloin, kun kasvatettava itse selvästi tietää ja tajuaa tavoiteltavan ihanteen ja hänen tahtonsa on riittävän luja siihen pyrkimään. Pakottaminen merkitsee lapselle täytymistä, tiedon lisääntyminen ja kasvattajan toimenpiteiden toistuminen taitamista sekä vakaviin perussääntöihin ja elämänohjeisiin pääseminen järjellistä tahtomista. <sup>19</sup> Näidenkin ajatusten pohjana ovat Hegelin mielipiteet. <sup>20</sup>

Kun lopullinen kasvatuksen aste on saavutettu, tahto on kohonnut luonteenlujudeksi. Rüegg ja Wallin sisällyttävät luonteen käsitteeseen erilaisen arvovarauksen. Rüegg näet asettaa tavoitteeksi herbartilaisittain lujan siveellisen luonteen, mutta Wallin puhuu kristillis-siveellisestä luonteesta. <sup>21</sup> Luonteen kasvatusta ei esiinny nyt ensimmäistä kertaa suomalaisessa kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa, mutta Herbartin kasvatuksen absoluuttinen päämäärä, kaiken kasvatuksen ja opetuksen lopullinen tehtävä ja tavoite, lujan siveellisen luonteen ke-

<sup>17</sup> W, 88. — R, 15—17. Myös monissa muissa kohdissa. — Gräfe, mt. I, 372.

<sup>18</sup> W, 92. Vrt. 1, 88—90, 138 ja 151. Uskonnollis-siveellinen tavoite on Wallinille keskeisellä sijalla muissakin yhteyksissä. O. W-n, Historian opetus kansakoulussa, 8—10; Kansakoulu 1875, 49—; Hämeenlänän piirikokousten pöytäkirjat v. 1889 ja 1892.

<sup>19</sup> W, 92—93 ja 99—100. Vrt. R, 21—22 ja 146.

<sup>20</sup> Thaulow, mt. I, 12—14. Sama myös Snellmanilla (SKT XI, 190 ja 205—) ja Cleven Sielutieteen oppikirjassa, 96.

<sup>21</sup> W, 92, 98 ja 243. Vrt. 75 ja 118. — R, 144—146. Vrt. 2—3 ja 192—.

hittäminen, tuli nyt Rüeeggin oppikirjan välityksellä ensimmäisen kerran Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetukseen.

Aikaisemmin on mainittu, että Wallin omaksui opintomatallaan sveitsiläisessä kasvatuksessa yleisen kykysielutieteellisen käsityksen. Koska Rüeegg ei tätä ajatusta hyväksynyt, joutui Wallin luopumaan käsityksestään omassa oppikirjassaan. Niinpä hän ei enää pidä kaikkien voimien harmonista kehittämistä mahdollisena eikä suotavana, koska kaikki kyvyt eivät ole samanarvoisia.<sup>22</sup> Näyttää siltä, että Wallin on tehnyt tämän muutoksen saadakseen oppikirjansa sopusointuun Rüeeggin teoksen kanssa, koska hän muuten on säilyttänyt sveitsiläisestä kasvatuskäytännöstä ja Curtmanin teoksesta saamansa mieliteet.<sup>23</sup>

Sosiaalireformatorisessa mielessä Rüeegg arvostaa sivistystä vain huonojen tapojen ja rikollisuuden vastustamisen kannalta<sup>24</sup>, kun taas Wallin aikaisempaa mielipidettään noudattaen puhuu lisäksi taloudellisen hyvinvoinnin saavuttamisesta ja säätyerojen tasoittamisesta.<sup>25</sup>

Käytännölliseen elämään valmistavalla kasvatuksella ei ole Rüeeggin pedagogiikassa vähäistäkään osuutta. Käsitöitä ei edes mainita hänen oppiaineluettelossaan. Wallinin oppikirja rakentuu samalle pohjalle kuin hänen luentonsa<sup>26</sup>, vaikka hänen mielipiteensä käsityön opetuksesta 1860-luvulta lähtien on suunnilleen sama kuin Cygnaeuksen.

Sekä Rüeegg että Wallin pyrkivät yksilön ja yhteisön väliseen tasapainoon. Tämä merkitsee sitä, että yksilö on itsetarkoitus eikä väline, mutta hän voi toteuttaa itseään vain yhteisön jäsenenä.<sup>27</sup> Aikaisemmin esittämällään tavalla Wallin puhuu kelvollisen isänmaanpalvelijan kasvattamisesta sekä viittaa kansallistunnon herättämiseen.<sup>28</sup> Wallinin aikaisempi käsitys on säilynyt hänen oppikirjassaan myös formaalis-materiaalisen ja kasvattavan opetuksen kysymyksissä.<sup>29</sup>

<sup>22</sup> W, 3, 79 ja 90.

<sup>23</sup> Vrt. O. W-n, ma. Kyläkirjaston Kuvalehti 1885, 41—43.

<sup>24</sup> R, 6.

<sup>25</sup> W, 2, 132—133, 140 ja 149.

<sup>26</sup> W, 191—192.

<sup>27</sup> W, 87 ja 129. — R, 14—15. Vrt. myös Cleven Sielutieteen oppikirjaa, 64.

<sup>28</sup> W, 92, 128—129, 139—140, 148 ja 292. Vrt. O. W-n, Historian opetus — — —, 11—12; Kyläkirjaston Kuvalehti 1885, 41—43; Hämeenläänin piirikokouksen pöytäkirja 28—29. 9. 1891.

<sup>29</sup> W, 190—191. Vrt. 100, 178, 197 ja 201. Sama kuin Rüeeggillä. R, 253—.

Kansakoulun oppiaineet Rüegg ja Wallin jakavat Gräfen periaatteen mukaan luontoa, ihmistä ja Jumalaa koskeviin ryhmiin, mutta jokainen heistä antaa niille itsenäisen sisällyksen; Wallin sijoittaa ryhmiin oman maamme kansakoulun oppiaineet.<sup>30</sup>

Rüeggin ja Wallinin pedagogisten tavoitteiden yksityiskohtainen vertailu osoittaa, että Wallin on Kansakoulun yleisessä kasvatus- ja opetusopissaan kutakuinkin itsenäisesti toteuttanut niitä periaatteita, jotka hän oli omaksunut aloittaessaan kasvatus- ja opetusopin opetuksensa vuonna 1865. Niinpä hän enemmän kuin Rüegg arvostaa kristillistä, kansallis-isänmaallista ja käytännön toimiin ohjaavaa kasvatusta sekä antaa sielunkyvyyille ja sosiaalireformatoriselle tavoitteelle hiukan toisen sisällyksen. Wallin on pystynyt joustavasti soveltamaan nämä mielipiteensä Rüeggin järjestelmään, jossa on Hegelin ja Herbartin vaikutusta, mutta yksityiskohdissa Rüegg kyllä seuraa usein Gräfen esikuvia. Wallin saa Rüeggiltä ratkaisevasti uutena vain osatavoitteiden tietä saavutettavan lujan siveellisen luonteen kehittämisen aatteen sekä ajatuksen, että kasvatustiede saa päämääränsä etiikalta. Erilaisuudesta huolimatta Rüeggin ja Wallinin päämääriä koskevien ajatusten välillä on havaittavissa myös läheistä yhteenkuuluvuutta ja aatesukulaisuutta, mikä johtuu lähinnä seuraavista syistä:

- 1) Kummankin aatteiden alkujuuret ovat johdettavissa Pestalozzista.
- 2) Wallin tutustui sveitsiläiseen kansakoulu- ja seminaarikasvatukseen samaan aikaan kuin Rüegg valmisteli pedagogiikan oppikirjaansa, joten heidän aatteidensa syntymiseen vaikuttanut miljöö on ollut osittain samanlainen.
- 3) Wallin ja Rüegg saivat periaatteensa osittain samoista lähteistä, joista mainittakoon Bormann, Curtman, Palmer, Scherr sekä Gräfe, jolla pestalozzilaisena on läheistä aatesukulaisuutta Schwarzin-Curtmanin teokseen. Hegeliläisyys oli Wallinille tuttua Snellmanin mielipiteistä jo opiskelua ajoilta, ja Cleven psykologia oli hänen eräänä lähteenään. Ennen Rüeggin pedagogiikkaan perehtymistään Wallin oli ollut kosketuksissa Zillerin ja Beneken välityksellä myös herbartilaisuuteen.
- 4) Wallin, Rebsamen ja Rüegg ovat monipuolisesti harkitsevia, eklektisesti asennoituneita myönteisiä keskittien kulkijoita, joiden elämänsä katsomusta on pidettävä kristillis-liberaalisena sekä heitä itseään »todén ja hyvén palvelijoina».<sup>31</sup>

<sup>30</sup> W, 193—197. — R, 256—262. — Gräfe, mt. II, 140. Vrt. myös J. B. Graser (1766—1841). Dolch, Lehrplan des Abendlandes, 344—346.

<sup>31</sup> Vrt. Balsiger, mt., 194.



Wallinin ja Rüeegin kasvatuksen ja opetuksen keinoihin kuuluvat ainekset ja »välikkappaleet». Kasvatuksen aineksia ovat ruumiin, älyn ja tahdon kasvat. Ne seuraavat lapsen luonnollista kehitystä siten, että fyysinen kasvat. on etusijalla lapsuuden aikana, tiedollinen poika- ja tyttöäällä sekä käytännöllinen eli tahdon ja luonteen kasvat. nuoruudessa.<sup>32</sup> Näistä tiedollinen kasvat. sisältää kolme astetta, nimittäin havainnon, kuvittelun ja ajattelun, jotka puolestaan vastaavat lapsen kolmea ikäkautta. Käytännöllinen kasvat., joka kuuluu Jyväskylän seminaarin kasvat.oppin oppimäärään vasta Wallinin oppikirjan ilmestyttyä, käsittää täytymisen, taitamisen ja tahtomisen asteet.

Kasvat. erityisiä »välikkappaleita», jotka myös vastaavat kasvatettavan kehitysasteita, ovat hoito, kuri ja opetus. Hoidon keinoja Wallin ei selvitä, mutta kurin menettelytavat<sup>33</sup> Rüeeggillä ja Wallinilla ovat lasta kohtaan inhimillisiä ja myötämielisiä. Äärimmäisenä keinona he hyväksyvät ruumiillisen rangaistuksen, jonka ongelmiin Wallin myös omassa lehdessään toistuvasti palasi. Kysymyksen käsittely osoittaa, että kansakoulussa toimivat opettajat päätyivät samaan tulokseen kuin Wallin.<sup>34</sup>

Opetustavan tulee Rüeegin mielestä vastata sielunelämän toiminnan lakeja. Hän kritikoi Denzelin, Nägelin, Scherrin, Rosenkranzin ja Palmerin mielipiteitä eikä voi yhtyä mihinkään näistä. Perusohjeeksi hän esittää, että jokaisella kouluasteella on tarjottava oppilaalle sopivaa ainesta sopivassa muodossa ja laadultaan sellaisena, että tämä omatoimisesti sen omaksuu. Näistä kolmesta perusvaatimuksesta Rüeegg johtaa opetusmenon, -muodon ja -laadun, jotka Wallin hyväksyy sisällyttäen kuitenkin opetusmenoon ja -muotoon luennoissaan esittämänsä ajatukset.<sup>35</sup> Opetuslaatu tarkoittaa opettajan sisäistä vaikutusta oppilaaseen, niin että opetus herättää halua ja harrastusta sekä oppilaan omatoimista myötävaikutusta opetuksen aikana.<sup>36</sup>

Kasvat. ja opetuksen menetelmät Rüeegg ja Wallin pyrkivät

<sup>32</sup> W, 96—97. — R, 34—35.

<sup>33</sup> Kurin keinoina käytetään esimerkkiä, sanaa, rangaistusta, palkintoa, rajoituksia ja sallimuksia.

<sup>34</sup> Kurikysymys näyttää Wallinin oppikirjan ilmestymisen aikoihin olleen verrattain keskeinen ongelma opettajien kokouksissa ja yleisissä kansakoulukokouksissa.

<sup>35</sup> R, 262—. — W, 201—. Kansakoulun historian opetusta käsittelevässä kirjassaan Wallin jakaa opetusmetodin vielä alkuperäisten luentojensa mukaan. Mt., 15—.

<sup>36</sup> W, 200 ja 232—. — R, 276.

perustamaan kasvatettavan ominaisuuksien ja edellytysten tuntemiseen. He osoittavat myös ymmärtämystä lasta kohtaan. Keskeisellä sijalla on havainnollisuuden periaate, jota he pitävät sitä tärkeämpänä, mitä nuorempia lapset ovat. Toiminnallisuuden vaatimus ulottuu niin pitkälle, että kasvatettavan tulee omatoimisesti pyrkiä tavoitteeseen. Kasvatus ja opetus vetosivat tietämiseen ja tahdon ponnistukseen, sillä itsensä hillitsemiseen ja vapaaseen tahtomiseen päästään ehdottoman tottelemisen, totuttamisen ja järjellisen tiedon avulla. Vaikka opetuksen tuli pyrkiä ymmärryksen ja ajatuskyvyn omatoimiseen kehittämiseen, he sallivat ulkolukua vielä verrattain paljon.

Virassa olevien opettajien reaktiot seminaarin antamaan metodiikan opetukseen paljastuvat parhaiten yleisissä kansakoulu- ja opettajien piirikokouksissa käydyistä keskusteluista. Ne osoittavat metodisten kysymysten hallitsevan opettajien pohdiskelua. Näyttää siltä, että vanhoja menetelmiä, kirjan orjallista seuraamista, ulkolukua ja tahtikirjoitustapaa käytettiin vielä runsaasti, vaikka Jyväskylän seminaarista valmistuneet opettajat tunsivat uusia vaatimuksia.<sup>37</sup> Havainnollistamista opettajat käyttivät hyvinkin onnistuneesti, mutta omatoimisuus rajoittui kyselevän opetuksen suosimiseen.<sup>38</sup> Opettajat näyttävät yleisesti vaatineen oppilailtaan Wallinin opettamalla tavalla täydellisiä vastauksia.<sup>39</sup> Mutta saavatko kansakoulun oppilaat vastata opettajalleen istualtaan, kuten Jyväskylän seminaarin mallikoulussa, herätti keskustelua. Wallin puolusti tätä myös Saksassa ja Sveitsissä käytettyä menettelyä, koska se hänen mielestään edistää opetusta ja hyvää järjestystä; tällaisilla tavoilla on kuitenkin merkitystä vain silloin, kun ne palvelevat opetuksen päämäärää, »joka on oppilasten johdattaminen tietoihin, taitoihin ja siveelliseen elämään».<sup>40</sup>

Metodiikkaan Wallin on saanut Rüeggiltä vain teoreettiset puitteet, joihin hän on soveltanut opetustyössä omaksumansa mielipiteet. Myös opettajaihannetta Rüegg käsittelee hyvin teoreettisesti ja niukasti. Hänen mielestään koulun ja opettajan merkitys on sitä suurempi, mitä enemmän koulu luopuu tietojen ja taitojen jakamisesta ja muuttuu kasvattavaksi laitokseksi. Opettajan suhde oppilaisiinsa on tietysti toinen kuin vanhempien suhde lapsiinsa. Opettajan ja oppilaan suhde

<sup>37</sup> Kansakoulu 3/1877. Vrt. Kansakoulu 15/1876 ja 7/1879.

<sup>38</sup> Kansakoulu 6/1881. — Ahlgrénin, Bergin, Oksasen ja Siirilän käsin kirjoitetut muistelmat.

<sup>39</sup> Kansakoulu 10/1875.

<sup>40</sup> Kansakoulu 21/1875.

perustuu kunnioitukseen, mutta arvonanto ja rakkaus opettajaa kohtaan lisääntyy, jos hänen vakavaan kasvattaja-asenteeseensa sisältyy lempeyttä.<sup>41</sup>

Wallinin kasvattaja-opettajaihanne näyttää melko vakiintuneelta jo 1860-luvulla, vaikka hän ei silloin käsitellyt sitä systemaattisesti. Kahdenkymmenen vuoden aikana Wallin on kiinteästi seurannut virassa olevien opettajien ongelmia, niin että hän oppikirjassaan kykenee esittämään kypsineitä, suomalaisiin oloihin soveltuvia ajatuksia. Niiden jäsentämisessä voi huomata Schumannin vaikutusta. Sen lisäksi hän on saanut joitakin herätteitä Kehriltä ja Bormannilta.

Wallin tarkastelee opettajan ominaisuuksia opettajaksi aikovien ja valmistuvien sekä virassa olevien opettajien ja heidän jatkuvan kehittymisensä kannalta.

Opettajaksi aikovan tulee olla ruumiillisesti ja henkisesti terve sekä kutsumustietoinen. Ruumiillinen terveys on välttämätöntä, jotta opettaja selviää raskaasta ja vaativasta tehtävästään sekä säilyttää virkeän ja elävän mielialan. Henkiseen terveyteen kuuluu kristillinen ja siveellinen vakavuus, rakkaus nuorisoon, raitis ja hilpeä mieli, tasapuolisia taipumuksia kaikkiin kouluaineisiin sekä käytännöllistä kykyä koulun hoitamiseen. Sisäisellä Jumalan antamalla kutsumuksella Wallin tarkoittaa »erityistä lahjaa ja luonnollista taipumusta, joka tekee opettajan todelliseksi kasvattajaksi ja ilmestyy hänelle sydämensä vaatimuksena antautua kasvattaja-toimeen». Kutsumus tulee joillekin aikaisin, useille myöhemmin, vieläpä virantoimituksessakin. Missään tapauksessa nuoria ei saa houkutella opettajaksi aineellinen toimeentulo tai »herrassäätyn» pääseminen.<sup>42</sup> Erityisen kantavuuden Wallinin vaatimuksista saivat uhrautua antautuminen kutsumustehtävään ja kristillinen mieli, joista myös Leinberg jatkuvasti puhui laitokseen tuleville, siellä oleville ja poispääseville.<sup>43</sup>

Opettajien valmistuksessa<sup>44</sup> on opetuksen ohessa merkittävä osuus kurilla ja laitoksessa vallitsevalla hengellä. Kuri ei ole välttämätöntä ainoastaan laitoksen järjestyksen, vaan myös oppilaiden luonteen muodostumisen takia, koska se johtaa sisäiseen vapauteen ja itsekuriin<sup>45</sup>,

<sup>41</sup> R, 182—183.

<sup>42</sup> W, 296—298.

<sup>43</sup> Leinbergin puheet 20. 8. 1874, 20. 8. 1877 ja 20. 8. 1883.

<sup>44</sup> W, 298—303.

<sup>45</sup> Wallinin kurista kuvastuu epäilemättä laitoksen sisäinen elämä, joka näihin aikoihin oli kovin rikkonaista, kuten seminaarin opettajakunnan pöytäkirjat osoittavat. Vrt. myös Leinbergin puhetta 20. 8. 1883.

mihin ainakin miesoppilaat oppilasyhdistyksensä piirissä pyrkivät.<sup>46</sup> Wallin käsitti palvelevan rakkauden hengen, mikä on »kärsiväinen, laupias ja auttava», siksi perusvoimaksi, jonka täytyisi aktivoida myös seminaarin opettajia. Kuitenkin näyttää byrokraattisen Leinbergin aikana pikemmin siveellinen oikeudenmukaisuus kuin palveleva rakkaus sävyttäneen Jyväskylän seminaarin opettajien työtä ja heidän suhdettaan oppilaisiin.<sup>47</sup> Wallinin toivoma cygnaeuslainen perhehenki, joka tarkoittaa, että vahvempi tukee heikompaa, taitavampi taitamattomampaa ja että oppilaat kasvattavat toisiaan ahkeruuteen ja hyvään käytökseen, sisältyi myös Leinbergin julistukseen<sup>48</sup> ja toteutui ainakin jossain määrin laitoksen oppilaiden keskinäisissä suhteissa.

Viran hoidossa<sup>49</sup> tarvittavista opettajan ominaisuuksista Wallin mainitsee rakkauden, viisauden, jumalanpelon ja uskollisuuden. Opettaja on ammatissaan myös isänmaan ja yhteiskunnan palvelija. Hänellä on Wallinin mielestä oikeus ja velvollisuus osallistua yhteisten asiain hoitamiseen, mutta opettaja ei saa laiminlyödä viranhoitoaan muiden tehtävien takia.<sup>50</sup> Wallin tähdentää Cygnaeuksen tapaan myös kansakoulunopettajan tehtävän tärkeyttä.<sup>51</sup> Kun opettaja joskus samastaa itsensä ammattinsa kanssa, saattaa hänelle tulla »liian suuri ajatus itsestään». Näin hän viittaa kansakoulunopettajiin kohdistuneisiin syytöksiin, että he ovat ylpeitä ja esiintyvät »oppineesti». <sup>52</sup> Asiasta keskustelivat omassa keskuudessaan myös seminaarin oppilaat<sup>53</sup> ja

<sup>46</sup> Ks. miestoveriseuran pöytäkirjoja vuoteen 1883, jolloin seura lakkautettiin. Varsinkin alkoholin käyttöä pyrittiin rajoittamaan itsehallinnon avulla.

<sup>47</sup> Vrt. seminaarin opettajakunnan kokousten pöytäkirjoja ja Leinbergin puheita.

<sup>48</sup> Puheessaan 20. 8. 1874 Leinberg tähdentää hyvän toveruuden merkitystä. Sama asia oli esillä opettajakunnan kokouksissa.

<sup>49</sup> W, 304—309.

<sup>50</sup> Tämän periaatteen mukaan opettajat näyttävätkin työnsä järjestäneen. Kansakoulu 21/1879. Leinberg vaati opettajia kokonaan uhrautumaan ammatteihin. Puhe 15. 6. 1881.

<sup>51</sup> Samaa tähdensi toistuvasti Leinberg lukukausien alkajais- ja päättäjaispuheissaan. Vrt. esim. puhetta 16. 6. 1879.

<sup>52</sup> Kansakoulussa 20/1878 syytetään tästä enemmän miehiä kuin naisia. Vrt. myös prof. v. Essenin lausuntoa vuoden 1881 yleisessä kansakoulukokouksessa. Ykk:n pk, 60—64 sekä Halila, mt. II, 358—.

<sup>53</sup> Miesoppilaiden kokoukset 14. 4. 1877, 20. 1. ja 3. 2. 1883. — H. Niemmen puhe Jyväskylän seminaarin kevätlukukauden päättäjaisissä v. 1880. Kansakoulu 13/1880.

kansakoulunopettajat<sup>54</sup>, mutta kummatkaan eivät pitäneet opettajien väärää henkeä seminaarin syynä, kuten oli väitetty.

Opettajan ammatissa kehittyminen<sup>55</sup> merkitsee Wallinille edelleenkin paljon. Seminaari luo vain pohjan, jonka laajentuminen ja syvennyminen edellyttävät jatkuvaa kehittymistä. Opettajien tietojen lisäämiseksi sopivat kasvatus- ja opetusopilliset teokset, joiden saamista helpottaisi opettajakirjastojen perustaminen.<sup>56</sup> Koska saksankielinen pedagoginen kirjallisuus on runsain, olisi tämän kielen ymmärtämisestä kansakoulunopettajille epäilemättä suuri merkitys. Käytännöllisen taitavuuden lisäämiseksi opettajan on jatkuvasti valmistettava luentonsa ja tarkkailtava omaa opetustaan. Keskustelut toisten opettajien kanssa, heidän tuntiensa kuunteleminen sekä opettajien kokoukset näytetunteineen olisivat myös kehittäviä.<sup>57</sup>

Rüeggin ja Wallinin oppikirjojen käyttöönotto ei ratkaisevasti muuttanut Jyväskylän seminaarin ensimmäisen vuosikymmenen kasvatus- ja opetusopin opetuksen sisältöä. Rüeegg seurasi pääasiallisesti pestalozzilaisen Gräfen ajatuksia ja sai Hegeliltä ja Herbartilta eräitä perusaatteita, jotka melkein sellaisinaan siirtyivät Wallinin oppikirjaan. Mutta niin Rüeggin pedagogiikan kuin myös Schwarzin-Curtmanin teoksen käyttövoimana on Pestalozzin kristillis-liberaalinen henki.

Vaikka Rüeggin teos on tarkoitettu seminaarin oppikirjaksi, se perustuu laajan tieteellisen kirjallisuuden tuntemiseen ja on laadittu tieteelliseen muotoon. Tämän vuoksi sen merkitys on etupäässä teoreettinen, kun taas Wallinin oppikirjalla on lähinnä käytännöllistä arvoa. Kaikkein vähäisin on Rüeggin osuus Wallinin kirjan metodia ja opettajaihannetta koskevissa kohdissa, joihin Wallin on sisällyttänyt eniten käytännön kokemuksistaan saamaansa ainesta.

<sup>54</sup> Kansakoulu 9/1875.

<sup>55</sup> W, 309—313.

<sup>56</sup> Kansakouluntarkastajana Wallin kehitti erityisesti opettajien lainakirjastotoimintaa. Isosaari, ma. KOA 1960, 3—9.

<sup>57</sup> Sama Leinbergin puheessa mm. 16. 6. 1879. Myös virassa olevat kansakoulunopettajat olivat kiinnostuneita näistä kysymyksistä. Kivennavalla 29. 2. 1876 pidetyssä opettajien kokouksessa opettajat toivovat kasvatusopillista kirjallisuutta opettajakirjastoihin. Kansakoulu 15/1876. Samaa toivotaan vuosien 1881 ja 1884 yleisissä kansakoulukokouksissa. Niissä ehdotetaan ulkomaisen kirjallisuuden ymmärtämistä varten saksan jopa latinan kielen oppimääriä seminaariin, näytetunteja yhteisiin opettajien kokouksiin ja avustuksia koti- ja ulkomaisia opintomatkoja varten. Ykk:n pöytäkirjat v. 1881, 53—59 ja v. 1884, 53—56.

## 5. Kulttuurikiistaa Wallinin kasvatus- ja opetusopin ilmestymisen johdosta

Wallinin Kansakoulun yleisen kasvatus- ja opetusopin ilmestyminen herätti tavallista enemmän julkista huomiota, mikä johtui lähinnä Sortavalan seminaarin historian ja kasvatusopin lehtorin Bruno Boxströmin Uudessa Suomettaressa julkaisemasta kritiikistä. Hänen arvostelunsa ei kohdistunut ainoastaan oppikirjaan, jonka hän pyrki todistamaan seminaariin sopimattomaksi, vaan myös koko kansakoululaitokseemme. Boxströmin esiintyminen ei ollut irrallinen ilmiö, vaan kuului osana 1870-luvun alusta lähtien käytyyn kansakoulupoliittiseen taisteluun, joka 1880-luvun alussa alkoi saada osakseen voimistuvaa huomiota kirkon taholta. Samaan aikaan huononsi kansakoulun ja kirkon suhteita myös papiston ja liberaalisen sivistyneistön välisen ristiriidan syventyminen.<sup>1</sup> Toisaalta on pantava merkille Yrjö-Koskisen ja Meurmanin henkilökohtainen ystävyystyminen sekä yleensä papiston ja talonpoikaissäädyn lähentyminen vuoden 1872 valtiopäivistä alkaen.<sup>2</sup> Luonnontieteen piirissä levisi darwinistinen maailmankäsitys<sup>3</sup>, ja alkava realistinen kirjallisuus arvosteli ankarasti kirkon elottomuutta sekä kangistuneisuutta.<sup>4</sup> Myös naiskysymyksen, yhteiskasvatusaatteen, raittius-, nuorisoseura- ja työväenliikkeen tuleminen julkiseen keskusteluun olivat ajan liberaalisen hengen merkkejä.

Leinbergin kirjoitusten<sup>5</sup> johdosta 1870-luvulla voimistunut pikkukoulukiista<sup>6</sup> taukosi hetkeksi vuosikymmenen vaihteessa. Sen tilalle tuli lukukinkerikiista ja kansakoulujen piiritarkastajakysymys, joista viimeksi mainittu oli esillä vuosien 1877—78 ja 1882 valtiopäivillä. Piiritarkastajien asettaminen paikallistarkastajien sijaan näytti kokonaan syrjäyttävän seurakuntapapiston kansakoulun johdosta.<sup>7</sup> Papisto

<sup>1</sup> Juva, Rajuilmän alla, 136—138.

<sup>2</sup> Hytönen, Talonpoikaissäädyn historia I, 88.

<sup>3</sup> Juva, emt., 98— ja 183.

<sup>4</sup> Saarenheimo, 1880-luvun suomalainen realismi, 61—.

<sup>5</sup> K. G. L., Folkskoleförhållanden i Sverige och Norrige I—II. KOA 1873, 329—370 ja 1874, 1—30. Vrt. myös Leinbergin puhetta 16. 6. 1875.

<sup>6</sup> Kansakoulunopettajien kanta ilmenee yleisten kansakoulukokousten pöytäkirjoista v. 1872, 3—, v. 1875, 29— ja 60—. Wallin selostaa mielipidettään Kansakoulussa 4, 5, 8 ja 9/1876. Jo v. 1861 hän suositteli sisälukua kotiin ja kyläkoulua varsinaisen kansakoulun pohjaksi. Om folkbildning — — —, 82— ja 89—.

<sup>7</sup> Myös Cygnaeus pelkäsi papiston vastustusta piiritarkastajakysymyksen takia. UC K. Mobergille 12. 3. 1884 (HYKL) ja K. Raitiolle 19. 2. 1884.

alkoi pelätä, että kansakoulu ei säilyisi turvassa turmiollisilta aatteilta, joihin jo joku kansakoulunopettajakin oli hairautunut. Suurin osa kansaamme ei vielä tuntenut liberaalisia oppeja ja oli mieleltään täysin kirkollista. Jotta varsinainen kansa säilyisi kirkolle uskollisena, kaikki voimat täytyi keskittää. Ei ole ihme, että papisto vallitsevissa oloissa alkoi entistä enemmän kiinnostua kansansivistyksestä. Se oli valmis taisteluun liberaalisia virtauksia ja kansakoulun maallistumista vastaan. Samalla heräsi uudelleen pikkukoulujen perustamista koskeva kysymys, ja taistelu alkoi paitsi kansanopetuksen kristillisyydestä myös siitä, kuuluuko kansan sivistäminen valtiolle vai kirkolle.

Juva pitää papiston ja liberaalien välisen taistelun alkumerkkinä yliopiston rehtorin Wilhelm Laguksen vuoden 1883 kevätlukukauden alkajaispuhetta, jossa hän kosketteli papiston heikkoa tasoa.<sup>8</sup> Samana vuonna ilmestyneen Wallinin Kansakoulun yleisen kasvatus- ja opetusopin johdosta Boxströmin aloitteesta syntynyt kiista liittyi osana alkavaan kulttuuritaisteluun.

Wallinin oppikirjan ja maamme kansakoululaitoksen arvosteluun Boxström näyttää valmistautuneen huolellisesti.<sup>9</sup> Hän pyysi professori G. Johanssonia tarkastamaan erästä kirjoitustaan, joka ilmeisesti on ollut juuri Wallinin oppikirjan arvostelu. Boxström ja Johansson näyttävät kohdistaneen arvostelunsa lähinnä kansakoululaitokseen, kuten viimeksi mainitun vastauskirjeestä voi päätellä.<sup>10</sup> Tammikuun 9. päivänä vuonna 1884 Boxström suoritti Johanssonille uskonnon ja siveysopin tutkinnon<sup>11</sup>, ja kaiketi silloinkin on asiasta keskusteltu. Tällä matkallaan Boxström kävi myös Cygnaeuksen luona esittämässä mielipiteensä Wallinin kasvatus- ja opetusopista sekä Suomen kansa-

<sup>8</sup> Juva, emt., 184—185. Taistelun jatkumista selvittää Juva kirjassaan Valtiokirkosta kansankirkoksi.

<sup>9</sup> Syyslukukaudella v. 1883 Boxström esitti ensi kerran kansakoululaitosta arvostelevia mielipiteitään Sortavalassa seminaariväen ja kaupunkilaisten keskuudessa. Tommila UC:lle 22. 1. 1884.

<sup>10</sup> Johansson kirjoittaa mm.: »En tunne Suomen kansakoululaitosta syvemältä, mutta kun se kaikkien suosiossa on, epäuskoistenkin, täytyy sen olla ajan hengen kahleissa. Kaikki yleiset laitokset joutuvat vähitellen tämän kynsiin. Emme voi sitä pitemmältä estää, mutta ehkä ajaksi.» Samalla hän mainitsee, että ajan henki yrittää juuri kansakoulun avulla istuttaa mielipiteitään. Tätä on pyrittävä vastustamaan, vaikka ei mitään asialle voitaisikaan. Boxströmin kirje ei ole tallessa, mutta pyyntö selviää Johanssonin kirjeestä Boxströmille 30. 12. 1883 (R. Honkapiirtti).

<sup>11</sup> Prof. G. Johanssonin todistus B. Boxströmille 9. 1. 1884 (R. Honkapiirtti).

koululaitoksesta luvaten esittää kirjallisen lausuntonsa Uudessa Suomettaressa vielä tammikuun aikana.

Cygnaeus kiiruhti ilmoittamaan asiasta heti uskotuilleen. Hänen kirjeistään voi päätellä, mitä Boxström tässä ensimmäisessä, suullisesti tapahtuneessa välien selvittelyssä on esittänyt. Cygnaeuksen mukaan Boxström uhkasi ankarasti kritikoida niitä psykologisia ja pedagogisia periaatteita, joille Wallinin oppikirja rakentui. Se oli Boxströmin mielestä niin väärä, ettei hänen omatuntonsa sallinut hänen käyttää sitä Sortavalan seminaarissa, johon sitä ei saisi määrätä pakolliseksi. Samalla hän moitti Suomen kansakoululaitosta, joka on aivan vieras meidän kansalle, niin että hänen oli pakko vastustaa myös Cygnaeuksen mielipiteitä.<sup>12</sup> Nähtävästi Boxström oli suvaitsevainen Cygnaeusta kohtaan, koska tämä vasta saatuaan lisätietoja katsoi välttämättömäksi selvittää jo neljännesvuosisadan käytännössä olleita periaatteitaan.<sup>13</sup>

Kuuteen Uuden Suomettaren numeroon painetun Boxströmin arvostelun ensimmäinen osa julkaistiin vasta helmikuun 20. päivänä vuonna 1884.<sup>14</sup>

Boxström ilmoitti tarkastelevansa Wallinin teosta kristillisen maailmankäsityksen pohjalta. Hän ei voinut hyväksyä, että kirjan tekijä oli käyttänyt lähteinään kristinuskolle vieraaseen Hegelin järjestelmään perustuvia Cleven sielutieteen oppikirjaa ja Rüeggin kasvatustoppiä. Hän myönsi Wallinin opetuksessaan tunnollisesti edustaneen kristillistä käsitystä, mikä oli ominaista oppikirjallekin silloin, kun Wallin irtaantui Rüeggin teoksen järjestelmästä. Wallinin mukaan kasvatuksen tarkoituksena oli alaikäisen saattaminen itsenäisesti pyrkimään siveelliseen vapauteen, mutta kirjassa ei Boxströmin mielestä sanallakaan selvitetä, että tarkoitetaan kristillistä vapautta. Jumalan luomistyölle ei anneta sijaa, kun selitetään ihmisen vähitellen kohonneen hengeksi. Kirjassa ei esiinny omantunnon käsitettä, ja uskonnonvastaista on, että tiedot saadaan vain ulkoisten aistien avulla vähitellen ja omin voimin. Näin opetetaan »järjen tikapuita» myöten nousemaan taivaaseen, mutta uskolle ja Jumalan hengelle ei anneta vähäistäkään osuutta. Lisäksi Boxström moitti Wallinin oppikirjaa liian laajaksi sekä sen sisällystä kovin tieteelliseksi ja vaikeatajuiseksi, mitkä

<sup>12</sup> UC A. Bergmanille 12. 1. ja 16. 1. 1884 (VA). Kirjeessään Wallinille 24. 1. 1884 Cygnaeus ilmoittaa odotettavasta Boxströmin kritiikistä.

<sup>13</sup> Tärkein UC Raitiolle 19. 2. 1884.

<sup>14</sup> B. B., O. Wallin'in »Yleisen Kasvatus- ja Opetusopin» johdosta. Uusi Suometar 43—46, 48 ja 50/1884. Ilm. 20—28. 2. 1884.



seikat voivat johtaa käsittelyn pintapuolisuuteen. Hän moitti myös viranomaisia, että he sallivat tällaisen oppikirjan käytön seminaarissa. Lopuksi hän syytti kansakoululaitosta siitä, että se on rakennettu Wallinin oppikirjan pohjana olevalle järjestelmälle.

Ensimmäisenä ehti vastaiskuun Cygnaeus, joka taaskin lukuisilla kirjeillään piti eri henkilöitä tilanteen tasalla. Boxströmin kirjallisen kritiikin jälkeen Cygnaeus esiintyi huomattavasti ärtyisämmin kuin alussa. Hän piti pääasiana kansakoululaitosta vastaan kohdistettua hyökkäystä ja sivuasiana Wallinin oppikirjan arvostelua. Cygnaeuksen esiintymisestä saa vaikutelman, että hän pelkäsi Boxströmin hyökkäyksen takana olevan koko vanhoillisen papiston, jonka tarkoituksena oli antaa surmanisku kansakoululaitokselle.<sup>15</sup>

Syytös Suomen kansakoulun rakentumisesta Hegelin järjestelmän pohjalle olikin perusteeton, mutta se antoi Cygnaeukselle aiheen selvittää omia filosofisia mielipiteitään. Cygnaeus mainitsee, että kolmatta vuotta kestäneistä Hegelin-opinnoistaan huolimatta hän ei ollut pääsyt järjestelmästä perille.<sup>16</sup> Hän pyrkii useissa kirjeissään todistamaan, että hänen ajatuksensa ovat lähtöisin Pestalozzilta, Fröbeliltä, Diesterwegiltä ja muilta, jotka enemmän tai vähemmän nojaavat Herbartiin eivätkä suinkaan Hegeliin.<sup>17</sup> Cygnaeus epäili Boxströmin ajattelevan kiertokouluja kansakoulujen sijaan. Hän viittasi mahdolliseen kulttuuritaisteluun, joka ennemmin tai myöhemmin puhkeaa myös meillä jähmettyneen ortodoksian ja toisaalta uskonnolliselle pohjalle ja siveellisille periaatteille rakennetun ajanmukaisen kansakoulun välillä.<sup>18</sup>

Cygnaeus näyttää olleen huolissaan Boxströmin esiintymisen johdosta. Niinpä hän pyysi Th. Reinii ja J. J. F. Peranderia vastaamaan Boxströmin hyökkäykseen, jossa hänen mielestään oli kysymys kaiken tieteellisen psykologian ja pedagogiikan hylkäämisestä.<sup>19</sup> Perander,

<sup>15</sup> Mainittakoon Cygnaeuksen Bergmanille, Hynénille, Lydeckenille, Mobergille, Pietikäiselle, Raitiolle ja Wallinille lähettämät kirjeet, joihin palataan myöhemmin. Samaan aikaan Cygnaeus sai ystäviltään kirjeitä, joissa selostetaan tilannetta.

<sup>16</sup> Hegeliläisyydestä Cygnaeus kirjoitti seuraaville henkilöille: Hynén 20. 2. 1884, Pietikäinen (SKS) ja Moberg 12. 3. 1884, Bergman 17. 3. 1884 ja Wallin 18. 3. 1884.

<sup>17</sup> Aatteidensa alkuperää Cygnaeus selvittää kirjeessään Bergmanille 17. 3. 1884. Vrt. myös kirjeitä Hynénille 20. 2. 1884, Wallinille 18. 3. 1884 ja Lydeckenille maalisk. 1884.

<sup>18</sup> UC OW:lle 18. 3. 1884. Vrt. UC Bergmanille 26. 4. 1884.

<sup>19</sup> UC Lydeckenille maalisk. 1884.

joka oli antanut Wallinin oppikirjasta virallisen lausunnon koulutoimen ylihallitukselle, piti Boxströmin kirjoitusta Cygnaeuksen sanojen mukaan hävyttömänä ja tahdittomana, johon ei ollenkaan kannattaisi kiinnittää huomiota, mutta Cygnaeuksen kehotuksesta hän oli luvannut puuttua kysymykseen. Samoin oli Rein aikonut Valvojassa kumota Boxströmin ilmeisimmät väärinkäsitykset sekä syytökset Rüeggin oppikirjan antikristillisyydestä.<sup>20</sup>

Kun Peranderin virallinen lausunto julkaistiin suomennettuna Uudessa Suomettaressa maaliskuun 17. päivänä, oletti Cygnaeus, että Perander oli joko unohtanut lupauksensa tai muunlainen vastaaminen näytti hänestä tarpeettomalta, varsinkin kun myös Rein oli luvannut kirjoittaa samasta asiasta.<sup>21</sup>

Pian tämän jälkeen julkaistiin kolmessa saman lehden numerossa Wallinin vastaus Boxströmille.<sup>22</sup> Arvostelua laatiessaan Boxström ei ollut tuntenut Peranderin lausuntoa, jota Wallin kyllä käytti hyväkseen. Wallin kirjoitti älykkäästi, teräväsanaisesti ja päättävästi. Hän pyrki todistamaan Boxströmin psykologiset tiedot hatariksi, moitti häntä ymmärryksen puutteesta eikä tunnustanut Boxströmiä eikä suurta yleisöä, johon tämä oli vedonnut, päteviksi ratkaisemaan kasvatustieteellisiä kysymyksiä. Wallin puuttui myös oppikirjansa hegeliläisyyteen. Hän huomautti, että järjestelmänä hegeliläisyys on vaikuttanut monilla aloilla. On väärin väittää, että kaikki, jotka vähänkin ovat saaneet vaikutteita Hegeliltä, ovat kristinuskon vastustajia. Wallinin mielestä Boxström ei ollut ottanut selvää siitä, kenen järjestelmää vastaan hyökkäsi, sillä sekä Rüeggin että hänen oppikirjassaan ei ole seurattu Hegelin, vaan pääasiallisesti Herbartin ja muiden ajan etevimpien pedagogien teoksia. Boxström ei hänen mielestään ymmärtänyt, että »nykyinen tieteellinen kasvatusoppi omistaa uskonnon sekä oppina että elämänä yhdeksi kasvatuksen varsinaiseksi ehdoksi ja voimaksi». Wallin kiisti Boxströmin väitteen, että Rüegg ja hän kieltäisivät Jumalan, ihmisen jumalallisen alkuperän, syntiinlankeemuksen, Kristuksen lunastuksen tarpeellisuuden ja sielun kuolemattomuuden. Wallin todisti paikkansapitämättömäksi oppikirjan liian laajuuden samoin kuin sen, että se olisi seminaarilaisille liian vaikea. Lisäksi hän moitti

<sup>20</sup> UC Pietikäiselle 12. 3. 1884, Bergmanille 17. 3. 1884 ja Wallinille 18. 3. 1884.

<sup>21</sup> Uusi Suometar 65/1884. — UC Bergmanille 17. 3. 1884.

<sup>22</sup> Herra B. B:lle »O. Wallinin Yleisen kasvatus- ja opetusopin» johdosta. Uusi Suometar 75, 77 ja 78/1884. Ilm. 29. 3.—2. 4. 1884.

Boxströmiä siitä, että tämä oli antanut lehden lukijoille väärän kuvan seminaarin oppilaiden kyvyistä, sielutieteen ja kasvatustieteen opetuksesta sekä saattanut seminaarin ja nykyisen kansakoulun epäluulon alaisiksi.

Cygnaeukselle kirjoittaessaan Wallin selvitteli näitä samoja kysymyksiä. Hän ei voinut pitää oppikirjan vaatimustasoa seminaarilaisille liian korkeana, sillä mieluummin olisi opettajien tasoa kansakoulun menestykseksi kohotettava. Edelleen hän viittasi siihen, kuinka ortodoksis-hierarkistinen leiri uhkasi maamme nuorta kansakoululaitosta, jota vielä tulevaisuudessakin on huolellisesti suojattava ja hoidettava, jotta sitä eivät hävitä ne, jotka näkevät kansansivistyksen kristinuskoa uhkaavana vaarana.<sup>23</sup>

Wallinin vastauksesta masentunut<sup>24</sup> Boxström palasi Uudessa Suomettaressa vielä toistamiseen kyseiseen kiistaan.<sup>25</sup> Hän kiinnittää huomiota siihen, että Wallin itsekin myöntää Hegelin vaikutuksen nykyiseen ajatteluun eikä todista kirjan herbartilaisuutta. Olkoonkin, että se yksityiskohdissa nojaa Herbartiin, kuten Perander sanoo, mutta henki ja pohja ovat kuitenkin hegeliläiset. Sitten Boxström Peranderin väitöskirjaan<sup>26</sup> vedoten pyrkii todistamaan Herbartin järjestelmän vaikeaksi, monimutkaiseksi, sekavaksi ja kristinuskonvastaiseksi sekä puolestaan vaatii, että Kristuksen tulee olla kaiken kasvatuksen keskuksena. Boxströmin mielestä Wallinin olisi pitänyt Rüeeggin asemesta seurata joko sveitsiläisen Chr. H. Zellerin, saksalaisen D. M. Sailerin tai ruotsalaisten Chr. Anjoun, E. W. ja K. A. Kastmanin kasvatustieteen oppia, joista viimeksi mainittu »välttää ylenmääräistä tieteellisyyttä sekä laajuutta, samalla kuin se tunnokkaasti kokee perustaa kasvatuksen raamatun kristilliseen käsityskantaan».<sup>27</sup> Sielutieteessä Delitzsch, Beck, Rudloff ja Rudin olisivat olleet luotettavampia oppaita kuin Hegel ja Herbart.<sup>28</sup>

<sup>23</sup> OW UC:lle 27. 3. 1884.

<sup>24</sup> Bergman UC:lle 8. 4. 1884.

<sup>25</sup> B. B., Vieläkin Herra O. Wallinin »Yleisen kasvatus- ja opetusopin» johdosta. Uusi Suometar 95/24. 4. 1884.

<sup>26</sup> Perander, Herbartismen i pedagogiken.

<sup>27</sup> Boxström käytti sitä lähteenään Sortavalan seminaarin kasvatustieteen opetuksessa vuodesta 1882 lähtien.

<sup>28</sup> Wallinin kuoleman jälkeen Boxström kosketteli lehdessään vielä kerran Wallinin kasvatustieteen ja opetusoppia, jota hän piti tämän kirjallisista töistä vähimmäin onnistuneena, koska siinä seurattiin hegeliläistä kasvatustieteen oppia. KS 12/1896.

Edellä mainittua julkista välien selvittelyä seurannut Rein puuttui kiistaan saman vuoden Valvojassa.<sup>29</sup> Hän ihmettelee, että Ahlmanin suomennosta on voitu käyttää seminaarissa, jonka oppilailla on vähäiset pohjatiedot. Wallin on hänen mielestään asiaa melkoisesti helpottanut ja poistanut ainakin osan saksalaisille kasvatustieteen kirjoittajille ominaisesta pedanttisesta pitkäveteydestä, jota on havaittavissa myös Rüeegin teoksessa. Hän huomauttaa eräistä sieluopillisen osan virheistä. Ne johtuvat lähinnä hegeliläisestä katsantotavasta, mitä sieluopissa tosiaan voidaan havaita, mutta systemaattisuutensa vuoksi Hegelin järjestelmä on didaktikassa suuriarvoinen. Rein ei pidä oikeana Boxströmin päättelyä: Hegel on epäkristillinen, ja koska kirja on hegeliläinen, on sekin epäkristillinen ja levittää epäuskon myrkyä kansakouluun. Hänen mielestään Boxström ei varmaankaan tiedä, että Hegelin koulu jakautui perustajansa kuoleman jälkeen eri lahkoihin, joista oikea siipi omaksui kristillisyyden. Tähän ryhmään Rüeegg ilmeisesti kuuluu, mikäli häntä voidaan pitää Hegelin kannattajana. Kristillisestä kasvatuksesta Rein sanoo, että kasvatuksen tavoite voi olla kristillinen, mutta keinot ovat yleisinhimillisiä. Kristillinen sieluoppi on Reinin mielestä yhtä mahdoton kuin kristillinen kemia tai fysiikka.

Käyty oppikirjakiista herätti huomiota papiston ja kansankin keskuudessa<sup>30</sup>, mutta ennen kaikkea se aiheutti keskustelua Sortavalan seminaarin piirissä.<sup>31</sup> Myös oppilaiden mielipiteeseen pyrittiin vaikuttamaan. Anna Tommilan mielestä Boxström ei ole voinut saada kannatusta silloisilta kokelailta, koska »ne pitävät suorastaan häntä kansakoulun vihaajana. Se on kuitenkin onnellista, että hän on niin radiikaali, että ne nuoret ja tottumattomatkin sen huomaavat ja sentähdenpä ei siitä voikaan syntyä niin suurta vaaraa kansakoululle.»<sup>32</sup>

Kansakoulun osalta kiista jatkui Sortavalan yleisessä kansakoulukokouksessa saman vuoden kesäkuussa. Vaikka keskustelukysymykset eivät koskettaneetkaan suoranaisesti kyseistä kiistaa, on kuitenkin ha-

<sup>29</sup> Th. R., ma. Valvoja 1884, 268—271.

<sup>30</sup> Oksanen UC:lle 11. 5. 1884. Myös Matti Meikäläinen pilailee asialla 16/1884.

<sup>31</sup> Seminaarin käyneet opettajat A. Bergman, A. Tommila ja A. Pietikäinen olivat vilkkaassa kirjeenvaihdossa Cygnaeuksen kanssa ja antoivat hänelle tilan-neselostuksia, jotka osoittavat, että lehtorit K. A. Hougberg, K. Suomalainen ja A. Genetz antoivat Boxströmille tukensa. Pietikäinen UC:lle 23. 2. ja 27. 10. 1884 sekä Bergman UC:lle 10. 4. 1885.

<sup>32</sup> Tommila UC:lle 11. 3. ja 1. 4. 1884.

vaittavissa, että Boxström ei saanut mielipiteilleen kansakoulunopettajien kannatusta, vaan jäi melkein yksin.<sup>33</sup>

Vielä tämänkin jälkeen Cygnaeus oli huolissaan sekä Boxströmin että vanhoillisen papiston toiminnasta, kuten hänen useista kirjeistään ilmenee.<sup>34</sup> Lisäksi hän näyttää olleen pahoillaan, kun Boxström ja Suomalainen saivat viran Sortavalan seminaarista.<sup>35</sup> Niinpä hän koetikin estää Boxströmin lopullisen virkaan nimittämisen.<sup>36</sup>

Boxström kohdisti moitteensa Wallinin oppikirjan laajuuteen ja vaikeatajuisuuteen, sen hegeliläisyyteen, kristinuskolle vieraisiin mielipiteisiin sekä koko kansakoululaitokseen, joka rakentuu samalle hegeliläiselle pohjalle ja on vieras meidän kansallemme. Boxströmin arvostelu koski siis sekä Wallinin oppikirjaa että Suomen kansakoululaitosta — Wallinia ja Cygnaeusta. Viimeksi mainittu epäilemättä oli kritiikin pääkohde, kuten Cygnaeuskin asian käsitti. Tietysti Boxströmiä olivat ärsyttäneet Wallinin oppikirjan hegeliläiset piirteet, ja näiden julkinen arvosteleminen tuntui uskalletummalta kuin suorainen hyökkäys kansakoululaitosta vastaan, jonka sopivuudesta tässä oli tilaisuus esittää mielipiteensä. Sen sijaan Cygnaeuksen levittämä tieto, että Boxström itse olisi aikonut kirjoittaa kasvatustieteen oppikirjan, jolle toivoi tekijänpalkkiota<sup>37</sup>, ei näytä todennäköiseltä.

On totta, että Wallinin oppikirjassa on vaikeaymmärteisiäkin kohtia, mutta sitä ei voi pitää liian laajana Jyväskylän seminaarin silloisia viikkotuntimääriä ajatellen, koska yhtä tuntia kohti tuli vain vähän toista kirjan sivua.<sup>38</sup> Kansakoululaitoksen hegeliläisyyttä koskeva Boxströmin syytös on suorastaan mahdoton, vaikka Wallinin oppikirjan psykologisessa jaksossa onkin Hegelin vaikutusta. Toisaalta ei

<sup>33</sup> Kokouksen pöytäkirja v. 1884, 17—23 ja 57—62.

<sup>34</sup> Cygnaeuksen kirjeet seuraaville henkilöille: Wallin 12. 7. 1884, Sundwall 24. 9. 1884, af Enehjelm 27. 9. 1884, Hynén 20. 10. 1884 ja Forsström 9. 12. 1884. Cygnaeus pitää Boxströmiä vain puhetorvena, jonka takana on vanhoillinen, kaikkea sivistystä vastustava papisto ja prof. Johansson, joka ei toivo kansanvalistusta ja -sivistystä.

<sup>35</sup> UC Sundwallille 18. 10. 1884. Viittaapa Cygnaeus siihenkin, että on suunniteltu pätevyysvaatimusten muuttamista, jotta tällainen vastaisuudessa estyisi.

<sup>36</sup> Uno Cygnaeus, Till Öfverstyrelsen för Skolväsendet 31. 12. 1884 (VA). Siinä Cygnaeus vastustaa valtakirjan myöntämistä Boxströmille.

<sup>37</sup> UC Mobergille 12. 3. 1884 ja Pietikäiselle 12. 3. 1884.

<sup>38</sup> Sortavalan seminaarissa käytettiin vastaavaan oppimäärään vain 2—3 viikkotuntia, eli n. puolet siitä mitä Jyväskylässä.

myöskään Wallinin todistelu oppikirjan herbartilaisuudesta pidä paikkaansa.

Suomen kansakoululaitoksen sekä Rüeeggin ja Wallinin oppikirjojen epäkristillisyyteen kohdistunut Boxströmin moite samoin kuin koko kiista on ymmärrettävissä vain erilaisista maailmankatsomuksista aiheutuneeksi. Maailmankatsomuksellisessa ajattelussamme näkyi 1880-luvun alussa kolme erilaista suhtautumistapaa. Kristillistä liberalismia ideaalisessa muodossa edustava Rein selvittää Valvojan ensimmäisessä vuosikerrassa vuonna 1881, mistä tässä kiistassa on kysymys. Hän vertaa kristinuskoa kallisarvoiseen timanttiin, joka on ajan pilaa-massa ja turmelemassa kehyksessä. Jotkut heittäisivät näiden kehysten takia pois koko timantin. Toiset taas haluavat säilyttää sen muuttu-mattomana. Kolmas ryhmä koertaa parannella kehystä, että timantti loistaisi entistä kirkkaammin.<sup>39</sup> Siinä näkyvät naturalistinen radika-lismi, ortodoksinen kirkollisuus ja uskonnollinen liberalismi sellai-sina, kuin ne esiintyivät suomalaisella maaperällä. Suomalaista kansa-koulua perustettaessa ei otettu esimerkkiä vanhoillista kirkollista suuntaa edustavasta Ruotsin eikä regulatiivihenkisen Saksan kansan-sivistyksestä, vaan Sveitsin kristillis-liberaalisille ja pęstalozzilaisille perusteille rakennetusta kansansivistyksestä.<sup>40</sup> Siltä pohjalta maamme kansakoulua oli jatkuvasti kehitetty, ja sen hengen mukaisia ovat Rüeeggin ja Wallinin oppikirjat. Tässä kiistassa ei ollut kysymys toi-sen suunnan kristillisyydestä eikä toisen epäkristillisyydestä. Kumpi-kin puoli piti keskeisimpänä uskonnollista arvoa, mutta kun Box-strömin mielestä tämän korkeimman tavoitteen omaksumiseen tarvi-taan ensi sijassa elävää uskoa, tähdensivät Wallin ja Cygnaeus sen ohessa ihmisen tietämiseen ja ymmärtämiseen perustuvaa omatoimista päämäärään tahtomista ja pyrkimistä. Wallin ja Cygnaeus korostivat siis tietojen ja taitojen merkitystä enemmän kuin Boxström, jonka mielestä tarpeettomat ja liialliset tiedot voivat vain hämmentää kan-san lapsenuskkoa. Näin Boxström asetti kansansivistykselle vähäisem-mät vaatimukset kuin Cygnaeuksen kansakoulu edellytti. Boxströmin

<sup>39</sup> Th. R., Kirjailijain muotokuvia III, Viktor Rydberg. Valvoja 1881, 177—186, 212—220 ja 275—286.

<sup>40</sup> Myös Rüeegg näyttää jo varhaisessa vaiheessa omaksuneen vapaamielisen linjan, mikä kirkkoon nähden merkitsi sitä, että sen täytyi mukautua ihmis-suvun sivistys- ja kehityskulkuun sekä täysi-ikäisen ihmisen tarpeisiin. Balsiger, mt., 5, 20—21 ja 194—. Saman käsityksen Rüeeggin mielipiteistä sai Lein-berg, joka kesällä v. 1868 tutustui häneen. Leinbergin puhe kevätlukukauden alkajaisissa v. 1869.

tavoite olisi voitu saavuttaa kustannuksiltaan halvemmassa, mutta kristillisesti taatussa kirkollisessa koulussa.

Wallinin oppikirjan ilmestymisen johdosta syntynyt kiista on osa vanhoillisen ja liberaalisen suunnan taistelua, jossa Boxström edusti kirkollista ortodoksiaa, mutta Cygnaeus ja Wallin ideaalista kristillistä liberalismia. Kiistan kovuus johtui paitsi henkilökohtaisista loukkaantumisista, myös vastapuoleen kohdistuvasta epäluuloisuudesta. Boxström pelkäsi, että kansakoulu alkaa radikaalisti vastustaa kristillisyyttä. Cygnaeus puolestaan, vaistoten herkästi aikakauden pohjavirtaukset, pelkäsi vanhoillisen papiston taholta koituvan vaaraa jo vakiintuneen aseman saavuttaneelle kansakoululle.<sup>41</sup>

## 6. Yleiskatsaus Wallinin pedagogiseen ja didaktiseen kehitykseen

Yhteenvetona voidaan todeta, että vuoteen 1885, jolloin Wallin siirtyi kansakouluntarkastajaksi, hänen pedagogisessa kehityksessään on erotettavissa kolme vaihetta. Ensimmäinen kehitysvaihe sisältää hänen kansakoulunopettajavuotensa 1857—1861. Toinen vaihe käsittää ulkomaisen opintomatkan ja sen pohjalta syntyneen kasvatus- ja opetusopin opetuksen vuoteen 1873. Sen jälkeen alkaa Rüeggin vaikutus.

Kansakoulunopettajana toimiessaan Wallin julkaisi aatekirjansen *Om folkbildning och folkskolor*, jonka taustana ovat hänen kansallishenkiset yliopistokokemuksensa ja käytännöllinen kansakoulunopettajantoimensa. Lähinnä Snellmanin, Meurmanin ja Cygnaeuksen kirjoitukset johdattivat hänet oman maamme kansakouluongelmien tuntemiseen ja Cygnaeuksen sekä Ekendalin matkakertomukset pestalozzilaiseen sveitsiläiseen kasvatukseen. Toisessa vaiheessa hänen teoreettinen ja käytännöllinen Pestalozzin tuntemuksensa lisääntyi, ja pestalozzilaisuus sai hallitsevan aseman hänen pedagogiikassaan. Lisäksi hän omaksui uusia periaatteita Diesterwegin opetusopista. Kolmannessa vaiheessa Wallin joutui systemoimaan aatteensa uudelleen ja sulattamaan aikaisempiin mielipiteisiinsä joitakin Hegelin ja Herbartin aatteita.

<sup>41</sup> Papistosta (Johanssoneista ja Petterssoneista), joka on kaiken tämän takana, Cygnaeus mainitsee pelkonsa kirjeissään Bergmanille 17. 3. 1884 ja 24. 4. 1884, Wallinille 18. 3. 1884, Sundwallille 24. 9. 1884 ja Hynénille 20. 10. 1884.

Ensiksi Wallin hahmotteli kansakouluohjelmansa ja kansakoulun aatteellisen päämäärän. Sveitsistä saadut vaikutteet merkitsivät lähinnä kasvatus- ja opetusmenetelmien sekä opettajaihanteen kehittymistä. Rüeeggiltä hän sai pedagogisille aatteilleen uudet tieteelliset puitteet, mutta säilytti niiden sisällön entisellään.

Wallinin pedagogiikka on eheä ja kiinteä siitä huolimatta, että hän on saanut vaikutteita ja virikkeitä eri tahoilta. Hänen opiskeluaikaiset kokemuksensa ovat antaneet sisällyksen kansalliselle ja isänmaalliselle sekä hänen suuri rahvaantuntemuksensa uskonnolliselle ja käytännöllistä elämää palvelevalla aineksella. Hänen myönteinen elämänsä asenteensa antoi hänen aatteilleen sosiaalireformatorisen sävyn ja hänen monipuolinen opetustyön tuntemuksensa vaikutti kasvatus- ja opetuskeinojen sekä opettajaihanteen reaaliseen muodostumiseen. Wallinin riittävä tieteellisen pedagogiikan tuntemus ja kypsä harkintakyky tekivät mahdolliseksi eri lähteistä saatujen käsitysten yhteen sulattamisen.

Wallin on käsitellyt kaikkia kasvatusprosessin aspekteja. Cygnaeuksen kasvatusopin opetus nojasi osittain samoihin luentoihin ja lähteisiin kuin Wallinin, mutta Cygnaeuksen suppea oppimäärä ei käsittänyt kaikkia kasvatustapahtuman puolia. Vaikka Wallinilla oli eräitä erilaisia kasvatusteoreettisia käsityksiä kuin Cygnaeuksella, olivat he keskeisimmissä kansakoulunopettajien pedagogista ja didaktista valmistusta koskevissa kysymyksissä samoilla linjoilla.



## V Hegeliläistä kasvatusta- ja herbartilaista opetusoppia 1800-luvun lopulla

Wallinin siirryttyä toiseen virkaan kasvatustieteiden opetus jatkui Jyväskylän seminaarissa toistaiseksi hänen viitoittamaansa suuntaan. Yrjö-Koskinen, joka otti seminaarin historian ja kasvatustieteen lehtorin viran vastaan marraskuun 1. päivänä vuonna 1886, seurasi Wallinin vakiinnuttamaa oppimäärää niin tarkasti, että käytti kasvatustieteen historiaakin Wallinin laatimia luentovihkoja. Seuraavan lukuvuoden alussa Leinberg luovutti myös psykologian opetuksen hänelle. Samalla tähän saakka käytössä ollut Cleven oppikirja vaihdettiin vuonna 1884 ilmestyneeseen Th. Reinin Sielutieteen oppikirjaan. Kun Yrjö-Koskinen vuonna 1892 siirtyi kansakouluntarkastajaksi, säilyi kasvatustieteiden opetus samanlaisena vielä viran väliaikaisten hoitajien Ph. Suurosen ja A. Holmströmin aikana.<sup>1</sup> Muutos tapahtui kuitenkin heti, kun Jalkanen syyslukukauden alussa vuonna 1893 tuli Jyväskylän seminaarin historian ja kasvatustieteen lehtoriksi.<sup>2</sup>

### 1. K. J. Jalkanen kasvatustieteiden opettajana<sup>3</sup>

Jalkanen oli oppilaitaan kohtaan hienotunteinen, ystävällinen ja myötämielinen. Monien kirjallisten töiden takia hänen opetuksensa

<sup>1</sup> Js:n oppiennätykset ja päiväkirjat v. 1886—1893.

<sup>2</sup> Öfverstyrelsen för skolväsendet Konsept Protokoller 21. 3. 1893.

<sup>3</sup> Kaarlo Jonatan Jalkanen syntyi Rautalammilla tammikuun 3. päivänä v. 1864, tuli ylioppilaaksi 1883 sekä filosofian kandidaatiksi 1889. Filosofian lisensiaatin ja kasvatustieteen tutkinnot hän suoritti 1892. Jalkanen toimi Jyväskylän seminaarin historian ja kasvatustieteen lehtorina v. 1893—1901, siirtyi sitten Jyväskylän suomalaisen lyseon historian, maantieteen ja suomen kielen lehtoriksi ja hoiti myös rehtorin tehtäviä kuolemaansa tammikuun 9. päivään saakka v. 1917. Hänen ansiostaan mainittakoon lisäksi lukuisat yhteiskunnalliset tehtävät, laajat arkitutkimukset ja historiaan kohdistunut runsas kirjallinen toiminta. Jalkanen ansioluettelot vuosilta 1903 ja 1913 (Kh). — Jyväskylän lyseon satavuotismatriikkelit, 42. — Jyväskylän Lyseo 1858—1908, 205—206. — Historisk-Filologiska Sektionen Protokoll 16. 5. 1892 (HYK).

toisinaan vaikutti puutteellisesti valmistetulta. Opetus oli pääasiallisesti luennoimista ja olisi saanut monien mielestä olla lennokkaampaa. Kuten hänen opinnoistaan ja harrastuksistaan voi päätellä, oli hänellä enemmän ja antoisampaa sanottavaa historiassa kuin kasvatusaineissa. Samasta syystä hänen pedagogiikan opetuksensa painopiste oli enemmän kasvatuksen historian kuin varsinaisen kasvatustieteiden ja opetusopin puolella. Kuitenkin hänen uskonnollis-siveellinen ja isänmaallinen maailmankäsityksensä, laajat ja monipuoliset tietonsa sekä nöyrä, lempeä ja myönteinen suhtautumistapansa<sup>4</sup> vaikuttivat, että hänen toimintansa Jyväskylän seminaarin lehtorina muodostui varsin tuloksekkaaksi. Niinpä Yrjö-Koskinen valtakirjaa puoltaessaan vuonna 1895 toteaa mm., että Jalkanen »suurella taidolla, hyvällä menestyksellä ja erittäin tunnollisesti on kaikki virkansa tehtävät suorittanut sekä samalla pedagogiallisten tietojensa ja harrastustensa kautta ollut täkäläisen laitoksen tarkoituksenmukaiselle toiminnalle ensi arvoisena tukena — — —».<sup>5</sup>

Vuoden 1894 syyslukukauden loppuun Jalkanen hoiti kasvatusainesten koko opetuksen. Sen jälkeen Yrjö-Koskinen opetti koulunpidon ja osittain myös IV luokan kasvatustieteiden. Psykologiaa Jalkanen opetti Reinin Sielutieteen oppikirjan mukaan, mutta kasvatustieteiden historiassa hän heti hylkäsi Wallinin käsin kirjoitetun luentovihon ja otti käyttöön Otilia Stenbäckin Kasvatustieteiden historian pääpiirteet, jonka ensimmäinen osa oli ilmestynyt vuonna 1890 ja toinen osa vuonna 1892. Jalkanen ansiosta Jyväskylän seminaarissa jo suhteellisen aikaisessa vaiheessa opetettiin herbartilaista opetusoppia. Kevätlukukaudelta vuonna 1894 alkaen hän luennoi III luokalle kasvatustieteiden historian ohessa opetusoppia käyttäen lähteenään saksalaisen seminaarin johtajan F. Leutzin teosta *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts*.<sup>6</sup> Neljännelle luokalle kuuluvaa varsinaista opetusoppia hän opetti lukuvuosina 1893—95 ja 1896—97 Cleven Koulujen kasvatustieteiden mukaan.<sup>7</sup>

<sup>4</sup> Johtajatar Helmi Lehtosen (pt 1898) haastattelu ja Hanna Harjanteen (pt 1895) kirje. — Js:n oppiennätykset 1893—1901.

<sup>5</sup> Seminaarinjohtajan Yrjö-Koskinen kirjekonsepti koulutoimen ylihallitukselle 20. 10. 1895. Jalkanen lähtiessä laitoksesta johtaja Raitio pitää häntä etevänä opettajana, lämminsydämisenä ihmisenä ja suoramielisenä toverina, joka on monipuolisesti harrastanut laitoksen parasta ja vaikuttanut edullisesti sen henkeen. Js:n vuosikertomus 1900—01, 6—7.

<sup>6</sup> I osa ilmestyi 1882 ja II 1885. Ko. teosta käytettiin lähteenä Tammisaaren seminaarissa jo lukuvuodesta 1889—90.

<sup>7</sup> Js:n oppiennätykset ja päiväkirjat 1893—1901.

Kasvatusoppia opettaessaan Yrjö-Koskinen käytti edelleenkin Wallinin oppikirjaa.<sup>8</sup>

Kun Cleve oppikirjassaan tunnetusti nojaa Hegeliin ja Leutz kaikissa olennaisimmissa kohdissa herbartilaisiin, voidaan viime vuosisadan viimeisen Jyväskylän seminaarin historian ja kasvatusopin lehtorin todeta seuranneen hegeliläistä kasvatus- ja herbartilaista opetussoppia, kunnes lukuvuodesta 1898—99 alkaen Soinisen teos Kasvatusopillisia luennoita tuli kasvatusopin oppikirjaksi.<sup>9</sup> Tästä lähtien Jyväskylän seminaarin sekä kasvatus- että opetusopin opetus seuraa herbartilaisia esikuvia.

## 2. Hegeliläistä kasvatusopin opetusta

### *a. Cleven Koulujen kasvatusoppi*

Vaikka Cleven Koulujen kasvatusopin osuus jäi Jyväskylän seminaarin kasvatusaineiden opetuksessa vähäiseksi, lienee tähänkin opetukseen tutustuminen paikallaan. Onhan Clevellä erityisesti koululaitoksen organisaattorina, oppikoulunopettajien kouluttajana sekä koeteoksen kirjoittajana ollut suuri vaikutus viime vuosisadan jälkipuolen kasvatusopilliseen ajatteluun maassamme. Merkitystä on myös sillä, että hän yliopiston kasvatusopin professorina vuosina 1862—1882 liikkui hegeliläisellä maaperällä.<sup>1</sup>

Hegelin oppi sai meillä useita kannattajia jo 1820-luvulla.<sup>2</sup> Nämä

---

<sup>8</sup> Yrjö-Koskinen opetti keväällä 1895 ja lukuvuosina 1895—98 Wallinin mukaan yleensä sivut 1—4, 87—124, 155—188 ja 243—272. Kun lisäksi Jalkanen Yrjö-Koskisen poissa ollessa ja uusi johtaja Raitio keväällä 1900 opettivat koulunpitoa Wallinin mukaan, säilyi Wallinin oppikirja Jyväskylän seminaarin oppikirjana vuoteen 1900.

<sup>9</sup> Jalkanen opetti III luokalle 1., 2., 6., 7. ja 9. luennon ja muut kohdat IV luokalle.

<sup>1</sup> Myös Helsingin yliopiston filosofian professori Th. Rein oli alussa hegeliläisittäin orientoitunut, mutta hän sai jo 1870-luvulla ajatuksia Hermann Lotzelta, joka pyrki sovittamaan yhteen idealismin ja realismin sekä toisaalta metafyyssiseen ajatteluun ja kokemukseen perustuvat tieteet. Rein, Muistelmia elämän varrelta, 280—.

<sup>2</sup> Sellaisia olivat Gabriel Palander, Israel Hwasser, J. H. Avellan ja Fredrik Bergbom.

ensimmäiset hegeliläiset eivät kehittäneet oppi-isänsä aatteita, vaan seurasivat kiinteästi tämän »ajan valtavimman filosofisen aatevirtauksen mukana, omaksuivat nopeasti sen syvällisimmätkin opit ja tulkitisivat niitä usein itsenäisellä tavalla», kuten J. E. Salomaa toteaa.<sup>3</sup> Vasta J. J. Tengströmin etevimmän oppilaan J. V. Snellmanin välityksellä hegeliläisyys saavutti meillä varsinaisen kypsyytensä ja muodostui vaikuttavaksi tekijäksi useilla elämän aloilla. Nähtävästi Tengströmin ja Snellmanin vaikutuksesta Hegel tuli Clevelle opiskeluaikana »yksinvaltiaaksi». Niinpä hän dosentin oikeuksia varten vuonna 1848 julkaisemassaan tutkimuksessa sekä vuonna 1854 ruotsiksi ilmestyneessä sielutieteen oppikirjassaan on hegeliläisillä linjoilla.<sup>4</sup> Yliopistossa hän luennoi Hegelin järjestelmän pohjalta. Hänen didaktiikassaan voi havaita myös herbartilaisia piirteitä<sup>5</sup>, jotka olivat varsin yleisiä senaikaisessa saksalaisessa pedagogisessa kirjallisuudessa, mm. Diesterwegin tuotannossa. Herbart ja herbartilaiset saivat hylkäystuomion hänen kasvatusopin professorin virkaa varten vuonna 1861 valmistuneessa väitöskirjassaan Skolan, pedagogiskt utkast.<sup>6</sup>

Kuten E. Böök mainitsee<sup>7</sup>, ilmenee kasvatusopin akateemisen opetus käytännön perussävy Cleven aikana hänen teoksestaan Grunddrag till skolpedagogik, joka ilmestyi 1884 ja suomennettuna kaksi vuotta myöhemmin nimenään Koulujen kasvatusoppi. Teos, joka sisältää hänen 1860-luvulla valmistamansa koulupedagogiikan luennot<sup>8</sup>, ei enää 1880-luvulla osoita uusia uria koulukäytännölle, vaan pääasiallisesti puolustaa saavutettuja tuloksia sekä vakiintuneita muotoja ja teorioita. Tämän ymmärtämiseksi on syytä muistaa, että silloinen kansa- ja oppikoulu olivat hänen hyväksymillään ja osaksi rakentamillaan linjoilla.<sup>9</sup> Kun hän vanhoilla päivillään sairaalloisena kartanossaan Vilniemessä ilman kirjastojen apua kokoili koulupedagogiikkansa, ei hän enää

<sup>3</sup> Salomaa, ma. Helsingin yliopiston alkua ajoilta, 111—148.

<sup>4</sup> Stenius, mt. I, 43—44 ja 63—.

<sup>5</sup> Böök, Zacharias Joachim Cleve och hans förhållande till den pedagogiska rörelsen i Finland under seklets senare hälft. KOA 1904, 389—407.

<sup>6</sup> Stenius, mt. I, 93, 96 ja 102.

<sup>7</sup> Böök, ma. KOA 1904, 389—407.

<sup>8</sup> Stenius, mt. I, 130. Vrt. mm. kand. A. E. Favénin luentomuistiinpanoja v. 1868 (TYK).

<sup>9</sup> Paitsi Cygnaeuksen ehdotuksia tarkastamaan asetetun komitean sihteerinä Cleve toimi myös v. 1865 asetetun oppikoulukomitean puheenjohtajana sekä monien oppikoulua koskevien kysymysten lausuntojen antajana. Hanho, mt. II, 188—.

kyennyt uutta luovaan suoritukseen. Siitä huolimatta teos on saanut yleensä myönteisen arvostelun.<sup>10</sup>

Koulujen kasvatustoppi, jonka Cleve tarkoitti myös seminaarin oppikirjaksi, käsittelee maamme koko koululaitosta. Teos osoittaa, että sen tekijällä on hegeliläinen peruskoulutus, laajat pedagogiset tiedot ja monipuolinen kokemus koululaitokseen liittyvistä kysymyksistä. Cleven kasvatustoppi on huomattavan laaja; se sisältää suomenkielisessä asussa 416 sivua eli n. 100 sivua enemmän kuin Wallinin oppikirja. Wallinin kasvatus- ja opetusoppi on melko normatiivinen, kun taas Cleven teos on käyttötarkoitusta ajatellen hyödyllisellä tavalla deskriptiivinen. Cleve pyrkii tietoisesti<sup>11</sup> esittämään näkökohtia puolesta ja vastaan tarkoituksenaan kypsyttää lukijan pedagogista harkintaa, että tämä kykenisi valitsemaan jokaisessa yksityistapauksessa olosuhteita ja tilanteita vastaavan parhaan menettelytavan. Teos on rakenteeltaan ja sisällykseltään itsenäistä työtä.<sup>12</sup> Ansioistaan huolimatta sillä on Wallinin oppikirjaan verrattuna seminaarin käytössä heikkouksia. Koska Koulujen kasvatustoppi perustuu akateemisiin luentoihin, jotka on tarkoitettu lähinnä oppikoulunopettajille, on siinä kansakoulunopettajien valmistusta silmällä pitäen paljon turhaa painolastia.

On ymmärrettävää, että Wallinin kasvatus- ja opetusoppi, joka ilmestyi kolme vuotta aikaisemmin kuin Cleven teoksen suomenkielinen laitos, esti viimeksi mainitun käytön Jyväskylän seminaarissa Wallinin aikana. Heti ilmestyttyään sitä on käytetty osittain sekä kasvatustettä opetusopin opetuksessa maamme ruotsinkielisissä seminaareissa.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Böökin mielestä Cleve on idealisti, jonka aristotelelais-hegeliläisen filosofian kouluma henki osasi täysin arvioida reaalisen merkityksen (Böök, ma. KOA 1904, 389—407). Reinin mielestä hän on humanisen ja reaalisen koulun välisessä kiistassa asettunut reaalisen kannalle (Rein, Z. J. Cleve, Grunddrag till skolpedagogik. Valvoja 1887, 21—29). Ruin näkee Cleven tekevän kompromissin reaaliaineiden kasvavien vaatimusten ja humanisen aineksen välillä (Ruin, Pedagogisk litteratur på finska. KOA 1903, 409—419). Myös Ottelin kuvaa häntä realistina ja idealistina (Ottelin, Pedagogiska profiler, 49—67). Rein pitää Cleven koulupedagogiikan heikoimpana puolena hegeliläistä teoriaa, mutta vahvana koulun erilaisten käytännöllisten kysymysten hallitsemista. Ruininkin mielestä teoksessa on heikointa Hegeliin nojaava psykologia, mutta parasta historiallinen ja poliittinen spekulointi (Ruin, ma. KOA 1914, 1—11).

<sup>11</sup> Tämänäsuuntainen viittaus on teoksen esipuheessa.

<sup>12</sup> Eniten on Rosenkranzin teoksen Die Pädagogik als System vaikutusta.

<sup>13</sup> Tammisaaren ja Uudenkaarlepyyn seminaarien vuosikertomukset 1885—1901.

Myös lehtori Boxström käytti opetuksessaan osia Cleven kasvatusopista.<sup>14</sup> Lisäksi sitä käytettiin yliopiston kasvatus- ja opetusopin kursikirjana sekä Helsingin suomalaisen jatko-opiston oppikirjana.<sup>15</sup>

Cleven Koulujen kasvatusoppi on ainoa suomalainen teos, jossa hegeliläistä pedagogiikkaa ja didaktiikkaa käsitellään kokonaisuutena ja sovelletaan kouluelämään. Darwinismia vastustaessaan<sup>16</sup> Cleve on osaltaan ehkäissyt ajan materialistisia virtauksia sekä edistänyt valtiollisen mielen ja kansallishengen säilymistä, mitä meillä yleensäkin voitaneen pitää hegeliläisyyden ansiona.<sup>17</sup>

### *b. Cleven pedagogiset ja didaktiset ajatukset*

Jalkasen kasvatusopin opetus käsitti siveellisen elämän Cleven oppikirjan sivuilta 289—354 ja vain osan Cleven kasvatuksen ja opetuksen aspekteja koskevista mielipiteistä. Seuraavassa tarkastellaan Cleven koulupedagogiikan keskeisimpiä ajatuksia kokonaisuutena. Vain siten voidaan Cleven aatteita verrata Jyväskylän seminaarin kasvatusaineiden opetukseen ja maamme kasvatustieteelliseen kirjallisuuteen.

Cleve ei käytä nimitystä kasvattava opetus, mutta hänen mielestään koulun tulee sekä kasvattaa että opettaa. Opetus on totuutta luovan tiedon juurruttamista oppilaaseen. Se vaikuttaa välittömästi älyyn, tunteeseen, mieltämiseen ja ajatteluun, mutta vain välillisesti tahtoon. Hyvän tahdon muodostumiseen — siveelliseen kasvuun — vaikutetaan kurilla, mikä tarkoittaa koko siveellistä kasvatusta eikä vain ulkoisen järjestyksen pitämistä. Hän yhdistää Herbartin hallinnan ja ohjauksen, koska hänen mielestään myös hallinnalla tulee olla kasvattava tehtävä.<sup>18</sup> Näin Clevekin perinteellisesti piti kasvatusta ja opetusta rinnakkaisina käsitteinä.

Cleven käsitys, että kuri, josta hän toisinaan käyttää nimitystä si-

<sup>14</sup> Boxströmin luentoihin sisältyivät Cleven teoksen sivut 96—120. Vrt. Löfgrénin (pt 1889) Lyhyttä kasvatusoppia, joka on kirjoitettu käsin Boxströmin luentojen mukaan (M. Honkapirtti). Lukuvuosina 1892—94 Boxström ilmoittaa opettaneensa kasvatusoppia Cleven koulupedagogiikan mukaan. Sortavalan seminaarin vuosikertomukset 1882—1901.

<sup>15</sup> Förordningarna för Filosofie- och Lärarekandidatexamen inom Filosofiska Fakultetens Historisk-filologiska Sektion 1906, 37—39. — Tuulio, mt, 237.

<sup>16</sup> Böök, ma. KOA, 389—407.

<sup>17</sup> Lehmusto, ma. Historiallinen Aikakauskirja 1923, 185—191.

<sup>18</sup> Cleve, Koulujen — — —, 106—107 ja 289—290.

veellinen kasvatusta, on tahdon ja luonteen kasvatusta ja opetus tieto- ja tunne-elämän kehittämistä, on ollut yleinen Jyväskylän seminaarin kasvatusta- ja opetusopin opetuksessa vuoteen 1873. Suomalaisessa kasvatustieteessä ennen Cleveä Stenbäck ja Snellman edustavat samansuuntaista mielipidettä. Myös Stenbäckin mielestä kasvattavaa toimintaa suoritetaan kurin (tukt) avulla, mikä tarkoittaa kasvattajan kaikkia kasvattavia toimenpiteitä, joilla kasvatettavan lihallinen tahto alistetaan kasvattajan korkeamman tahdon alaiseksi. Opetuksen tehtävänä on synnin mukana tulleen erehdyksen, tietämättömyyden ja valheen häiriötilan poistaminen sekä alkuperäisen viisauden ennalleen saattaminen.<sup>19</sup> Snellman, joka Ruinin mielestä on liiaksi poliitikko ollakseen suuri pedagogi<sup>20</sup>, pitää perinnäisten tapojen siirtämistä siveellisenä kasvatuksena, kun taas perinnäiseen tietoon perehdyttämistä älyllisenä kasvatuksena, opetuksena.<sup>21</sup> Nämä ajatukset ovat lähellä Hegelin käsitystä, jonka mukaan kodissa suoritetaan kasvatusta (Zucht) ja koulussa opetusta ja sivistämistä (Unterricht ja Bildung).<sup>22</sup> Cleven koulupedagogiikan kanssa samoihin aikoihin ilmestyi hegeliläisen Peranderin väitöskirja *Herbartismen i pedagogiken*, jossa herbartilaisittain esitetään, ettei ole tieteellistä pohjaa sellaisella pedagogiikalla, joka tekee eron kasvatuksen ja opetuksen välillä.<sup>23</sup>

Kasvatettavan ominaisuuksia Cleve käsittelee koulupedagogiikassaan varsin vähän. Hän hyväksyy erilaisten taipumusten olemassaolon ja vaatii niiden tasapuolista kehittämistä. Kuitenkin hänen mielestään silloisen ajan kasvatusta pyrki liiaksi suosimaan eri yksilöiden samankaltaista kehitystä. Tämä menettely ei myönnä yksilöiden erilaisille taipumuksille täyttä oikeutta.<sup>24</sup> Toisaalta ihmisen kaikkien sielunvoii-

<sup>19</sup> Stenbäck, mt., 5— ja 11—.

<sup>20</sup> Ruin, Snellman, skolan och de pedagogiska tankarna. KOA 1906, 181—184.

<sup>21</sup> Snellmanin kasvatustieteellisiä luentoja v. 1861 (SKT XI, 190, 205, 208—209 ja 255).

<sup>22</sup> Thaulow, mt. I, 12—. — Heman, mt., 487— ja 498—. — Rechtmann, mt., 196.

<sup>23</sup> Peranderin mielestä varsinkin herbartilainen opetus ja ohjaus ovat rikastuttaneet pedagogista ajattelua, mutta autoritääristä hallintaa hänkin arvostellee kielteisesti. Mt., 52—.

<sup>24</sup> Cleve, emt., 344—345. Ruinin mielestä 1800-luku yleensä oli universaalinen ja koetti tehdä sivistyksen yleiseksi, mutta tasoitti arveluttavasti yksilöitä, mistä taide joutui eniten kärsimään. Ruin, *Pedagogiska önskningsmål inför XX seklet*. KOA 1900, 1—13.

mien luonnonmukainen kehittäminen ja harjoittaminen filantrooppien ja Rousseau'n esittämällä tavalla ilman siveellistä tarkoitusta olisi vain itsekkyyden aseiden teroittamista.<sup>25</sup>

Kuten Rüeggin<sup>26</sup> ja Peranderin, ovat myös Cleven kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet lähtöisin hegeliläisestä ajattelutavasta. Cleve puhuu ruumiillisesta, älyllisestä ja siveellisestä kasvatuksesta. Näiden keskinäinen suhde ilmenee kasvatuksen lopullisessa tavoitteessa, mikä tarkoittaa sitä, että omatunto ja oma vakaumus kykenevät ratkaisemaan tekojen siveellisen arvon ja ruumis tehdään hengen kelvolliseksi välineeksi.<sup>27</sup> Erityisesti hän arvostaa pestalozzilaista yleisinhimillistä kasvatustavoitetta, mikä ei tarkoita seppiä, suutarien tai räätälien, vaan ihmisten kasvattamista. Tällainen kasvatusta on luonteeltaan uskonnollis-siveellistä ja merkitsee kansallisten näkökohtien huomioon ottamista sekä fyysisten ja käytännöllisten taitojen kehittämistä.<sup>28</sup>

Nämä kasvatustavoitteet esiintyvät myös Wallinilla. Snellman puhuu samassa mielessä yleisinhimillisestä<sup>29</sup>, uskonnollisesta<sup>30</sup>, käytännöllisestä<sup>31</sup> ja kansallisesta<sup>32</sup> kasvatuksesta sekä voimien luonnonmukaisesta kehittämisestä.<sup>33</sup> Hegeliläisittäin myös Perander panee suuren painon kasvatettavan sisästä päin tapahtuvalle kehittymiselle.<sup>34</sup> Erityisesti antiikin sivistysarvoista hän sai tukea kansallisille ja isän-

<sup>25</sup> Cleve, emt., 20. Vrt. Stenius, mt. II, 21.

<sup>26</sup> Cleve tunsi hyvin Rüeggin teoksen. Hän käytti sitä yliopiston kurssikirjana, vaikutti sen suomentamiseen ja suoritti suomennoksen perusteellisen arvostelun.

<sup>27</sup> Cleve, emt., 73 ja 333.

<sup>28</sup> Cleve, emt., 18—22 ja 50—51. Vrt. Cleve, Mietteitä Suomen kansakoulusta ja sen opetusohjelmasta, 17—. — Stenius, mt. II, 3 ja 26.

<sup>29</sup> SKT XI, 205—206 ja VI, 377—392.

<sup>30</sup> SKT V, 40— ja VI, 66—67. — Salomaa, J. V. Snellman — — —, 370—371.

<sup>31</sup> SKT VI, 60—61, 550— ja VIII, 268. Nikkaroiminen ja takominen ovat verrattain yleisinhimillisiä. SKT VIII, 464—465. Ruumis on saatava henkisen ja siveellisen kasvatuksen kelvolliseksi välineeksi. SKT XI, 224—. Vrt. Salomaa, emt., 349—.

<sup>32</sup> SKT XI, 172—173 ja 190—.

<sup>33</sup> SKT VI, 559—560, 569 ja XI, 172. Vrt. Salomaa, emt., 343.

<sup>34</sup> Thaulow, mt. I, 18. — Rechtmann, mt., 198. — Perander, mt., 6, 16, 18, 31, 39 ja 54—. — Perander, Mitkä ovat tärkeimmät ehdot, joista itsetoimimpi harrastus nuorison opinnoissa riippuu? Valvoja 1884, 225—234.



maallisille tavoitteille, joita hän näyttää Cleven tavoin arvostavan.<sup>35</sup> Cleven esittämällä tavalla Perander suosii myös uskonnollisia arvoja sekä ruumiinharjoituksia, joita Herbart hänen mielestään väheksyy.<sup>36</sup>

Clevekin pitää formaalista kasvatusta materiaalista tärkeämpänä. Kuitenkin formaalinen kehitys voi Cleven mielestä tapahtua vain eri oppiaineiden avulla. Tähän liittyy kysymys, onko humanistinen vai reaalinen aines tärkeämpää. Vaikka hän tekee, kuten on huomautettu, kompromissin näiden välillä, pitää hän humanistisia oppiaineita uskontoa, äidinkieltä ja kirjallisuutta muita arvokkaampina.<sup>37</sup>

Cleve hyväksyy, että kreivin ja torpparin, rikkaan ja köyhän lapsia pidetään julkisissa kouluissa yhdenvertaisina. Mutta säätykasvatus on hänen mielestään luonnollista, eikä hän pidä mahdollisena, että yhteiskunnalliset olot koulun avulla uudistetaan.<sup>38</sup> Näin Cleve käsittää sosiaalireformatorisen kasvatustavoitteen toisin kuin mm. Wallin.

Jyväskylän seminaarin kasvatustavojen opetuksessa ja yleensä maamme kasvatustavojen kirjallisuudessa oli tähdenneetty siveellisen persoonallisuuden kehittämistä<sup>39</sup>, jota Cleve vaati muita voimakkaammin. Persoonalliseen kasvuun kuuluu hänen mielestään ruumiillinen, älyllinen ja siveellinen kehitys.<sup>40</sup> Koulun tehtävänä on johdattaa totuuteen, auttaa hankkimaan tietoja ja opettaa niitä käyttämään sekä yhteiskunnassa että kansalaisen omassa elämässä, joka on järjestettävä siveellisyyden vaatimusten mukaan.<sup>41</sup> Perheen osuuden ja historiallisen tavan arvostaminen<sup>42</sup> viittaa Hegelin ja Snellmanin vaikutukseen.

<sup>35</sup> Perander, mt., 59—60, 101—102 ja 142—143. Sainion mukaan Perander poikkeaa Hegelistä siinä, että Hegelillä hengen korkein ilmenemismuoto on valtio, Peranderilla kansallisuus. Sainio, J. J. F. Perander kasvatustavojensa ajattelijana. K ja K 1952, 49—63. Kun Perander moitti Herbartia kansallisen ja isänmaallisen aspektin puuttumisesta, torjuivat v. Rohden ja Soininen tämän. v. Rohden, Perander, Der Herbartianismus in der Pädagogik. Pädagogische Studien 1885, 25—31. — Johnsson, Herbartilaisuus kasvatustavojensa kirjallisuudessa. Valvoja 1897, 1—23.

<sup>36</sup> Perander, mt., 39—, 126— ja 149.

<sup>37</sup> Cleve, Koulujen — — —, 48—53 ja 94—95.

<sup>38</sup> Cleve, emt., 351—352. — Stenius, mt. II, 29—30.

<sup>39</sup> Stenbäckin ja Snellmanin lisäksi mainittakoon erityisesti Perander, jonka mielestä tiedoilla on arvoa, mikäli ne edistävät luonteen kehitystä. Perander, mt., 65—.

<sup>40</sup> Samoin kuin Rosenkranzilla, Die Pädagogik — — —, 5.

<sup>41</sup> Cleve, emt., 5, 13 ja 289. »Järki ja tahto liittyvät täten yhteen persoonallisuudeksi», sanoo Stenius. Stenius, Persoonallisuuskäsité kasvatustavojensa ja Cleven kansalliskasvatuksen periaate. KOA 1939, 121—129 ja 278—288.

<sup>42</sup> Cleve, emt., 9— ja 65. Vrt. myös Perander, mt., 56— ja 142.

Erityisen monipuolisesti Cleve deskriptiiviseen tapaansa selvittää kasvatuksen ja opetuksen menetelmiä. Kuten Jyväskylän seminaarin kasvatusaineiden opetukselle on Clevengin asennoitumiselle olennaista kasvatuksen ja opetuksen psykologisoiminen sekä myönteinen suhtautuminen lapseen. Koulun kasvatuskeinot Cleve käsittää koulukuriksi. Kurinpidollisten toimenpiteiden tulee tapahtua asteittain. Ensiksi tarvitaan sokeaa tottelemista. Kun lapsi alkaa käsittää järjestyksen välttämättömyyden, seuraa käskyjen ja kieltojen aste. Viimeksi pyritään siihen, että lapsi tietää ja ymmärtää velvollisuutensa. Sitä varten hän tarvitsee vapautta niin paljon kuin kykenee sitä käyttämään. Rangaistaessa tulisi aina pyrkiä sovitukseen ja anteeksiantoon, jotta lapsella olisi mahdollisuus saavuttaa jälleen opettajan ja toverien luottamus. Rousseauin puoltamat luonnolliset rangaistukset eivät sattumanvaraisina voi tulla kysymykseen, ellei tarkoiteta sitä, että niiden tulee olla oikeassa ja luonnollisessa suhteessa rangaistavaan tekoon. Herbartin hallintaa hän pitää pakotuskeinona ja hyväksyy sen vain siinä tapauksessa, että rangaistu tunnustaa sen ohjeekseen. Ruumiillista rangaistusta hän pitää toistaiseksi mahdollisena vaikkakaan ei suosittelutavana.<sup>43</sup>

Opetusmetodia Cleve käsittelee monipuolisesti ja itsenäisesti. Kuitenkin hänen esittämänsä opetustapa perustuu Rosenkranzin jaotukseen ja on lapsen kehitysvaiheita noudattavaa, havaintoihin perustuvaa näyttävää, mielikuvia luovaa yhdistävää ja ajatuksia herättävää todistavaa menettelyä. Opetusjuoksu ja -muoto kolmijakoineen eivät sanottavasti poikkea ennen Herbartia vallinneista muotoseikoista.<sup>44</sup>

Cleven opetusmetodia koskevat mielipiteet eivät suuresti poikkea siitä, mitä Wallin on opetusopin ohjeisiinsa sisällyttänyt. On kuitenkin eräs alue, jolla Cleven mielipiteet ovat suorastaan reforminluonteisia. Hän nimittäin vaatii tehokkaan oppimisen edellytyksenä harrastusta ja tarkkaavaisuutta herättävää opetusta sekä oppimiselle sopivan mielialan luomista.<sup>45</sup> Näitä on kosketellut suomenkielisten seminaarien kasvatusaineiden opetuksessa Wallin vain sivumennen, Boxström jonkin verran enemmän.<sup>46</sup> Kun Cleve luentoja pitäessään näyttää olleen selvillä herbartilaisista mielipiteistä, on luultavaa, että hän tämän vuoksi korostaa harrastusta herättävää opetusta. Hän ei

<sup>43</sup> Cleve, emt., 291—, 304—, 310— ja 320—.

<sup>44</sup> Rosenkranz, mt., 59— ja 77—. — Cleve, emt., 121— ja 132—.

<sup>45</sup> Cleve, emt., 96—.

<sup>46</sup> Vrt. Löfgrénin muistiinpanoja.

kuitenkaan käsiti harrastusta Herbartin tavoin päämääräksi, vaan pitää sitä kuten tarkkaavaisuuttakin oppimisen edellytyksenä. Sen sijaan ei voida Steniuksen esittämällä tavalla<sup>47</sup> pitää herbartilaisena vaihtokutsena Cleven periaatteita: lapsen kehitystä vastaavaa opetusta, alkeissa viiptymistä, opetuksen aukottomuutta, siirtymistä tutusta tuntemattomaan, läheisestä kaukaiseen, yksityisestä yleiseen tai havainnollisuuden ja omatoimisuuden vaatimusta. Nehän ovat tulleet tunnetuiksi viime vuosisadalla Pestalozzin ja Diesterwegin välityksellä. Mainitut periaatteet kuuluivat myös Jyväskylän seminaarin opetusopin opetukseen alusta alkaen.

Cleven ansioksi on luettava, että hän perusteellisesti ja monipuolisesti selvittää opettajan ominaisuuksia sekä koulutusta ja ammatissa kehittymistä. Hän edellyttää opettajalta fyysisiä ja psyykkisiä taipumuksia, siveellistä luonnetta sekä vaatii tieteellistä ja kasvatusopillista sivistystä. Hän viittaa myös siihen, että kansakoulunopettajia on syytetty röyhkeiksi. Hänen mielestään tämä ominaisuus on seuraus monipuolisista, näennäisesti täydellisistä oppimääristä, jotka seminaarissa täytyy hyvin hallita, sekä siitä että opettaja joutuu työskentelemään oppimattoman kansan keskuudessa. Mutta haitat eivät hänen käsityksensä mukaan meillä ole pahoina havaittavissa.<sup>48</sup>

Opettajan auktoriteettiasema ei Cleven mukaan saa perustua valtaan eikä paktoon vaan hyvántahtoisuuteen ja rakkauteen sekä ennen kaikkea oikeuteen ja totuuteen. Näistä seuraa lasten puolelta kuuliaisuus ja rakkaus. Vanhan koulun vaatiman pakkotarkkaavaisuuden sijasta tarvitaan mieltymystä ja harrastusta opiskeluun.<sup>49</sup> Cygnaeuslaiselle opettajan kutsumustietoisuudelle hän ei anna samaa merkitystä kuin Wallin. Cleven suosittelema, lähinnä oikeudenmukaisuuteen perustuva opettajan suhtautumistapa muistuttaa Snellmanin mielipiteitä.<sup>50</sup>

Voidaan todeta, että Wallinin suorittama Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetus sekä samaan aikaan Cleven koulupedagogiikan luennot yliopistossa poikkeavat melko vähän toisistaan.

Kasvatuksen ja opetuksen Rüegg ja Wallin määrittelevät toisin kuin Cleve. Cleve ja Wallin hyväksyvät Cygnaeuksen kansakoulua koske-

<sup>47</sup> Stenius, mt. I, 128—129.

<sup>48</sup> Cleve, emt., 375—.

<sup>49</sup> Cleve, emt., 97—, 355— ja 375—.

<sup>50</sup> Vrt. SKT V, 47, VI, 45, 49—50, 62, 577—578 ja XI, 354—359.

vat aatteet melkein sellaisinaan. Cleve ei kuitenkaan anna käytännölliselle työlle ja sosiaalireformatoriselle tavoitteelle samaa arvoa kuin Cygnaeus ja Wallin, eikä hän käsitä opettajaihannetta täysin cygnaeuslaisesti. Cleve puolestaan tähdentää voimakkaammin totuudellisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen perustuvan siveellisen luonteen kasvattamista ja harrastuksen merkitystä.

Vähäinen erilaisuus johtuu lähinnä siitä, että Cleve on enemmän orientoitunut saksalaiseen koulumaailmaan ja omaksunut Hegelin ja hänen kannattajansa Rosenkranzin mielipiteitä, kun taas Cygnaeuksen ja Wallinin pedagogisiin ja didaktisiin ajatuksiin on vaikuttanut enemmän Pestalozzi ja yleensä sveitsiläinen kasvatusmiljö. Lisäksi Cygnaeus ja Wallin olivat kansakoulumiehinä lähempänä kansaa kuin Cleve, joka yliopiston opettajana katseli kasvatus- ja koulukysymyksiä laajemmasta näkökulmasta. Kuitenkin he kaikki toimivat uudistuksille suopeassa hengessä niillä vuosikymmenillä, joilla 1860-luvulla syntynyt aatteellinen ja koulupoliittinen ohjelma pyrittiin toteuttamaan. Asemansa vuoksi he käsitelivät pedagogisia ja didaktisia kysymyksiä ammattimaisesti ja joutuivat muodostamaan Cygnaeus ja Wallin kansakouluun ja Cleve oppikouluun soveltuvan suunnitelman. Näissä oloissa on varsin ymmärrettävää, että Cleven toimiessa korkeimman pedagogisen opetuksen johtajana hänen vieroksumansa herbartilaiset aatteet eivät voineet saada osakseen sanottavaa huomiota.

### 3. Herbartilaista opetusopin opetusta

#### *a. Herbartilaisuuden läpimurto Suomessa*

Herbartin saksalainen renessanssi, joka vaikutti ensin kansakoulupedagogiikkaan, alkoi samaan aikaan kuin saksalainen kansallinen herääminen 1860-luvulla. Herbartin oppilas Karl Volmar Stoy (1815—1885) perusti Jenan yliopiston pedagogisen seminaarin yhteyteen harjoituskoulun, jonka esikuvan mukainen laitos syntyi Zillerin (1817—1882) toimesta Leipzigin yliopistoon vuonna 1862.<sup>1</sup> Zillerin ympärille kokoontuneen yhdistyksen julkaisussa *Jahrbuch des Vereins* vuodesta 1868 kirjoitettiin niin tehokkaasti Zillerin järjestelmän puolesta, että herbartilainen koulu alkoi muuttua zilleriläiseksi. Stoy'n työn jatkajaksi Jenaan kutsuttu Wilhelm Rein on tuotteliaana kirjailijana

<sup>1</sup> Beyer, mt., 1—.

täydentänyt ja modernistanut edeltäjiensä työtä pääasiallisesti Zillerin hengessä.<sup>2</sup>

Ennen Jyväskylän seminaarin perustamista tunnettiin maassamme jossain määrin Herbartin ja hänen aatesukulaisensa Beneken mielipiteitä, mutta ne eivät tehneet sanottavaa vaikutusta. Stenbäck ja Snellman mainitsevat Herbartin vain sivumennen. Kuitenkin tiedetään J. J. Nervanderin ehdottaneen Snellmanille luultavasti jo vuonna 1833 tieteellistä opinnäytettä Herbartista.<sup>3</sup> Ensimmäisellä kasvatustieteen dosentilla C. A. Alceniuksella on herbartilaisia vaikutteita ja vielä runsaammin alkuaan hegeliläisellä teoreetikolla A. A. Laurellilla.<sup>4</sup> Kirkollisissa piireissä Herbart ei meillä yleensä saanut vastakaikua.<sup>5</sup> Kirjoittaessaan Setän Opetuksia Sielu-Tieteessä (1856) ja Setän Opetuksia Sielun Viljelyksestä (1860) J. W. Murman on Sainion mukaan tuntenut Herbartin ja Beneken sielutieteellisiä ajatuksia.<sup>6</sup> Beneken pääteosta Erziehungs- und Unterrichtslehre on meillä ensimmäisenä käyttänyt lähteenään nähtävästi Alcenius vuonna 1846 julkaisemissaan teeseissä. H. Lehmuston mukaan Beneke on vaikuttanut myös Snellmanin mielipiteisiin.<sup>7</sup>

Näin meillä tunnettiin Herbartin ajatuksia jo ennen hänen aatteidensa uutta esintymistä Saksassa. Ensimmäisenä suomalaisena lienee Jenan ja Leipzigin herbartilaisuuteen saanut kosketuksen Cleve, joka teki opintomatkan vuosina 1860—1861. Vaikka Cleven herbartilaisista tekemät havainnot ovat yleensä kielteisiä<sup>8</sup>, eivät hänen eivätkä normaalilyseon tulevien opettajien J. E. Bergrothin, H. L. Melanderin ja C. J. Lindeqvistin Stoylta ja Zilleriltä saamat vaikutteet ja virikkeet näytä menneen aivan jälkiä jättämättä. Viimeksi mainittujen matkakertomuksessa niistä on tosin vain vähäisiä merkkejä.<sup>9</sup> Saman koulun matematiikan lehtori B. Nyberg, joka talvella vuonna 1869 opiskeli Leipziginissä, sai nimenomaisen tehtävän hankkia koululle jonkin

<sup>2</sup> v. Sallwürk, *Handel und Wandel der Pädagogischen Schule Herbarts*, 20—21 ja 54. — Rechtmann, mt., 267.

<sup>3</sup> Havu, *Lauantaiseura ja sen miehet*, 230.

<sup>4</sup> *Päivänsalo*, mt., 33— ja 40. — Sainio, *Kasvatuksen ongelma* — — —, 26—. — Rein, *Juhana Vilhelm Snellman I*, 446—.

<sup>5</sup> Sainio, *emt.*, 96—97.

<sup>6</sup> Sainio, *Suomenkielisen kasvatustieteen kirjallisuuden uranuurtaja*. K ja K 1952, 162—168.

<sup>7</sup> Sainio, *emt.*, 26. — Lehmusto, *Snellman kasvatustieteenä* — — —, 201.

<sup>8</sup> Stenius, mt. I, 93— ja 102.

<sup>9</sup> B:n, M:n ja L:n kirjoittama *Reseberättelse*. KOA 1864, 1—232. Vrt. Hanho, mt. II, 185— ja Ruin, ma. KOA 1914, 1—11.

herbartilaisen teoksen. Normaalilyseon opetusharjoittelun järjestämisessä ja siinä uutteruudessa, millä meillä harrastettiin historiaa, on Ottelinin mielestä havaittavissa herbartilaista vaikutusta.<sup>10</sup> Sen sijaan kansakoulumiestemme herbartilaiset kokemukset eivät vielä tähän aikaan vaikuttaneet koulutyöhön.<sup>11</sup>

Kun Rein oli vuonna 1876 julkaissut psykologiansa ensimmäisen osan ja siinä Herbartin omia sekä Waitzin ja Volkmannin psykologisia teoksia lähteinään käyttäen arvostellut Herbartia kielteisesti<sup>12</sup>, esiintyi odottamatta rahapajan johtaja A. F. Soldan (1817—1885), jonka filosofinen harrastus hänen Herbartia koskevan puolustelunsa<sup>13</sup> ja Juhani Ahon tutkimuksen mukaan ei näytä olleen vähäinen. 60 sivua sisältävässä artikkelissaan, jossa hän pohtii pääasiallisesti tahdonvapauden ongelmaa, hän puolustaa Herbartin realismia Hegelin idealismia vastaan. Soldan pitää Herbartin opissa arvokkaana, että psykologia ja etiikka toimivat pedagogiikan imujuurina, että päämääräksi asetetaan tahdon kasvattaminen uskonnollis-siveellisessä hengessä ja että Jumala nähdään maailmankaikkeuden yläpuolella eikä immanenttina luonnossa. Ilmeisesti Soldanin tarkoitus oli, kuten Aho mainitsee, kääntää huomio Hegelin idealismista meillä melkein tuntemattomaan Herbartin realismiin.<sup>14</sup> Vaikka Soldanin kritiikki ei nostanutkaan hänen toivomaansa ajatusten vaihtoa, hänestä tuli W. Ruinin ohjaajana<sup>15</sup> herbartilaisuuden Suomessa tapahtuvan läpimurron syyksien antaja.

Herbart tuli meillä akateemisen tutkimuksen kohteeksi, kun Perander<sup>16</sup> (1838—1885) julkaisi Cleven jälkeen auki tullutta kasvatustutkimuksen professorin virkaa varten aikaisemmin mainitun väitöskirjan, jossa hän

<sup>10</sup> Ottelin, När herbartismen var ung. KOA 1927, 179—187. Vrt. M[elander], Ruotsalaisen Normaalilyseon alkuajoilta. KOA 1927, 175—179.

<sup>11</sup> Myös Cygnaeus on tuntenut herbartilaisuutta hyvän ystävänsä Soldanin välityksellä. Vrt. Ruin, ma. KOA 1910, 315—322. Wallinin herbartilaisista opinnoista ja kasvatustieteiden opetuksesta on kerrottu aikaisemmin.

<sup>12</sup> Rein, Försök till en framställning af psykologin I, 290—298.

<sup>13</sup> A. F. S., Herbart och Rein I—III. Finsk Tidskrift 1877. Senare halfåret, 217—236, 287—306 ja 1878. Förra halfåret, 21—40.

<sup>14</sup> Aho, mt., 313—321.

<sup>15</sup> Åström, Elämäni ja ystäväni, 211—217.

<sup>16</sup> Peranderin rinnalla on mainittava Emil Böök (1835—1914), joka Snellmanin oppilaana tunsikin mieltymystä hegeliläiseen spekulointiin, mutta oli Rosenqvistin mukaan perusteellisesti perehtynyt myös Herbartin systeemiin ja esiintyi mielellään sen edustajana. Rosenqvist, Emil Böök †. KOA 1914, 302—310. Hän tunsikin henkilökohtaisesti mm. Stojn. v. Rohden, ma.

hegeliläiseen filosofiaan orientoituneena käsittelee Herbartia kielteisesti. Peranderin mielestä herbartilaisuus ei ole alkuperäinen pedagoginen järjestelmä, vaan lähinnä Pestalozzin ja filantrooppien aatteiden yhdistelmä.<sup>17</sup> Vaikka Perander sai Herbartilta paljon myös herättävää ainesta, hän tuskin joudutti herbartilaisuuden tuloa maahamme. Onpa herbartilaisuutta koskeva kielteinen arvostelu voinut perustua hänen tieteelliseen tutkimukseensa. Ruin ja Soininen kuitenkin käänivät mielipiteet Herbartille suotuisiksi.<sup>18</sup>

Varsinaisena herbartilaisuuden tienraivaajana maassamme voidaan pitää Waldemar Ruinia (1857—1938), joka opiskeluaikanaan sai filosofisia vaikutteita Reiniltä ja Soldanilta. Kandidaatin tutkintonsa jälkeen hän opiskeli Saksassa Wundtin ja Volkeltin johtamana. Vuonna 1887 kirjoittamassaan väitöskirjassa *Om karaktärsbildningens didaktiska hjälpmedel*, jonka perusteella hänet seuraavana vuonna nimitettiin kasvatusopin professoriksi, hän löytää herbartilaisuudesta etupäässä myönteistä ja paljon myös itsenäistä sanottavaa. Ruin ei ole »oikeauskoinen» herbartilainen. Hän seurasi jatkuvasti aikaansa ja toimi aikakauden virtausten »kaunopuheisena tulkkina», toteaa O. Mantere.<sup>19</sup> Kun Cleveä voidaan pitää koululaitoksen organisaattorina, on Ruin puolestaan vaikuttanut koulun sisäiseen henkeen ja kasvatusopillisen tutkimustyön vilkastumiseen. Ruinin herbartilaisen syvämuokkaustyön opastamana Mikael Soininen<sup>20</sup> siirti nämä aatteet käytännön koulutyöhön.

Herbartilaisuus tuli paitsi kasvatusopin tieteelliseen tutkimukseen myös kansakoulua koskevaan lehdistöön ennen kuin Jyväskylän seminaarin kasvatusaineiden opetukseen. Ensimmäisenä meillä alkoi levittää herbartilaisia aatteita kansakoulunopettajien keskuuteen tunnettu koulumies Aksel Berner (1843—1892). Ulkomaanmatkallaan vuonna 1878 hän kuunteli psykologian ja kasvatusopin luentoja Leipzigin yliopistossa sekä seurasi opetusta Zillerin johtamassa pedagogisessa se-

<sup>17</sup> Perander, mt., 1— ja 12.

<sup>18</sup> Ruin pitää Peranderin Herbartin-tutkimusta loistavana kirjallisena työnä, mutta ei voi ymmärtää tämän pahantuulen purkauksia herbartilaisuuden pääkohdissa. Ruin, ma. KOA 1914, 1—11.

<sup>19</sup> Ottelin, mt., 110—. — O. M-e, Professori Wald. Ruin opettajana ja opastajana. KOA 1927, 171—175.

<sup>20</sup> Soininen ilmoittaa itse, että Ruinin työ johdatti hänet herbartilaisen luonteenkasvatuksen linjalle. Johnsson, ma. Valvoja 1897, 1—23. — Soininen, Opetus ja kasvatus. KOA 1917, 217—222. Cygnaeus, Cleve ja Perander olivat Soiniselle kauan vieraita. Voipio, mt., 74—75.

minaarissa.<sup>21</sup> Kasvatusopillisen Yhdistyksen aikakauskirjassa<sup>22</sup> ja vuodesta 1883 lähtien toimittamassaan Kansakoulun Lehdessä hän esitti herbartilaisuudesta myönteisiä mielipiteitä.<sup>23</sup> 1880-luvulla myös Jyväskylän seminaarin suomen kielen opettaja Hulda Festén, Kansakoulun Lehden avustaja, oli kiinnostunut herbartilaisuudesta ja esitti sitä koskevia mielipiteitä.<sup>24</sup> A. Kanila selvitteli herbartilaisia muodollisia asteita ja eri oppiaineiden rinnastamista.<sup>25</sup>

### *b. Jalkasen herbartilaiset luennot*

Kun herbartilaisuus ehti Jyväskylän seminaarin kasvatusaineiden opetukseen 1890-luvulla, oli meillä jo Ruinin toimesta tapahtunut aatteen ratkaiseva läpimurto, mutta sen tieteellisestä ja käytännöllisestä varmistamisesta kansallisella pohjalla huolehtineen Soinisen työ oli vasta alussaan. Hänen vuonna 1887 ilmestyneessä väitöskirjassaan Koulutoimesta Pohjois-Amerikan Yhdysvalloissa ja vuonna 1891 julkaisemassaan teoksessa *Om induktiv metod i undervisningen* ei vielä ollut herbartilaisia piirteitä, mutta aloittaessaan dosentiluentonsa syksyllä vuonna 1891 hän liikkui herbartilais-zilleriläisillä linjoilla. Seuraavana kesänä tekemällään ulkomaisella opintomatalla hän tutki opetusmetodia ja perehtyi erityisesti herbartilaisen koulupedagogiikan käytännölliseen soveltamiseen.<sup>26</sup> Herbartilainen vaikutus häneen oli Ottelinin mukaan suurimmillaan vuoden 1896 seuduilla, jolloin se

<sup>21</sup> KL 6, 7 ja 8/1892 selostaa Bernerin elämäntyötä.

<sup>22</sup> A. Br., *Pedagogiken i öfversigtlig framställning*. Rüeegin teoksen ruotsinnoksen arv. KOA 1879, 319—327. — A. Br., *Den moderna andens sträfvan på folkskolans område*. KOA 1885, 181—186.

<sup>23</sup> Lehtensä ensimmäisessä numerossa Berner puhuu kasvattavasta opetuksesta ja intressin herättämisestä (Opetuksen tulee olla kasvattava. KL 1883, 1—2). V. 1885 hän kirjoittaa herbartilaisen K. Kehrin kuoleman johdosta tämän elämänvaiheista (Eräs nykyajan kansanopettaja. KL 1885, 49—53 ja 125—130). Muutamaa vuotta myöhemmin hän puolustaa Herbartin uskonnollista kantaa, mikä hänen mielestään oli joutunut Saksassa, Ruotsissa ja meillä aiheettoman syytöksen kohteeksi (Lausunto Herbartin uskonnollisesta kannasta. KL 1889, 25—26).

<sup>24</sup> V. 1888 Festén oli opintomatalla Sveitsissä, jossa tekemiänsä havainnot ja hän selvittelee lehden lukijoille. H. F., *Herbart-Zilleriläisyyttä Sveitsin seminaareissa*. KL 1890, 183—184.

<sup>25</sup> Kanila, *Pakko-opetus ja didaktillinen materialismi kansakouluissa*. KL 1889, 9—12 ja 17—21.

<sup>26</sup> Voipio, mt., 177 ja 184. — Soinisen luennot (HYK).



kotimaassaan alkoi osoittaa selviä väistymisen merkkejä.<sup>27</sup> Soinisen vuonna 1895 julkaisemista lomakurssilaisille pidetyistä kasvatustieteellisistä luennoista tuli hänen herbartilais-zilleriläiselle systeemille rakentuvien, kauan käytössä olleiden opetusoppiensa pohjateos.<sup>28</sup>

Jalkasen aloittaessa opetusopin opetuksen Jyväskylän seminaarissa Soinisen työ ei vielä näytä olleen hänen opetuksensa pohjana. Sen sijaan tähän opetukseen lienee ollut osuutensa Ruinin määräämillä kasvatus- ja opetusopin tutkintovaatimuksilla, jotka ovat sisältäneet sekä Cleven että Leutzin teokset.<sup>29</sup> Ruinin mielestä hegeliläisyys jäi kasvatustieteeseen pitempään kuin mihinkään muuhun tieteeseen, ja se alkoi 1880-luvun lopulla vaikuttaa suorastaan hedelmättömältä.<sup>30</sup> Kuitenkin hän on mainitulla tavalla johdattanut Jalkasen, joka kasvatustieteiden opettajana on ollut vanhan ja uuden rajalla, opettamaan Jyväskylän seminaarissa hegeliläistä kasvatus- ja herbartilaista opetustietettä.

Jalkanen aloitti opetusopin opetuksen yleensä III luokan kevätlukukaudella, siis juuri ennen opetusharjoittelun alkamista käyttäen siihen alussa n. kaksi viikkotuntia ja lukuvuodesta 1897—98 jonkin verran vähemmän.<sup>31</sup> Opetus tapahtui Karlsruhen seminaarin johtajan F. Leutzin seminaareja varten kirjoittaman oppikirjan mukaan. Sen kasvatustietettä koskevassa vuonna 1882 ilmestyneessä ensimmäisessä osassa seurataan pääasiallisesti H. Kernin teosta *Grundriss der Pädagogik*, johon ovat vaikuttaneet Herbartin, Zillerin, Stoyn, Strümpellin ja Willmannin teokset.<sup>32</sup> Toisessa, vuonna 1885 ilmestyneessä opetustietettä koskevassa osassa Leutz seuraa W. Reinin *Schuljahren*-teosta. Tätä osaa arvostellessaan Rein puolestaan ilmoittaa olevansa yksityiskohdissa eri mieltä mutta pitävänsä kirjaa tervetulleena, koska se on omiaan levittämään »järjellistä» opetusmetodia ja kehittämään kouluopetusta.<sup>33</sup> Itse teoksen kirjoittaja on pyrkinyt herättämään kansa-

<sup>27</sup> Ottelin, mt., 134. Vrt. Ziegler, *Kasvatustieteen historia* — — —, 537.

<sup>28</sup> Ruinin mielestä Soinisen opetusopin opetusopin ovat tieteellistä pedagogiikkaa enemmän kuin aikaisemmat teokset. Ruin, *Pedagogisk litteratur på finska*. KOA 1903, 409—419.

<sup>29</sup> Vielä v. 1906 Ruin luetti Leutzin ja Cleven teoksia. *Förordningarna för Filosofie- och Lärarekandidatexamen* — — — 1906, 37—39.

<sup>30</sup> Ruin, *Hedelmättömyys kasvatustieteessä*. *Valvoja* 1888, 113—121.

<sup>31</sup> *Js:n oppiennätykset ja päiväkirjat 1893—1901*.

<sup>32</sup> Kern, *Grundriss der Pädagogik*, v. 1873 ilmestyneen ensimmäisen painoksen esipuhe.

<sup>33</sup> Reinin arvostelu kyseisestä teoksesta. *Pädagogische Studien* 1885, 123—124.

koulunopettajissa herbartilaista intressiä sekä pestalozzilaista rakkautta lapsiin ja itsensä unohtavaa innostusta opettajan tehtävään, jossa ei pidetä etusijalla intellektuaalista kehittämistä vaan mielen ja luonteen sivistämistä.<sup>34</sup> Näin kirja soveltui hyvin siihen henkeen, jossa Jyväskylän seminaarin kasvatusta- ja opetusopin opetusta oli suoritettu alusta alkaen.

Koska Leutzin oppikirja oli saksankielinen, joutuivat oppilaat jäljentämään Jalkasen luennot<sup>35</sup>, jotka hän oli koonnut ko. teoksen I osan sivuilta 1—7, 133—147 sekä II osan sivuilta 1—7, 28—65.

Jalkasen opetusopin luennot jakaantuivat seuraaviin pääjaksoihin:

Johdanto

Kasvatus ja opetus

Harrastus

Varsinainen opetusoppi

Opetusaineet

Opetusaineuksen valitseminen, jakaminen ja järjestäminen

Keskittäminen

Opetusmenettely

Opetusmeno

Opetusasteet

Opetusmuoto

Johdannossa selvitetään kasvatuksen ja opetuksen käsitettä ja tavoitteita<sup>36</sup> sekä muuhun sisällykseen verrattuna varsin laajasti harrastusta, jonka määrittäminen on saatu lähinnä Leutzilta<sup>37</sup>, mutta erilaiset harrastussuunnat esitetään Leutzin ja myöhemmin Soinin mukaan.<sup>38</sup>

Varsinaisessa opetusopissa selvitetään, millaista oppiainesta on opettava ja kuinka opetuksen tulee tapahtua. Oppiaineiden valitseminen, jakaminen, järjestäminen ja keskittäminen<sup>39</sup> sekä opetusmeno ja opetusasteet<sup>40</sup> on saatu Leutzilta. Opetusmuodon osalta on seurattu Leutzin lisäksi Wallinin oppikirjaa.<sup>41</sup>

<sup>34</sup> Ko. teoksen I ja II osan esipuheet.

<sup>35</sup> Käytettävissä olleet Helmi Lehtosen muistiinpanot (Helmi Lehtonen) sisältävät 53 ja O. M:n [Oiva Marttilan] muistiinpanot (JKKK) sata ison vihon sivua.

<sup>36</sup> Vrt. Leutz, mt. I, 1—7 ja 133—136.

<sup>37</sup> Leutz, mt. I, 138.

<sup>38</sup> Leutz, mt. II, 5—7. — Johnsson, Kasvatustieteellisiä luentoja, 98—111.

<sup>39</sup> Leutz, mt. II, 28—41. Vrt. myös I, 140—142.

<sup>40</sup> Leutz, mt. II, 41—53.

<sup>41</sup> Leutz, mt. II, 53—65. — W, 215—232.

*c. Luentojen pedagoginen ja didaktinen sisälllys*

Leutzin teoksessa on herbartilaista lähinnä kasvattava opetus, psykologiaan ja etiikkaan perustuva pedagogisten ja didaktisten kysymysten uusi tarkastelutapa, oppiaineiden keskittäminen, lujan siveellisen luonteen kehittäminen, harrastuksen herättämisen käsittäminen opetuksen päämääräksi ja opetuksen muodolliset asteet. Mainittu aines ei kuitenkaan ollut kokonaan uutta Jyväskylän seminaarin kasvatusaineiden opetuksessa, kun Jalkanen aloitti herbartilaisen opetusopin opetuksensa.

Jalkanen ja Leutz<sup>42</sup> käsittävät kasvatuksen suunnitelluksi sisäiseksi vaikutukseksi, joka kehittää kasvatettavan luonteen kristillis-siveelliseksi.<sup>43</sup> Kasvatustoimeen kuuluu kaksi puolta: kuri (Zucht), jolla pyritään vaikuttamaan välittömästi tahtoon, sekä opetus (Unterricht), joka on kristillis-siveellisen luonteen kehittämiseksi tarkoitettua tietojen ja taitojen jakamista. Itsenäinen tahtominen, siveellinen luonne, on mahdollista vasta sitten, kun yksilö on saanut tietoja ja osaa menetellä oikein.<sup>44</sup> Sen tähden opetus on kasvatuksen keskus. Leutzin ja Jalkasen käsitys on tässä kohdin täysin herbartilainen. Kuitenkin he yhdistävät hallinnan (Regierung) ja ohjauksen (Zucht) kuriksi (Zucht). Myös Rüeggin ja Wallinin oppikirjoissa sekä Peranderin väitöskirjassa<sup>45</sup> käsitetään opetus erääksi kasvatukseen. Voimakkaimmin ja selkeimmin ennen Jalkasen opetusta meillä on tähdentänyt opetuksen osuutta siveellisen luonteen kasvatukseen Ruin.<sup>46</sup>

Kasvatettavaa koskevia ajatuksia Jalkasen luennoissa esitetään vain sivumennen. Kuitenkin käy selville, että hän tunnustaa nativististen ja empiiristen tekijäin yhteisvaikutuksen ja pitää kasvatusta herbartilaisten tavoin yksilöllisten taipumusten ja ominaisuuksien rajoissa mahdollisena siten, että otetaan huomioon lapsen kyvyt ja kehitysaste.<sup>47</sup>

<sup>42</sup> Leutz, mt. I, 1—2 ja 140.

<sup>43</sup> Rein puhuu siveellisestä luonteesta. Sielutieteen oppikirja, 123.

<sup>44</sup> Vrt. Leutz, mt. I, 7, 133—134, 137 ja II, 1—2.

<sup>45</sup> Perander, mt., 52—.

<sup>46</sup> Ruin, Om karaktärsbildningens didaktiska hjälpedel, mm. 133. Vrt. M[anter]-e, ma. KOA 1927, 171—175.

<sup>47</sup> Vrt. Leutz, mt. I, 4. — Rein, Sielutieteen oppikirja, 14—.

Jalkasen opetusopin luennot ovat tuoneet uutta erityisesti kasvatuksen ja opetuksen tavoitteisiin sekä opetusmetodiin. Kasvatuksen tavoitteena on kristillis-siveellinen luonne, jonka kehittämiseksi kurin ja opetuksen tulee vaikuttaa. Tämä korkein tavoite on ihanne, jota kohti kasvatettavan tulee itse pyrkiä.<sup>48</sup> Samankaltainen oli myös Rüeggin ja Wallinin sekä Cleven kasvatustavoite, mutta Jalkanen antaa tälle päämäärään pyrkimiselle uuden, herbartilaisen sisällyksen. Herbartilaiset puhuvat intressistä, josta Jalkanen ja Soininen käyttävät onnistunutta suomenkielistä nimitystä harrastus.<sup>49</sup> Jalkasen opetuksessa tulee Jyväskylän seminaarissa ensimmäisen kerran harrastuksen herättämisestä opetuksen päätehtävä. Aikaisemminkin oli tähdennetty harrastusta ja mielenkiintoa herättävää opetusta, mutta harrastus oli silloin tarkoitettu opetuksen välineeksi. Herbartilaisen käsityksen mukaisesti Leutz ja Jalkanen käsittävät asian päinvastoin. Monipuolisen harrastuksen herättäminen on päätarkoitus ja opetus sen kehittämiskeino.<sup>50</sup> Tätä harrastuskäsitteen »kopernikaanista käännöstä»<sup>51</sup> olivat meillä ennen Jalkasen opetusta julkisuudessa käsitelleet Berner, Perander, Cleve ja Ruin. Perander ja Cleve eivät kuitenkaan tätä ajatusta omaksuneet.<sup>52</sup> Berner esitti asian meillä ensimmäisenä lehdessään vuonna 1883<sup>53</sup>, ja Ruin suhtautui väitöskirjassaan harrastukseen niin myönteisesti ja antaumuksellisesti, että Ottelin pitää sitä hänen opinnäytteensä parhaimpana puolena.<sup>54</sup>

Harrastuksen monipuolisuudesta, sen pääsuuntien piiristä, löytyvät kasvattavan opetuksen muut tavoitteet. Jalkanen yhdistää uskonnol-

<sup>48</sup> Vrt. Leutz, mt. I, 1 ja 133.

<sup>49</sup> Harrastus-nimitystä tässä mielessä käytetään ensi kerran Cleven Koulujen kasvatustavojen suomennoksessa, 107. Berner käytti v. 1883 nimitystä mielihalu. Ma. KL 1883, 1—2.

<sup>50</sup> Leutz, mt. I, 138. Helmi Lehtosen muistiinpanoissa se määritellään seuraavasti: »Harrastus on halu ja rakkaus päämäärään, iloinen ja elävä osanotto työhön sekä siihen liittyvä itsenäinen eteenpäin pyrkimys.»

<sup>51</sup> Rechtmann, mt., 251. Vrt. Hollo, Johann Friedrich Herbartin satavuotismuisto. K ja K 1941, 129—147.

<sup>52</sup> Perander, mt., 72—. — Cleve, Koulujen — —, 107.

<sup>53</sup> A. Br., ma. KL 1883, 1—2. »Se kääntää päinvastaiseksi tarkoituksen ja välikappaleen välisen suhteen. Siitä käsityksestä johtuu ohje: anna opetusta, opeta, jotta mielihalu syntyisi, esitä oppiaine siinä muodossa ja sillä tapaa, että se voi tulla pohjaksi itsenäiselle, laajentuvalla mielihalulle.»

<sup>54</sup> Ruin, mt., 104—. — Ottelin, mt., 110—125.

lisen ja siveellisen arvon siten, että hän pitää kristillis-siveellistä luonetta kaikkien kasvattavien toimenpiteiden päätavoitteena, jota muiden pääsuuntien tulee palvella. Leutz ja Soininen puhuvat herbartilaiseen tapaan siveellisen luonteen kasvattamisesta. Soininen puoltaa hyvin voimakkaasti uskonnollista harrastusta, vaikka hänen mielestään siveellinen tavoite on mahdollinen ilman uskonnollisia arvoja; ne kyllä tukevat ja vahvistavat siveellisen luonteen kehittymistä.<sup>55</sup> Jalkanen on opettanut harrastuksen pääsuunnat kahdella eri tavalla. Toisinaan hän Leutzin mukaisesti on esittänyt empiirisen, spekulatiivisen, esteettisen, sympaattisen, sosiaalisen ja uskonnollisen harrastuksen<sup>56</sup>, mutta toisinaan Soinisen vaikutuksesta kristillis-siveellisen, älyperäisen, esteettisen ja fyysisen harrastuksen.<sup>57</sup> Soininen on rohkeasti muuttanut herbartilaisen harrastuksen pääsuuntia<sup>58</sup> ja Jalkanen on vielä yhdistänyt toisiinsa uskonnolliset ja siveelliset arvot. Herbartilaisista poiketen hän on Soinisen mukaisesti liittänyt harrastuksen pääsuuntiin suomalaisessa kansakoulukasvatuksessa keskeisen ruumiinhoidon harrastuksen, mihin sisältyy voimistelu ja käsityö.

Erilaiset harrastussuunnat vaativat sopivaa oppiainesta, jonka Jalkanen jakaa Leutzin mukaan<sup>59</sup> asia-aineisiin (Jumalaa, ihmistä ja luontoa koskevat uskonto, historia, luonnontieto ja maantieto), muoto-aineisiin (kielet, matematiikka ja piirustus) ja taitoaineisiin (laulu, voimistelu ja käsityöt). Näin Jalkanen suosittelee kansakouluun samoja oppiaineita, joita oli siihenkin asti opetettu. Oppiaineksen järjestämisestä keskitys- eli konsentraatioperiaatteen mukaan herbartilaisessa mielessä meillä olivat ennen Jalkasen opetusta puhuneet mm. Cleve, Ruin, Kanila<sup>60</sup> ja seminaarin kasvatustieteiden opetuksessa Boxström, joka opintomatallaan vuonna 1889 teki kielteisiä havaintoja herbartilaisesta opetuksesta.<sup>61</sup> Perusteellisimmin ja ansiokkaimmin heistä kä-

<sup>55</sup> Johnsson, Kasvatustieteellisiä luentoja, 98—.

<sup>56</sup> O. M:n muistiinpanot. — Leutz, mt. II, 6—7. Vrt. Herbart, Umriss — — —, 57.

<sup>57</sup> Helmi Lehtosen muistiinpanot. Reinillä esteettiset, älyperäiset, siveelliset ja uskonnolliset tunteet. Sielutieteen oppikirja, 106—.

<sup>58</sup> Soinisella siveellisyyden, uskonnollisuuden, esteettisyyden, intellektuaalisuuden ja ruumiinhoidon harrastukset. Kasvatustieteellisiä luentoja, 98—.

<sup>59</sup> Leutz, mt. II, 29.

<sup>60</sup> Cleve, Koulujen — — —, 52. — Ruin, mt., 56—. — Kanila, ma. KL 1889, 9—12 ja 17—21.

<sup>61</sup> Löfgrénin muistiinpanot. — KS 1893, 22—26.

sittelee asiaa Ruin. Leutzin tavoin<sup>62</sup> Jalkanen esittää, että uskonnollisiveellinen aines muodostaa opetuksen painopisteen ja oppilaan mielle- ja kokemuspiiri opetuksen lähtökohdan.<sup>63</sup>

Jalkasella ja Leutzilla<sup>64</sup> kuuluu opetusmetodiin opetusmeno, -asteet ja -muoto. Utta Jyväskylän seminaarin opetukseen siinä ovat vain herbartilaiset muodolliset asteet<sup>65</sup>, joiden tarkoituksena on saada opetus noudattamaan sielunelämän luonnollisen vastaanottokyvyn mukaista järjestystä.<sup>66</sup> Keskeisintä Jalkasen käyttämissä muodollisissa asteissa on voimakas harrastuksen herättäminen. Jalkanen puhui harrastuksen herättämisestä niin lämpimästi, että vaikka hänen oppilaansa eivät olisikaan ymmärtäneet oikein herbartilaista harrastuskäsittettä, he ovat pakostakin joutuneet ajattelemaan lasta, hänen ominaisuuksiaan ja mahdollisuuksiaan sekä etsimään hänen reaktioistaan onnistuneen opetuksen tuntomerkkejä. Jalkasen opetuksen asteet ovat kuten Leutzinkin<sup>67</sup> valmistaminen, esittäminen, vertaileminen, kokoaminen ja käyttäminen. Opetusmuodon Jalkanen on lainannut melkein sellaisenaan Wallinilta lisäämällä vain joitakin kohtia Leutzin teoksesta.<sup>68</sup> Samat kertovan, vuoropuheisen ja näyttävän opetusmuodon ohjeet sisältyivät jo Wallinin opetusopin luentoihin, joista ne siirtyivät hänen oppikirjaansa, siitä Yrjö-Koskisen ja viimeksi Jalkasen käyttöön. Näin on Jyväskylän seminaarin opetusopin opetuksessa eräs varsin keskeinen ohje säilynyt viime vuosisadan ajan samanlaisena riippumatta oppimäärien, oppikirjojen ja opettajien vaihtumisesta.<sup>69</sup>

<sup>62</sup> Leutz, mt. II, 34—41.

<sup>63</sup> Lisäksi kukin oppiaine on käsitettävä itsenäiseksi kokonaisuudeksi, kunakin aineen eri osat on liitettävä läheisesti toisiinsa ja eri oppiaineet on asetettava sellaiseen keskinäiseen suhteeseen, että ne ovat mahdollisimman hyvänä tunnistamisapuna toisilleen.

<sup>64</sup> Leutz, mt. II, 43—.

<sup>65</sup> Kanila suosittelee meillä julkisuudessa ensimmäisenä herbartilaisia muodollisia asteita. Ma. KL 1889, 9—12 ja 17—21.

<sup>66</sup> Rüeeggillä ja Wallinilla sokean tottelemisen, järjellisen ymmärtämisen ja itsenäisen tahtomisen asteet.

<sup>67</sup> Leutz, mt. II, 46—. Nämä puolestaan seuraavat lähinnä Zillerin jakoa.

<sup>68</sup> W, 215—232. — Leutz, mt. II, 53.

<sup>69</sup> Myös Boxström on saanut opetusopin opetukseensa ja Soininen opetusoppiinsa vaikutteita Wallinin opetuksen muotoa koskevista ohjeista. Löfgrénin muistiinpanot. — Johnsson, Opetusoppi II, 176—. Vrt. myös Just, Über die Form des Unterrichts. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1883, 129—154.

Jalkasen herbartilainen opetusopin opetus sisälsi Jyväskylän seminaarin kasvatusaineiden opetukseen jo aikaisemmin kuulunutta ainesta. Kasvatuksen ja opetuksen herbartilainen käsite, kasvatuksen ja opetuksen pohjautuminen psykologiaan ja etiikkaan sekä uskonnollisiveellisen luonteen kehittäminen kuuluivat siihen Rüeggin vaikutuksesta. Intellektuaalista harrastusta vastaava opetus ja ruumiillinen kasvatus olivat koko ajan olleet tämän opetuksen tavoitteita. Vaikka Jalkasen opetusoppiin ei varsinaisesti kuulunut kansallista ja isänmaallista tavoitetta, ovat ne Cleven koulupedagogiikan ja aikakauden nostattaman isänmaallisen asennoitumisen johdosta varmaankin saaneet hänen opetuksessaan tärkeän sijan.<sup>70</sup>

Herbartilaisuus toi opetusopin opetukseen lisänä esteettisen kasvatuksen siinä mielessä, että silläkkin on merkitystä uskonnollisiveellisen luonteen kasvattamisessa. Uutta oli myös harrastuksen käsittäminen opetuksen päätehtäväksi. Käytännön kouluopetuksen uudistamiseen ovat vaikuttaneet positiivisesti harrastuksen herättäminen, konsentraatioperiaatteen tähdentäminen sekä opetuksen muodolliset asteet. Mutta kansakoulun syntymisen vuosikymmenellä perin keskeisessä asemassa olleet pestalozzilaiset voimien kehittäminen ja sosiaalireformatorinen tavoite puuttuvat Jalkasen hegeliläisestä ja herbartilaisesta opetuksesta.

Kun Jalkanen aloitti herbartilaisen opetusopin opetuksen, hän hylkäsi Wallinin oppikirjan. Samaan aikaan sen esikuvana ollut Rüeggin teos oli jäänyt melkein kokonaan käytöstä myös Sveitsissä<sup>71</sup>, missä siitä vuonna 1885 oli ilmestynyt kuudes, viimeinen painos. Saksassa jatkui kansakoulunopettajien valmistus vuosisadan vaihteeseen entisen kaltaisena. Sosiaalipedagoginen liike sai Pestalozzin syntymän 150-vuotisjuhlan johdosta voimakkaan sysäyksen ja oli omiaan heikentämään herbartilaista vaikutusta.<sup>72</sup> Meillä Soininen näki pitämässään juhlaesitelmässä Pestalozzin herbartilaisuutta tukevana mahtavana taustahahmona.<sup>73</sup> Ruotsin seminaarien oppimäärät olivat vielä 1880- ja

<sup>70</sup> Ks. VI luvun 2. jakson viitettä 10.

<sup>71</sup> Rebsamen ei käyttänyt Rüeggin teosta lainkaan. Wettingenin seminaarissa se oli oppikirjana viimeisen kerran lv. 1882—83. Rebsamen, mt., 85—86. — Schlussbericht des Lehrerseminars Wettingen 1880—1892. — Grob, mt. vuodelta 1890, 41. Vrt. Boxströmin matkamuiستelmia vuodelta 1889. Laatokka 23/1892.

<sup>72</sup> Ziegler, mt., 536—537.

<sup>73</sup> Johnsson, Pestalozzin testamentti. Valvoja 1896, 1—9.

1890-luvulla melkein yksinomaan kansakoulun oppimäärien vahvistamista ja oppilaat olivat passiivisia läksynlukijoita.<sup>74</sup> Opettajaihanteen kasvattamiseen kuului siellä perinteellisesti vahva dogmaattinen piirre, mutta 1880-luvulla alettiin vaatia korkeatasoisen persoonallisuuden, luonteen, kasvattamista, ja vuonna 1893 alkoivat opettajien tason kohottamiseksi tarkoitetut yliopistolliset kesäkurssit.<sup>75</sup>

Cygnaeuksen kansakoulu oli saavuttanut 1890-luvulle tultaessa arvostetun aseman, eikä enää millään taholla vuoden 1891 valtiopäivien jälkeen vakavasti puhuttu kansakoulun hylkäämisestä kirkollisten koulujen hyväksi.<sup>76</sup> Kansakoulun tavoitteet ja tarpeellisuus hyväksyttiin. Seuraavia toimenpiteitä olivatkin kansakoulun saattaminen yleiseksi sekä käytännöllisen opetustyön tehostaminen. Tässä mielessä 1890-luku oli antoisaa aikaa. Jyväskylän seminaarissa opetetut metodit eivät voineet vaikuttaa täysin tehokkaasti, koska opettajat virassaan joutuivat opettamaan pääasiallisesti yhdysluokkia, joiden hoitamiseen seminaari ei ollut antanut riittävää ohjausta. Samaa valitettiin Ruotsissa, missä todettiin, että seminaarinopettajat kyllä tekevät ulkomaanmatkoja, mutta eivät tiedä, millaisissa olosuhteissa kansakoulunopettajat työskentelevät omassa maassa. Seminaareissa opetettiinkin sellaisia metodeja, jotka opettajat joutuivat virkaan mentyään hylkäämään.<sup>77</sup> Meillä herbartilaisuus myötävaikutti paitsi opetusmetodin uudistamiseen myös yhdysluokan opetuksen organisoimiseen. Yksiläksyinen opetus oli järjestetty melkein yksinomaan ns. laajenevien piirien periaatteen mukaan, niin että oppilaat joutuivat tutustumaan samoihin asioihin useina peräkkäisinä vuosina. Aina ei kyetty järjestämään opetusta niin, että olisi voitu säilyttää ylemmän osaston mielenkiinto opiskeluun. Epäkohdan korjaamiseksi Yrjö-Koskinen suoritti seminaarissa kipeästi kaivatun koulunpidon opetuksen uudistamisen, joka koitui erityisesti yksiopettajaisen maalaiskoulun hyväksi.

<sup>74</sup> Hall och Liander, mt., 64, 124 ja 178—179. — Sundén, mt., 9. — Bergqvist, mt., 44—45.

<sup>75</sup> Sörensen, mt., 285—291. — Bergqvist, mt., 93.

<sup>76</sup> Myös realististen kirjailijain ja ylioppilaiden asenne muuttui kirkolle suopeammaksi. Toisaalta papiston mukautuminen tynnytti mieliä. Saarenheimo, mt., 67. — Rosenqvist, mt., 62—63. — Juva, Valtio Kirkosta — — —, 260—.

<sup>77</sup> K. W[erkko], Kansakoulunopettajain sivistyksen korottaminen. KL 1885, 117—121 ja 131—136.



## VI Koulunpidon opetuksen uudistaminen 1890-luvulla

### 1. Koulunpidon opetus vuoteen 1894

Koulunpidon opetus oli 1890-luvulle tultaessa kokenut monia kehitysvaiheita. Wettingenin seminaarin opetussuunnitelmaa noudattaen Cygnaeus oli suunnitellut sen kasvatus- ja opetusopin yhteyteen nimellä kuulustelunopetus ja koulunpidon ohjaus. Siihen kuului kasvatusaineiden tunneilla esitetyn metodiikan ja didaktiikan soveltaminen kansakoulukäytäntöön. Oppimäärä käsitti kuulusteluharjoituksia seminaariluokassa ja sen jälkeen varsinaisia opetusharjoituksia mallikoulussa. Tarkastuskomitean ehdotuksen mukaisesti vuoden 1866 asetuksessa tästä oppimäärästä käytetään nimitystä kouluutus-oppi.<sup>1</sup> Sillä tarkoitettiin harjaantumista parhaimpiin ja luotettavimpiin opetustapoihin, kykyä »järjestystä ja kuria ylläpitämään sekä ylimalkaan järjestämään kansakoulua».<sup>2</sup> Ohjesääntö antoi mahdollisuudet verrattain suureen vapauteen. Cygnaeuksen johtajakaudella koulunpidon opetus oli vielä hapuilevaa, koska ei ollut kiinteää ja yhtenäistä suunnitelmaa. Kolmannen luokan kasvatusaineiden oppimäärään ei vielä kuulunut kyselyoppia eikä koulunpitoa. Neljännen luokan oppilaille Wallin opetti »käytännöllistä koulunpitoa» selvitellen asetuksen mukaista kansakoulun yleistä hallinnollista järjestämistä.<sup>3</sup>

Heti johtajaksi tultuaan Leinberg ryhtyi muiden uudistustensa ohessa laatimaan käytännöllisen kasvatusopin ohjelmaa. Leinberg perusti suunnitelmansa siihen järjestelmään, jota käytettiin tunnetun

---

<sup>1</sup> Ruotsiksi skolhållning.

<sup>2</sup> K.M:n Arm. Ohjesääntö 11. 5. 1866, § 12. Vrt. vastaavaa kohtaa Mietteitä ja Ehdotuksia — — —.

<sup>3</sup> Js:n opetusohjeet ja päiväkirjat v. 1865—1869. — David Lehtosen ja tuntemattoman muistiinpanot sisältävät 4—5 -sivuisen jakson kansakouluasetuksen pohjalta Wallinin laatimaa »käytännöllistä koulunpitoa». Vrt. myös Franssilan käsitystä asiasta, Kansakoulunopettajain valmistus. Suomen kansakoulu 1866—1916, 159—209.

saksalaisen pedagogin C. Kehrin johtamassa Gothan seminaarissa, missä hän opintomatallaan kesällä vuonna 1868 oli nähnyt mielestään parhaiten organisoidun harjoituskoulun.<sup>4</sup> Leinbergin laatimalle ja opettajakunnan hyväksymälle suunnitelmalle saatiin senaatin vahvistus elokuun 5. päivänä vuonna 1869<sup>5</sup>, ja sen toteuttamiseen ryhdyttiin seuraavan lukuvuoden alussa. Tämä suunnitelma ohjaa koulunpidon Cygnaeuksen ehdottamalle linjalle, mikä edellyttää vähitellen tapahtuvaa perehtymistä kasvatuksen ja opetuksen ongelmiin. Käytännölliset harjoitukset alkavat jo kolmannella luokalla, jolla opetetaan kyselyoppia, eri oppiaineiden metodiikkaa ja järjestetään metodisia harjoituksia kasvatustieteen opettajan mallitunneilla ja opiskelijoiden tovereilleen tai mallikoulusta kutsutuille oppilaille pitämällä harjoitustunneilla. Viimeisenä selvitetään koulukuria. Varsinaiset mallikouluissa tapahtuvat opetusharjoitukset oli tarkoitettu kokelaille.

Wallin aloitti näiden ohjeiden mukaiset kyselyharjoitukset kummankin osaston kolmannella luokalla. Alussa hän käytti yleisiin ohjeisiin ja käytännöllisiin kyselyharjoituksiin enemmän kuin puolitoista viikkotuntia koko lukuvuoden ajan. Vähitellen viikkotuntimäärä väheni ensin yhdeksi, sitten puoleksi, kunnes harjoitukset päättyivät kokonaan kevätlukukauden lopussa vuonna 1883, jolloin Wallin alkoi käyttää omaa oppikirjaansa. Koulunpidon oppimäärään Wallin sisällytti alusta alkaen kansakouluasetuksen mukaiset koulun järjestelyohjeet sekä lisäsi siihen Rüeggin suomennoksen tultua käyttöön kasvatustieteen luentoja kasvatustieteiden esittelevät kohdat ja Rüeggin mukaan laaditut kurinpidon ohjeet. Wallinin opetuksessa tämä oppimäärä kulkee koulunpidon nimellä aina vuoteen 1881. Seuraavan syyslukukauden alussa hän puhuu ensimmäisen kerran koulun hoidannosta.<sup>6</sup> Sama nimi on myös hänen kaksi vuotta myöhemmin ilmestyneessä kasvatustieteen ja opetustieteen oppikirjassaan, mutta siihen kuuluva 20 sivun pituisesta oppimäärästä ovat jääneet pois kasvatustieteiden ja koulukuria koskevat kohdat, jotka sisältyvät oppikirjaan omina lukuina.

<sup>4</sup> Leinbergin kirje koulutoimen yllähallitukselle 18. 10. 1890.

<sup>5</sup> Leinbergin kirje senaatin kirkollisasiain toimituskunnalle 8. 4. 1869 ja senaatin kirje Js:n johtajalle 5. 8. 1869. Ohjelma on kokonaisuudessaan painettuna ruotsiksi Program till en lärokurs i Praktisk — — — KOA:ssa 1870, 54—60. Vrt. Raitio, Jyväskylän Seminaarin 50-vuotinen toiminta, 269—272.

<sup>6</sup> Js:n oppiennätykset ja päiväkirjat v. 1869—1883. Lisäksi D. Lehtosen ja tuntemattoman kasvatustieteen muistiinpanot sekä Jenny Ingmanin ja Anna Renvallin koulunpidon muistiinpanot.

Wallinin oppikirjan käytön ajan säilyi hänen vakiinnuttamansa oppimäärä ja koulun hoidanto -nimitys, mutta sen rinnalla puhuttiin edelleenkin koulunpidosta. Tämä nimi vakiintui lopullisesti vuoden 1895 seminaariasetusehdotuksessa, jossa sen oppimäärä pysytettiin vuoden 1866 ohjesäännön mukaisena.<sup>7</sup>

Maamme muissa seminaareissa koulunpidon opetus oli huomattavasti vähäisempää.<sup>8</sup> Eräinä vuosina Boxström ilmoitti antaneensa kolmannen luokan oppilaille kasvatushistorian opetuksen rinnalla kasvatus- ja opetusohjeita. Hänen kasvatustieteen luentoihinsa sisältyi vain muutama sivu pääasiallisesti Wallinin oppikirjasta saatuja koulun ulkoista järjestystä, luku- ja työjärjestystä, koulun lakeja ja ohjesääntöjä sekä terveydenhoitoa koskevia ohjeita.<sup>9</sup>

Mallikoulun opetusharjoitukset, jotka tapahtuivat senaatin hyväksymän ohjelman ja johtajan lähemmin määräämän järjestyksen mukaan<sup>10</sup>, ja koulunpidon teoreettinen opetus johdattivat kokelaat hyvin työskentelemään mallikoulun olosuhteissa, mutta varsinkin yksiooppettajaisissa maalaiskouluissa opettajat joutuivat moniin vaikeuksiin. Seminaarin opetukseen saatiin muutos vasta sitten, kun Yrjö-Koskinen tuli toistamiseen laitokseen, tällä kerralla sen johtajaksi.

## 2. Y. K. Yrjö-Koskinen seminaarin opettajana ja johtajana<sup>1</sup>

Viime vuosisadan viimeisellä vuosikymmenellä Yrjö-Koskinen uudistustyö kohdistui kansakoulun sisäiseen organisoimiseen ja muihin ajankohtaisiin koulukysymyksiin. Hänen voittopuolisesti koulupoliitti-

<sup>7</sup> Ehdotus asetukseksi kansakoulunopettaja- ja opettajatarseminaarien järjestämistä varten — — —, 58—59.

<sup>8</sup> Sortavalan, Tammisaaren ja Uudenkaarlepyyn seminaarien vuosikertomukset vuoteen 1895.

<sup>9</sup> Sortavalan seminaarin vuosikertomukset ja Löfgrénin kasvatustieteen muistiinpanot.

<sup>10</sup> Länkelä Raitiolle 29. 3. 1913 ja K. Kunelius Raitiolle 23. 3. 1913 (JKKK). — Js:n mallikoulujen päiväkirjat ja oppiennätykset v. 1869—1901 (JKKK).

<sup>1</sup> Yrjö Koskinen Yrjö-Koskinen, senaattori Yrjö Sakari Yrjö-Koskinen poika, syntyi Pietarsaareissa marraskuun 2. päivänä v. 1854, tuli ylioppilaaksi Jyväskylän suomalaisesta lyseosta ja suoritti v. 1877 filosofian kandidaatin ja v. 1890 filosofian lisensiaatin tutkinnon. Hän toimi historian, maantieteen, saksan ja ranskan kielen opettajana ensin Hämeenlinnan suomalaisessa normaali-

nen elämäntyönsä lankeaa 20. vuosisadan puolelle, jolloin hän sortovuosina vaikeissa oloissa, mutta valoisampien aikojen toivossa<sup>2</sup> joutui johtamaan maamme koululaitosta, niin että se selviytyisi mahdollisimman vähin vaurioin.

Huomattava osa Yrjö-Koskisen kypsymisestä suuriin tehtäviin tapahtui Jyväskylän seminaarissa, missä hän toimi n. 10 vuotta ensin lehtorina, myöhemmin johtajana. Häntä pidettiin eheänä ja sopusointuisena persoonallisuutena, joka ystävällisenä ja ymmärtäväisenä, harkiten, lujasti ja määrätietoisesti hoiti tehtäviään. Jo nuorena seminaarinlehtorina hän tajusi, mikä merkitys opettajan persoonallisella vaikutuksella on tulevien kansakoulunopettajien kehitykseen. Avomielisessä seurustelussa kodissaan sekä esimerkillään omassa opetuksessaan hän osoitti, kuinka opettajan on kohdeltava oppilaitaan, että opetus olisi oikeassa mielessä kasvattavaa.<sup>3</sup> Erityistä kantavuutta oli Yrjö-Koskisen kodin perintönä saamalla suomalaiskansallisella hengellä.<sup>4</sup> Hän tunsu alusta alkaen rakkautta kansansivistystyötä kohtaan ja teroitti oppilailleen kansakoulunopettajan tehtävien oikeaa käsittämistä. Usein hän muistutti, ettei hyvä opettaja ole sellainen, joka osaa vaatia johtokunnilta mahdollisimman paljon, vaan joka huonoissakin oloissa voi päästä hyviin tuloksiin.<sup>5</sup>

---

lilyseossa v. 1878—1881 ja sen jälkeen Helsingin suomalaisessa alkeisopistossa. Jyväskylän seminaarin historian ja kasvatustieteen lehtorina hän oli v. 1886—1892 ja siirtyi sitten Uudenmaan läänin kansakouluntarkastajaksi. Vuosina 1895—1899 hän toimi Leinbergin jälkeen Jyväskylän seminaarin johtajana. Sen jälkeen hänestä tuli kansakoulujen tarkastaja koulutoimen yllähallitukseen, jossa hän oli ylitirehtöörinä vuodesta 1902 kuolemaansa tammikuun 12. päivään v. 1917.

Yrjö-Koskinen teki useita opintomatkvoja Euroopan eri maihin ja julkaisi eräistä matkoistaan matkakirjasi, toimitti kansakoulua varten historian oppikirjan, toimi oppikirjakomitean puheenjohtajana sekä suoritti julkisen sanan välityksellä valtiopäivämiehenä ja virkamiehenä kansakoululaitoksen kehittämiseksi merkittävän elämäntyön. Vrt. mm. Historisk-Filologiska Sektionens Protokoll 29. 5. 1890. — Yrjö-Koskinen, Kuvia ulkomaiden kansakouluoloista.

<sup>2</sup> Yrjö-Koskinen, Ihmisyysperiaate kasvatuksessa. Suomen kansakoulu 1866—1916, 309—311.

<sup>3</sup> Jyväskylän seminaari 1863—1937, 133—134. — KL 1914, 401—407. — Uusi Suometar 298/1914. — Helmi Lehtosen haastattelu ja Hanna Harjanteen kirje. — Ol 1917, 25—27 ja 27—29.

<sup>4</sup> K ja K 1914—15, 173—178 ja 1917, 205—214. — Rein, Muistelmia — — —, 366.

<sup>5</sup> Ol 1917, 25—27 ja 27—29. — Opettaja Fanny Berlinin käsin kirjoitetut muistelmat (JKKK).

Leinbergin aikana laitoksen tila ei ollut paras mahdollinen. Niinpä ylitarkastajan maaliskuun 26. päivänä vuonna 1889 pitämässä opettajainkokouksessa oli puhetta laitoksen miesosaston huonosta hengestä. Kun Yrjö-Koskinen nimitettiin Jyväskylän seminaarin johtajaksi, kiinnitettiin Kansakoulun Lehdessä huomiota seminaarissa valitseviin epäkohtiin, mutta uskottiin asiain nyt korjautuvan.<sup>6</sup>

Avatessaan ensimmäisen johtamansa opettajainkokouksen Yrjö-Koskinen esitti toivomuksen, että »hyvä ja sovinnollinen» suhde valitsisi johtajan ja opettajakunnan välillä ja että kaikki yhdessä työskentelisivät laitoksen menestymiseksi. Hän näyttääkin onnistuneen. Kun kouluylihallituksen tirehtööri Floman vain runsaan vuoden kuluttua piti tarkastuksen, hän viittasi niihin näkyviin tuloksiin, joita tänä aikana oli saavutettu.<sup>7</sup>

Oppilaiden keskuuteen Yrjö-Koskinen pyrki luomaan yhteishenkeä elvyttämällä toverielämää. Oppilaskunnan 13 vuotta kestänyt toiminta oli päättynyt vuoden 1883 lakkoretelöihin.<sup>8</sup> Heti johtajaksi tultuaan hän esitti oppilasyhdistyksen perustamista. Helmikuun 1. päivänä vuonna 1896 pidettiin mieskonventin perustava kokous. Oppilaskunnalla ja johtajalla, ensimmäisellä kuraattorilla, oli läheinen ja luotamuksellinen suhde. Valvovan kuraattorin läsnä ollessa selvitettiin ikäviäkin käytösasioita. Myös oppilaiden yhteishenki parani.<sup>9</sup> Sortovuosien alkaessa kiinnitettiin huomiota isänmaalliseen toimintaan.<sup>10</sup> Todennäköisesti oppilaat muutenkin, kuten Helmi Lehtonen muistelee,

<sup>6</sup> KL 1895, 1—6. Tähän vastaus KL 1895, 86—87.

<sup>7</sup> Js:n opk:n pk 15. 1. 1895 ja 20. 2. 1896.

<sup>8</sup> Tosin I miesluokka sai syksyllä v. 1888 perustaa luokkakonventin. Se toimi vain seuraavaan syksyyn, jolloin heräsi kysymys koko oppilaskuntaa käsittelevän yhdistyksen perustamisesta. Yrjö-Koskinen oli silloin hankkeen puolella, mutta asia raukesi. Pöytäkirja Mies-Seminarin I, sen II, sen Luokkain conventin kokouksista 1. 9. 1888—21. 9. 1889 (JKKK). — Jyväskylän seminaarin opettajakunnan pöytäkirjat syksyllä 1889 erityisesti 1. 11. 1889. — Leinonen—Ripsaluoma, mt., 21—.

<sup>9</sup> Js:n mieskonventin pöytäkirja 1. 2. 1896. Naiskonventin perustava kokous pidettiin 17. 3. 1896 (JKKK). — Mieskonventin pöytäkirjat 12. 9. ja 3. 10. 1896, 20. 11. 1897 ja 19. 2. 1898.

<sup>10</sup> Mieskonventissa keskusteltiin 19. 11. 1898 aiheesta Miten kansakoulunopettaja paraiten oman toimensa ohessa voisi hyödyttää isänmaansa henkistä kehitystä. Keskustelua jatkettiin useissa kokouksissa, ja 14. 4. 1899 tohtori Jalakanen kehotti isänmaallishenkiseen työhön, mm. keräämään runoja, satuja, loitsuja, historiallisia kertomuksia ja tarinoita. Samalla hän muistutti siitä, että maassa kiertää kaikenlaisia kulkijoita, jotka levittävät vääriä tietoja naapurimaasta ja kiihottavat kansaa. Keräysmatkoillaan seminaarilaiset voisivat oikoa

tunsivat elämän vapautuneeksi ja ilmapiirin myönteiseksi ystävällisen, hyväntuulisen sekä kunnioitusta ja arvontantoa nauttivan Yrjö-Koskisen johtajakaudella.<sup>11</sup>

Aikaisemmin on mainittu, että Yrjö-Koskinen lehtorina ollessaan hoiti kasvatusaineiden koko opetuksen seuraten kasvatus- ja opetusopissa Wallinin oppikirjasta tämän aikana vakiintunutta oppimäärää. Seminaarin johtajana hän opetti saman oppikirjan mukaan IV luokalle kasvatusopin oppimäärän, joka sisälsi yleistä kasvatusoppia, koulukuria ja koulun hoidantoa koskevat luvut.<sup>12</sup> Wallinin oppikirja soveltui hyvin Yrjö-Koskisen uskonnollis-siveelliseen ja kansallis-isänmaalliseen henkeen, mutta 1890-luvulla hän tunsu myös uusia, herbartilaisia virtauksia.<sup>13</sup> Erityisen suuren merkityksen hän antoi herbartilaisessa mielessä kasvattavalle opetukselle, kristillis-siveellisen luonteen kehittämiseksi ja erilaisille harrastuksille, kuten ilmenee hänen pitämästään puheesta keväällä vuonna 1898 seminaarista pääseville nuorille opettajille.<sup>14</sup>

Vaikka Yrjö-Koskinen osoittaa omaksuneensa ihanteikseen eräitä herbartilaisia pääperiaatteita, ei hän johtajana kuitenkaan ollut niinkään pedagogisten aatteiden julistaja kuin järjestyksen ja järjestelmien suunnittelija ja kehittäjä.

Yrjö-Koskisen lehtorina ja johtajana suorittamaan Wallinin oppikirjan mukaisen kasvatusaineiden opetuksen aatteelliseen puoleen ei ole tässä enää syytä kajota, koska olennaisin siitä on selvitetty IV lu-

näitä käsityksiä ja tehdä valistustyötä. Havainnoista keskusteltiin 30. 9. 1899 pidetyssä kokouksessa. Vastaavasti keskusteltiin naispuolen konventissa 13. 4. ja 5. 10. 1899. Jalkasen ehdotus lienee Yrjö-Koskisen helmikuun manifestin johdosta 4. 4. 1899 pitämän Kansallisia tehtäviämme -nimisen puheen seuraus. Jyväskylän Jyskylt I 1950, 15—17.

<sup>11</sup> Helmi Lehtosen haastattelu.

<sup>12</sup> Js:n oppiennätykset ja päiväkirjat v. 1886—1899.

<sup>13</sup> Raitio Rauhamaalte 22. 12. 1918 (OI 1919, 19—20). — Mieskonventin pöytäkirja 1. 2. 1896. — Suunnitelma Suomen kansakoulujen Oppi- ja Luku- kirjoja varten, 13—14.

<sup>14</sup> Yrjö-Koskinen sanoo mm.: »Opetuksen ei ole ainoastaan älyllisesti kehittämisen oppilasta. Sen tulee elähyttää ja lämmitteä hänen koko sielu-elämänsä, varustaa se runsaalla ja elävällä sisällyksellä, niin voimakkaalla, että se jaksaa pysyväisesti täyttää tajunnan ja sitä tietä antaa aiheita mitä moninai- simmille hyvillle harrastuksille ja tahdon ilmauksille. Ja ennen kaikkea tulee opetuksen tähdätä ylös päin kaiken jalon ja hyvän alkulähdettä kohden.» Yrjö-Koskinen, Seminaarista lähteville kansakoulun opettajille ja opettajattarille. Werner Söderströmin kirjailija-albumi 1898, 404—407.

vussa Wallinin oppikirjan tarkastelun yhteydessä. Heti johtajaksi tuluaan Yrjö-Koskinen alkoi opettaa IV luokalle myös kansakouluasetuksen maaseutua koskevia kohtia sekä neliosastaisen maalaiskoulun hoitamista.<sup>15</sup> Seminaarin opetus ei ollut tarjonnut sanottavaa apua yhdysluokan ongelmiin, niin että selviytyminen oli jäänyt milteipä opettajien oman yksityisen yritteliäisyyden varaan. Yrjö-Koskisen vireä uudistustoiminta kohdistui mallikoulun sisäiseen kehittämiseen. Neliosastaisen kansakoulun työn organisoiminen, siirtyminen rinnakkaiskursseista vuorokursseihin, onkin hänen seminaariaikaisen toimintansa huomattavin pedagoginen saavutus. Sillä on ollut merkitystä ei ainoastaan Jyväskylän seminaarin kasvatusaineiden opetukselle, vaan myös koko maan kansakoulutoimen sisäiselle kehittymiselle.

### 3. Yrjö-Koskisen ajatuksia neliosastaisen maalaiskansakoulun opetuksen järjestämisestä

#### *a. Vuorokursijärjestelyn taustaa*

Leinbergin aikana seminaarin mallikoulun opetusvuorot olivat lukukauden pituisia. Harjoittelua oli n. 12 tuntia viikossa. Huomioon ottaen kokelaiden muun opiskelun sitä oli niin paljon, että tunneille valmistautuminen ja harjoittelun ohjaaminen jäivät puutteellisiksi.<sup>1</sup> Wallinin aikana ei Jyväskylän seminaarissa ollut mahdollisuuksia harjoitella opetusta yhdysluokassa. Wallinin ohjeet soveltuivat hyvin mallikouluun mutta eivät maalaiskouluihin, joissa yhden opettajan oli järjestettävä työtä useille samanaikaisesti toimiville vuosiluokille. Yhdysluokan opetusohjeita Wallin antoi varsin vähän, eikä hänellä näytä olleen varmaa käsitystä asiasta. Kansakouluasetuksen mukaisen kaksivuotisen luokan oppilaita hän ehdotti opetettavaksi mieluummin yhdessä kuin erikseen.<sup>2</sup> Koti ja Koulu -lehdessä vuonna 1864 ja ensimmäisessä yleisessä kansakoulukokouksessa vuonna 1869 hän suositeli Sveitsissä näkemäänsä tapaa, että opettaja ohjaa eri vuosiluokkia

<sup>15</sup> Yrjö-Koskinen opetti pykälät 114—146. — Js:n oppiennätykset ja päiväkirjat v. 1895—1899.

<sup>1</sup> Nurmi, Jyväskylän seminaarin mallikoulun historiikki vv. 1866—1900, 82—106. Laudaturtutkielma 1958 (JKKKL).

<sup>2</sup> D. Lehtosen ja tuntemattoman koulunpidon muistiinpanot.

vuorotellen toisten tehdessä voimiensa mukaista hiljaista työtä.<sup>3</sup> Kuten mainitun kansakoulukokouksen keskusteluselosteistakin ilmenee, oli yleensä näihin aikoihin tarkoitus päästä entistä parempiin tuloksiin ja ainakin irti vuoro-opetusmetodista.<sup>4</sup> Wallinin suositteleman menetelmän ohessa kokeiltiin ja käytettiin lähinnä yksiläksyistä järjestelmää, jolloin varttuneemmat oppilaat saivat laajentaa ja kerrata entistä oppimäärää.<sup>5</sup>

Tietysti näissä oloissa alettiin vaatia seminaarilta tarkoituksenmukaisempaa valmistusta. Asia oli julkisuudessa ensimmäisen kerran esillä vuoden 1884 yleisessä kansakoulukokouksessa, jossa varsinkin kansakouluntarkastaja Berner ja häneen yhtyen useat kansakoulunopettajat toivoivat seminaarin mallikouluun yhdysluokkaa. Kansakouluntarkastaja Hynén ja mallikoulun johtaja A. Pietikäinen taas olivat sitä mieltä, että riittää jos silloin tällöin kootaan oppilaita eri luokilta yhteen ja vakinainen opettaja näyttää kokelaille, kuinka tällaisen luokan opettaminen voidaan järjestää. Joskus voisivat kokelaatkin osallistua opetukseen, kuten Sortavalan seminaarissa oli menetelty.<sup>6</sup>

Vastatessaan koulutoimen ylihallituksen tiedusteluun vuonna 1890 Jyväskylän seminaarin opettajakunta ehdotti yhdysluokan perustamista. Leinbergin mielestä riitti, että mallikoulun eri luokkien oppilaita yhdistetään tilapäiseksi yhdysluokaksi.<sup>7</sup> Samoihin aikoihin myös Sortavalan seminaarin opettajakunta toivoi yhdysluokkaa.<sup>8</sup> Se saatiinkin kokeilumielessä syyslukukauden alusta vuonna 1892 Sortavalan seminaarin poika- sekä Jyväskylän ja Tammisaaren seminaarien tyttömallikouluun sekä vakinaisesti kaikkien seminaarien molempiin osas-

<sup>3</sup> Koti ja Koulu 7/1864. — Förhandlingar vid Första allmänna Folkskolemöten i Finland 1869, 25—. Opettaja Kaarlo Oksanen kertoo käsin kirjoituissa muistelmissaan, että seminaarissa ei annettu pienintäkään viittausta yhdysluokan hoitamisesta: »Koulun pitämisestä kyllä kirjoitettiin isonlainen vihko, minkä asianomainen lehtori oli alkuaan kirjoittanut, ja siinä oli lause: 'Miten useampia luokkia voidaan yht'aikaa sopivammasti toimessa pitää, esitellään etempänä'. Mutta tuota 'etempänä' ei minun seminaariaikanani tullut.»

<sup>4</sup> Somerkivi, Bell-Lancasterin vuoro-opetusjärjestelmä Suomessa, 199—201.

<sup>5</sup> Oksasen, Siirilän ja Tolvasen käsin kirjoitetut muistelmat. Muusta aineistosta mainittakoon Halila, mt. II, 295. — Koskenniemi, Yhdistetty koululuokka ennen ja nyt. K ja K 1945, 97—109. Vrt. Tamminen, Ennen mallikursseja. Suomen kansakoulu 1866—1916, 345—348.

<sup>6</sup> Ykk 1884, 14—16. Vrt. Sortavalan seminaarin vuosikertomusta 1883—84.

<sup>7</sup> Js:n opk:n pk 29. 8. 1890 ja Leinbergin kirje ylihallitukselle 18. 10. 1890.

<sup>8</sup> Sortavalan seminaarin opk:n pk 2. 6. 1890.



toihin syyslukukauden alusta vuonna 1899.<sup>9</sup> Todellinen parannus yhdysluokan opetuksen ongelmiin tuli kuitenkin vasta vuorokurssijärjestelmän kehittyessä ja yleistyessä.

Alkuaan yhdysluokan opettajat pyrkivät mikäli mahdollista yksiläksyiseen opetukseen. Näin syntyi ns. rinnakkaiskurssijärjestelmä, joka sai useissa aineissa laajan käytön ja vakiintui vuoden 1881 ns. mallikursseissa.<sup>10</sup> Osittaista vuorokurssijärjestelyä muutamat opettajat olivat soveltaneet jo 1870-luvulla.<sup>11</sup> Vuoden 1879 Kansakoulussa opettaja Olof Berg suositteli Haminan kansakoulussa käyttämäänsä järjestelmää.<sup>12</sup> Sen mukaan raamatunhistoriassa, historiassa ja luonnontiedossa noudatetaan eräänlaista vuorokurssiperiaatetta. Raamatunhistoriassa luetaan vuorovuosina Vanha ja Uusi testamentti. Kumpikin jaetaan erikseen vielä kaksivuotiseen oppimäärään. Alempi osasto lukee aina joko Vanhan tai Uuden testamentin alkupuolen ja ylempi osasto loppupuolen. Näin on samalla tunnilla kaksi läksykuntaa. Alemman osaston kuulustus ja opetus on ylemmälle osastolle kertausta, kun taas vastaavasti ylemmän osaston tehtävä on alemmalle osastolle valmistusta vastaista opiskelua varten. Neljän vuoden aikana jokainen joutuu lukemaan kerran koko raamatunhistorian.<sup>13</sup> Vastaavasti historiassa luetaan vuorovuosin suomen ja yleinen historia. Kumpikin jaetaan vielä kahteen oppimäärään, jotka opetetaan eri osastoille samoin kuin uskonto. Luonnontiedossa muodostavat eläin- ja kasvioppi toisen sekä fysiikka ja kemia toisen vuorokurssin. Bergin luokkatoveri, opettaja Abraham Björk mainitsee käyttäneensä vuorokursseja Perniön Kirkonkylän kansakoulussa jo vuonna 1878 raamatunhistorian, maan-

<sup>9</sup> K.M:n Arm. Kirje 14. 10. 1891. — K.M:n Arm. Julistus 14. 7. 1899.

<sup>10</sup> Koulutoimen Ylihallituksen kiertokirje 3. 3. 1881.

<sup>11</sup> Rantasalmella oli käytetty vuosina 1875—1879 vuorokursseja luonnontiedossa siten, että kummallakin osastolla oli toisena vuonna eläinoppia ja toisena II osastolla fysiikkaa ja kemiaa, I osastolla kirjoitusta. Kasvioppia ei opetettu lainkaan. A. Mengalinin käsin kirjoitetut muistelmat (JKKK). — Rantasalmen Kirkonkylän kansakoulun vuosikertomukset 1875—1879 (VA).

<sup>12</sup> O. Wrn [O. Berg], Osastoista kansakoulussa. Kansakoulu 1879, 169—172. Ks. myös Bergin käsin kirjoitettuja muistelmia.

<sup>13</sup> Viisi vuotta myöhemmin Sortavalan yleisessä kansakoulukokouksessa Berg edelleenkin suositteli vuorokurssijakoa Vanhaan ja Uuteen testamenttiin, mutta siten, että kaikki osastot olisivat samassa läksykunnassa, jolloin alaosasto lukisi suppeamman oppimäärän kuin yläosasto. Tämä ehdotus ei saanut kannatusta. M. kokouksen pöytäkirja, 33—39.

tiedon, historian, laskennon ja luonnontiedon opetuksessa.<sup>14</sup> Lönnbeckin vuonna 1889 julkaiseman Kansakoulun Käsikirjan »vuorolukemista» koskeva ehdotus on Björkin ilmoituksen mukaan melkein sanasta sanaan hänen Turun piirin kansakoulukokouksessa luultavasti vuonna 1881 pitämänsä alustuksen ja kokouksen hyväksymän periaatteen mukainen.<sup>15</sup>

Yrjö-Koskinen lienee joutunut vuorokurssiajatuksen kanssa kosketuksiin ensimmäisen kerran lukuvuonna 1887—88, jolloin hän oli toista vuotta seminaarinlehtorina. Opettaja J. O. Sarvelan ilmoituksen mukaan seminaarissa pidettiin silloin kasvatusopillisia keskustelutilaisuuksia. Niihin osallistui myös Yrjö-Koskinen sekä virassa olevia kansakoulunopettajia. Kokouksissa keskusteltiin vuorokurssien järjestämisestä eräisiin kansakouluaineisiin, kun oppimäärät muuten olivat liian laajoja yhtenä vuonna opittaviksi.<sup>16</sup>

Näyttää siltä, että vuorokurssiajatus on syntynyt meillä ilman ulkoista vaikutusta erilaisina variaatioina kansakoulunopettajien omassa keskuudessa. Sieltä se on kulkeutunut Yrjö-Koskisen tietoon sekä Lönnbeckin käsikirjaan.

*b. Yrjö-Koskinen vuorokursseja ja maalaiskoulun opetuksen järjestämistä koskevat objeet*

Seminaarin kasvatusaineiden opettajana Yrjö-Koskinen tietysti oli selvillä Lönnbeckin vuorolukemisen ehdotuksista. Vuoden 1890 yleisessä kansakoulukokouksessa Yrjö-Koskinen toimi sen valiokunnan

<sup>14</sup> Björk, Mistä ylitarkastaja Tri G. Lönnbeck Kansakoulun Käsikirjaansa, painettu 1889, on saanut ehdotuksen vuorolukemiseen (vuorokursseihin)? Ol 1919, 380.

<sup>15</sup> Kuitenkaan ei Perniön Kirkonkylän kansakoulussa vuosikertomusten (VA) mukaan sovellettu Björkin aikana (1872—1882) vuorokurssiperiaatetta. Ei myöskään Turun lehdistöstä ole löytynyt hänen mainitsemaansa esitelmäselostusta. Ks. Lönnbeck, Kansakoulun Käsikirja, 275—.

<sup>16</sup> Sarvela oli mainittuna lukuvuonna kokelaana Jyväskylän seminaarissa. Hän ei muista, kuka vuorokurssiajatuksen keksi, mutta muistaa, että Yrjö-Koskinen piti sitä hyvänä. Sarvela sanoo sitä itse kokeilleensa, mutta joutuneensa Etelä-Pohjanmaalla riitaan tarkastajan kanssa. Sarvela, Vuorokurssitko alkuperäinen suomalainen keksintö? Ol 1919, 85—86. Vrt. Sarvela, Vuoropetuksesta ja lukujärjestyksestä neliosastoisessa kansakoulussa (KL 1899, 168—177) ja Kurikan Luovan kansakoulun vuosikertomuksia v. 1892—1900 (VA), joista ilmenee, että Sarvela on pyrkinyt yksiläksyiseen opetukseen ja käyttänyt osittain vuorokursseja.

jäsenenä, joka ehdotti »vuosikursseja» rajoitetusti raamatunhistorian, kirkkohistorian, luonnontiedon, laskennon ja historian opetukseen.<sup>17</sup> Historian jakamisesta isänmaan historian ja yleisen historian vuorokursseihin Yrjö-Koskinen esitti vakiintuneita ajatuksia mainitussa valiokunnassa, varsinaisessa kokouksessa ja vielä saman vuoden Kansakoulun Lehdessä.<sup>18</sup>

Tässä vaiheessa Yrjö-Koskinen ei vielä näytä olleen täysin selvillä eri aineiden oppimäärien vuorokurssijaosta, mutta asia hahmottui vähitellen luultavasti niiden havaintojen ja kokeilujen johdosta, joita hän teki piiritarkastajana toimiessaan.<sup>19</sup> Vuoden 1893 yleisessä kansakoulukokouksessa hän esitti, että uskonnossa kaikkien luokkien tulee olla samassa läskykunnassa, koska hänen kokemuksiansa mukaan »uskonnollinen henki» saadaan syntymään vain siten. Se edellyttää Uuden ja Vanhan testamentin vuorottelua ja oppitunnin järjestelyä siten, että yläluokat tutustuvat Raamattua käyttäen vastaavaan kohtaan kuin alaluokat.<sup>20</sup> Hänen käsityksensä selvenemistä osoittaa myös seuraavana vuonna tarkastajien kokouksessa hänen johtamansa valiokunnan antama lausunto.<sup>21</sup> Näin Yrjö-Koskinen vähitellen perehtyi vuorokursseihin, omaksui ne sekä kehitti niitä kansakouluun soveltuviksi.<sup>22</sup> Lopullisen muotonsa vuorokurssijärjestelmä sai hänen opetuksessaan Jyväskylän seminaarin kokeilasluokilla lukuvuonna 1896—97. Tässä muodossa vuorokurssit ovat Kansakoulun Lehden artikkeleissa vuonna 1897 ja Yrjö-Koskisen johtaman oppikirjakomitean mie-

<sup>17</sup> Ykk:n pk 1890, suomeksi, 67—83 ja ruotsiksi, 67—83.

<sup>18</sup> Y-K-n, Historian opetuksesta neli-osastoisessa kansakoulussa, jota yksi opettaja hoitaa. KL 1890, 189—191.

<sup>19</sup> Näihin kokeiluihin viittaavat ainakin oppikirjakomitean jäsen W. Weckman ja kansakouluntarkastaja Albin Järvinen, joka oli syksyllä 1894 seurannut Yrjö-Koskista tarkastusmatkoilla. Raa, ma. Ol 1919, 2—3. — Järvinen, Lisävalaistusta kysymykseen vuorokursseista suomalaisena keksintönä. Ol 1919, 123.

<sup>20</sup> Ykk:n pk 1893, 46—57.

<sup>21</sup> Kolmannen piiritarkastajakokouksen pöytäkirja 1894, 20—23.

<sup>22</sup> Yrjö-Koskisen ulkomailla mm. Ranskassa, Englannissa, Ruotsissa ja Norjassa tekemät havainnot osoittavat, ettei hän ole saanut apua ulkomailta. Kuvia ulkomaisten — — —, 44—50, 74—83, 109—113 ja 139—142. Vrt. Soinisen havaintoja Saksasta ja Norjasta. Johnsson, Tarkastusmatkoilta III. KL 1898, 423—440. — Sörensen, mt., 350. — Bruce, Den svenska folkskolans och dess uppgifter, 71—76 ja 237—243. — W. Rein, mt. I, 788—792. — Rauhamaa, Ulkomaisten kansakouluoloja tutkimassa I—II, 65, 73 ja 119.

tinnössä.<sup>23</sup> Jyväskylän seminaarin tyttömallikoulun osastoluokan opettaja Mandi Savolainen alkoi vuorokurssiperiaatteen soveltamisen luvuonna 1894—95. Vuosi vuodelta vuorokurssien käyttö lisääntyi ja saavutti Yrjö-Koskisen suunnitteleman laajuuden.<sup>24</sup> Myös seminaarin ulkopuolella ne tunnettiin ja tunnustettiin sekä toivottiin niiden yleistyvän.<sup>25</sup>

Seuraavassa tarkastellaan niitä ohjeita, joita Yrjö-Koskinen antoi kokelailleen neliosastaisen maalaiskoulun opetuksen järjestämisestä ja oppiaineksen jakamisesta.<sup>26</sup>

Yrjö-Koskinen pitää kansakoulun tehtävänä ihmisen henkisten kykyjen kehittämistä sekä sen tieto- ja taitomäärän saavuttamista, että yksilö voi täyttää tehtävänsä. Kansakouluasetuksen ja Jyväskylän seminaarin hengen mukaisesti hän käsittää kansakoulun kristillis-siveellistä luonnetta kehittäväksi kasvatuslaitokseksi. Wallinin tavoin hän pitää uskontoa kansakoulun tärkeimpänä oppiaineena ja ihmisen siveellisen elämän perustana. Äidinkielen opetusta Yrjö-Koskinen arvostaa isänmaallisen kasvatuksen takia. Uskonnollis-siveelliselle ja isänmaalliselle pohjalle hän organisoikin suomalaisen maaseutuun soveltuvan kansakoulun.

Yrjö-Koskinen koskettelee opetuksessaan Cygnaeuksen eläessä usein käsiteltyä alkeisopetuskysymystä, jossa hän päätyy olojamme vastaavaan kompromissiin. Vaikka olisi luonnollista ja tärkeää, että koti voisi antaa alkeisopetuksen, hän näkee kehityksen kulkevan siihen suuntaan, että se annetaan koulussa. Yrjö-Koskisen mielestä maalaiskoulun opettajan tehtäviin kuuluu myös alkeisopetuksen järjestäminen. Opettajan tulcc pitää »pienten lasten koulua» elokuun puolivälistä alkaen kuuden viikon aikana sellaisille oppilaille, jotka pääsytutkinnossa on hyväksytty otettavaksi kansakoulun ensimmäiselle osastolle. Tänä aikana lapset on tarkoitus valmistaa niin pitkälle, että he ensimmäisen

<sup>23</sup> Js:n oppiennätykset ja päiväkirjat 1896—97. — Yrjö-Koskinen, Neliosastoinen, yhden opettajan hoitama kansakoulu. KL 1897, 155—167. — Suunnitelma Suomen kansakoulujen Oppi- ja Lukukirjoja varten.

<sup>24</sup> Js:n tyttömallikoulun oppiennätykset ja päiväkirjat 1892—1901. Jalkanen puolsi vuorokurssija lähinnä harrastuksen säilymisen takia.

<sup>25</sup> Johnsson, ma. KL 1898, 423—440. — Sarvela, ma. KL 1899, 168—177. Olihan asia esillä useissa yleisissä kansakoulukokouksissa.

<sup>26</sup> Helmi Lehtosen muistiinpanot Neliosastoinen koulun hoidosta Tohtori Y. K. Yrjö-Koskisen esittelyn mukaan (Helmi Lehtonen). Vrt. myös Js:n oppiennätyksiä ja päiväkirjoja vuosilta 1895—1899.

osaston oppilaina voivat muita häiritsemättä seurata neliosastaisen kansakoulun opetusta.<sup>27</sup>

Varsinaisessa kansakoulussa hänen mielestään saadaan paras mahdollinen tulos, jos voidaan järjestää yksiläksyinen opetus, niin että samalla tunnilla kuulustetaan ja valmistetaan vain yksi tehtävä. Tätä tarkoitusta varten hän ehdottaa aineen mukaan joko vuorokurssijärjestelyä tai »keskitsevää» tapaa tai molempia rinnakkain.

Raamatun historiassa kaikki osastot seuraavat samaa opetusta, mikä järjestetään siten, että vuorovuosin luetaan Vanha ja Uusi testamentti. Ensimmäisellä ja toisella osastolla on opittava asia aina uutta, mutta kolmas ja neljäs osasto kertaavat aikaisemmin oppimaansa sekä lukevat samalla valaisevia ja syventäviä kohtia Raamatusta. Katekismuksessa tulee alempien osastojen lukea Vähä katekismus ja ylempien osastojen vastaavat kohdat selityksistä. Oppimäärä voitaisiin myös jakaa kahteen yhtä suureen osaan, jotka luetaan vuorovuosin. Kirkkohistorian oppimäärä voitaisiin siirtää uskonnon tai varsinkin historian yhteyteen.<sup>28</sup>

Lukemisessa muodostetaan kaksi läksykuntaa. Kummallekin osastolle tarkoitetut lukukappaleet jaetaan vielä vuorokursseihin, niin että jokainen osasto saa aina lukea uusia aiheita. Työskentely järjestetään siten, että vapaana oleva ryhmä pidetään hiljaisessa työssä.<sup>29</sup> Kieliopissa Yrjö-Koskinen suosittelee alemmille osastoille keskittävää opetusta siten, että toinen osasto opiskelee samaa kuin ensimmäinen, mutta laajemmin ja tarkemmin. Ylemmillä osastoilla voi käyttää joko rinnakkais- tai vuorokurssijärjestelmää. Aine- ja oikeinkirjoitustehtävät järjestetään kummallekin osastolle erikseen.<sup>30</sup>

Laskennon opettaminen tapahtuu alaosastolla keskittävää tapaa noudattaen, niin että toinen osasto kerta sen, mikä ensimmäiselle osastolle

<sup>27</sup> Pienten lasten koulujen järjestämisestä tämän periaatteen mukaan puhutaan mm. oppikirjakomitean mietinnössä ja Yrjö-Koskinen artikkelissa Lehtiä tarkastuspäiväkirjastani. KL 1900, 367—376.

<sup>28</sup> Yrjö-Koskinen ohjeet poikkeavat vain jonkin verran siitä, mitä vuoden 1890 yleisessä kansakoulukokouksessa esitettiin. Ne ovat melkein samat, mitä hän tarkastaja Borgiin yhtyen esitti vuoden 1893 yleisessä kansakoulukokouksessa. Myös vuoden 1894 kansakouluntarkastajain kokouksessa Yrjö-Koskinen johtama valiokunta omaksui katekismusta lukuun ottamatta saman kannan.

<sup>29</sup> Vuosien 1890 ja 1894 kokouksissa suositeltiin samoin osastojen yhdistämistä. Vasta KL:n artikkelissa v. 1897 ja oppikirjakomitean mietinnössä puhutaan vuorokursseista.

<sup>30</sup> Vuosien 1890 ja 1894 kokouksissa edellytettiin näissä aineissa yhteistä tehtävää yhdessä opetettaville ryhmille.

on uutta, mutta saa vaikeampia laskuharjoituksia. Yläosaston opetuksessa voidaan käyttää kumpaakin periaatetta. Yrjö-Koskinen ehdottaa syyslukukaudelle tavallisista murtoluvuista ja kymmenmurtoluvuista vuorokurssia ja kevätlukukaudelle päätös- ja korkolaskuissa keskittävää tapaa, jota olisi käytettävä myös vähäistä mittausopin oppimäärää opetettaessa.<sup>31</sup>

Maantiedossa alaosasto lukee Suomen ja Euroopan joka vuosi siten, että ensimmäinen osasto lukee oppikirjasta vain pääkohdat, mutta toinen koko oppimäärän. Yläosastolla kuuluu toiseen vuorokurssiin Suomi laajemmin ja tarkemmin kuin aikaisemmin sekä lyhyt Euroopan maantiedon kertaus ja toiseen muut maanosat.<sup>32</sup>

Historiaa Yrjö-Koskinen pitää vain yläosaston oppiaineena. Oppimäärästä luetaan vuorovuosina oman maan historia ja yleinen historia. Hänen käsityksensä tästä oli vakiintunut jo vuonna 1890.

Yläosaston oppiaineeksi tarkoitettun luonnontiedon oppimäärän Yrjö-Koskinen ehdottaa jaettavaksi vuorokursseihin, joista toiseen kuuluu eläinoppi ja terveystoppi ja toiseen kasvioppi, fysiikka, kemia ja matemaattinen maantieto.<sup>33</sup>

Käsitöissä Yrjö-Koskisen ehdotuksen mukaan jokainen osasto tekee omia töitään, voimistelussa opetetaan kaikkia yhdessä ja kuvaannossa alaosaston oppimäärä jaetaan keskittävän tavan mukaan, mutta yläosastolla seurataan vuorokursseja. Laulun opetuksessa on useita mahdollisuuksia. Sopivasti voidaan menetellä siten, että kaikki osastot laulavat yhdessä, mutta musiikkiopin tehtäviä opetetaan alaosastolle keskityspäätteen mukaan, ja yläosastolla seurataan vuorokursseja.<sup>34</sup>

Yrjö-Koskinen antaa hyviä ohjeita myös hiljaisten harjoitusten ohjaamisesta. Heti alussa on oppilaat totutettava siihen, että hiljaisessa työssä oleva osasto ei häiritse opettajaa kysymyksillään. Ennen tuntia tai tunnin alussa opettaja antaa hiljaisen työn tekijöille tehtävät ja oh-

<sup>31</sup> Vuoden 1890 kansakoulukokouksessa ehdotettiin alemmille osastoille erilisiä tehtäviä ja ylempille keskitystä, mutta jo vuoden 1894 tarkastajien kokouksessa esiintyi sama käsitys kuin Yrjö-Koskisen luennoissa.

<sup>32</sup> Vuoden 1890 kansakoulukokouksessa ei esitetty vuorokursseja. Vuoden 1894 tarkastajien kokouksessa ehdotettiin ylempien osastojen oppimäärän jakamista vuorolukuun siten, että Aasia muodostaa toisen ja muut maanosat toisen vuorokurssin.

<sup>33</sup> Jo vuosina 1890 ja 1894 Yrjö-Koskinen suositteli luonnontietoon vuorokursseja, jotka hän kuitenkin vasta luennoissa ja Kansakoulun Lehdessä määritteli tarkemmin.

<sup>34</sup> Harjoitusaineiden opetuksen järjestäminen näyttää Yrjö-Koskiselle hahmottuvan viimeisenä. KL:ssä v. 1897 hän ei tehnyt selviä ehdotuksia.

jeet, kuulustelun jälkeen hän tarkastaa työt ja antaa uusia tehtäviä sekä vielä tunnin lopussa suorittaa niiden tarkastuksen.

Ne periaatteet, joita Yrjö-Koskinen on kevätlukukaudesta 1895 alkaen opettanut kokelailleen vuoro- ja rinnakkaiskurskien soveltamisesta, ovat tärkeimmissä kohdissaan kypsyneet hänelle jo vuoteen 1894 mennessä, jolloin hän piiritarkastajien kokouksessa toisen valiokunnan puheenjohtajana esitti pitkälle menevää vuorokurssiperiaatteen soveltamista eri oppiaineisiin harjoitusaineita lukuun ottamatta. Toisaalta on huomattava, että Lönnbeckin käsikirjassaan esittämä vuorolukemisen järjestelmä samoin kuin eräät koulutyöstä saadut havainnot ja kokemukset ovat olleet pohjana. Niinpä Yrjö-Koskisen vakiinnuttamat raamatunhistorian, maantiedon, historian, luonnontiedon ja osittain laskennon vuorokurssit muistuttavat hyvin paljon Lönnbeckin ehdotuksia, ja Yrjö-Koskisen johtaman oppikirjakomitean<sup>35</sup> ehdottamat oppimäärät poikkeavat laajuudeltaan vain hyvin vähän Lönnbeckin laatimista vuoden 1881 mallikursseista.<sup>36</sup>

Yrjö-Koskisen ehdotus ei selvinnyt ilman julkista vastarintaa. Kun hän oppikirjakomitean työn aikana kirjoitti Kansakoulun Lehdessä vuorokurssijärjestelmän soveltamisesta, hän joutui kiistaan kansakouluntarkastaja K. W. Forsmanin kanssa, joka oli moniläksyisen opetuksen kannalla.<sup>37</sup> Yleensä vuorokurssijärjestelmä sai myönteisen vastaanoton ja vakiintui nopeasti, kun mainittu oppikirjakomitean mietintö ilmestyi ja koulutoimen ylihallituksen kiertokirjeessä Yrjö-Koskisen ylitirehtöörinä toimiessa annettiin vuonna 1904 uusiin kasvatustilaisiin virtauksiin vedoten ohjeet vuorokurssien soveltamisesta ja käyttämisestä.<sup>38</sup> Edelleen on huomattava, että Soinisen edustama ja kansakoulunopettajien keskuuteen levittämä herbartilaisuus, jonka henkeen Jyväskylän seminaarissa tähän aikaan opetettiin opetusoppia ja myöhemmin myös kasvatusoppia, tarjosi edullisen taustan vuoro-

<sup>35</sup> Myös muut komitean jäsenet tunsivat vuorokurssijärjestelyn, mutta he lienevät vaikuttaneet vain muutamiin yksityiskohtiin. *Raa, ma. III. OI* 1919, 19—20.

<sup>36</sup> Lönnbeckin oman ilmoituksen mukaan mallikurssien pohjana olivat siihen mennessä saadut kokemukset, jotka hän oli koonnut kansakoulujen vuosikertomuksista. *Ykk:n pk* 1884, 33—.

<sup>37</sup> Forsman, Vielä neljän osaston opettamisesta. *KL* 1897, 231—236. — Yrjö-Koskinen, Moniläksyinen ja yksiläksyinen opetus. *KL* 1897, 236—238. — Forsman, Keskitsevä ja vuoro-opetus sekä kansakoulun lukujärjestys. *KL* 1898, 531—537. — Forsman, Oppikirjakomitean ehdotuksista. *KL* 1900, 13—18, 228—236 ja 550—555.

<sup>38</sup> Koulutoimen Ylihallituksen kiertokirje 31. 5. 1904.

kurssien käyttämiselle. Myös Soininen asettui ratkaisevasti niiden kannalle vastustaessaan psykologisista syistä ns. »laajenevien piirien» mukaista opetusaineksen jakamista.<sup>39</sup>

Soinisen nimittämästä laajenevien piirien mukaisesta oppiaineksen järjestämisestä oli aikaisemmin käytetty nimityksiä keskitsevä opetus ja rinnakkaisopetus.<sup>40</sup> Vuorokursseista käytettiin niiden kehitysvaiheen aikoihin useita erilaisia nimityksiä. Lönnbeck puhui vuonna 1889 vuorolukemisesta (vexelläsning), vuoden 1890 yleinen kansakoulukokous vuosikursseista (årkurser)<sup>41</sup> ja piiritarkastajien kokous vuonna 1894 vuoroluvusta ja vuoro-opetuksesta. Yrjö-Koskinen oli mainituissa tilaisuuksissa ja käytti keskusteluihin osallistuessaan näitä nimityksiä. Luennoissaan ja vuoden 1897 Kansakoulun Lehdessä hän nimitti vuorokurssijärjestelyä vuoroluvuksi ja vuorokurssiksi. Viimeksi mainittu vakiintui vasta oppikirjakomitean mietintöön, jossa myös rinnakkaiskurssin nimitys syrjäytti Yrjö-Koskisen aikaisemmin käyttämän nimen keskitsevä opetus.

Yrjö-Koskisella ei seminaarin lehtoriksi tullessaan ollut kokemusta kansakoulun työstä<sup>42</sup>, mutta hän paneutui tehtävään huolellisesti ja pääsi pian selville seminaarin ja kansakoulun ongelmista. Jo siinä ehdotuksessa, jonka Jyväskylän seminaarin opettajakunta jätti vuonna 1892 seminaariasetuksen uudistamisesta koulutoimen ylihallitukselle, on Yrjö-Koskisen erillinen lausunto<sup>43</sup> vastaiselle kehitykselle enemmän suuntaa antava kuin mikään muu samasta asiasta tehty ehdotus. Juuri hänestä tuleekin vanhan seminaariväen laiminlyömän mallikoulutyön uudistaja. Hänen opetuksensa ansiosta kokelaat tunsivat saaneensa hyvän pohjan, selvän järjestelmän ja rohkeutta itsenäisen koulutyön aloittamiseen.<sup>44</sup>

Yrjö-Koskisen uudistukset eivät rajoittuneet vain siihen, että hän sovelsi vuorokurssijärjestelmän käytäntöön. Hänen toimestaan kummankin mallikoulun opettajat saivat pitää lukuvuodesta 1895—96

<sup>39</sup> Johnsson, Opetusoppi I, 112—116. Vrt. ma. KL 1898, 423—440. Siinä hänen opetussuunnitelmaehdotuksensa rakentuu olevien olojen pohjalle, mutta Yrjö-Koskinen tähtää reformiin.

<sup>40</sup> Ks. esim. Lönnbeck, m. käsikirja, 264.

<sup>41</sup> Lönnbeck, m. käsikirja, 275 ja ruotsiksi, 247. — M. pöytäkirja, suomeksi, 67—83 ja ruotsiksi, 67—83.

<sup>42</sup> Vrt. Leinbergin kirjekonseptia koulutoimen ylihallitukselle 18. 10. 1886.

<sup>43</sup> Js:n opettajakunnan ehdotus 26. 2. 1892, johon Yrjö-Koskinen liitti omansa 4. 12. 1891.

<sup>44</sup> Mm. Helmi Lehtosen haastattelu ja Hanna Harjanteen kirje.



alkaen kokelaille yhden viikkotunnin »mallikoulun hoito-oppia», jonka tarkoituksena oli selvittää kaikkea sellaista, mikä oli tarpeen opetuksen suunnitelmallisuuden ja yhtenäisyyden sekä hyvän järjestyksen ja oppilaiden kurinpidon takia.<sup>45</sup> Se ei tarkoittanut varsinaista koulunpitoa, jonka opettaminen kuului edelleenkin Yrjö-Koskiselle ja hänen jälkeensä uudelle johtajalle K. Raitiolle. Vuosisadan viimeisellä vuosikymmenellä Yrjö-Koskinen otti ratkaisevasti osaa myös koulu- ja oppivelvollisuuskysymyksen kehittämiseen. Hän esitteli mielipiteitään vuoden 1893 kansakoulukokoukselle<sup>46</sup> sekä Kansakoulun Lehden lukijoille.<sup>47</sup> Lisäksi hän osallistui asian käsittelyyn valtiopäivillä. Niiden hyväksymä piirijakoasetus on pääasiallisesti hänen ehdotuksensa mukainen.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> Js:n opettajakunnan lausunto komitean asetusehdotuksesta 26. 4. 1896. — Js:n mies- ja naisosaston kokelasluokan vuosikertomukset ja päiväkirjat v. 1895—1901. Käsitellyjä aiheita: lukujärjestys, oppimäärät, arvostelu, opettajan ja oppilaan suhde, kodin ja koulun suhde, koulun juhlat, toverielämä, kuri ja järjestys, rikollisten kuulustelu ym.

<sup>46</sup> M. pöytäkirja 1893, 72—82.

<sup>47</sup> Yrjö-Koskinen, Oppipakko ja koulupakko. KL 1894, 1—15.

<sup>48</sup> Halila, mt. III, 26—. Sitä koskeva K.M:n Arm. Asetus annettiin 24. 5. 1898.

## VII Loppukatsaus

Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetus käsittää vuosina 1865—1901 ajanjakson, jona seminaarin ensimmäiset, ulko- mailla opiskelleet opettajat suorittivat elämäntyönsä. Monet heistä olivat huomattavia kulttuuripersoonallisuuksia. Cygnaeus ja Leinberg organisoivat kasvatusaineiden opetuksen, mutta heidän merkityksensä opettajana on jäänyt vähäiseksi. Keskeisimmäksi opettajaksi kohoaa Wallin, joka antoi Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopille muodon ja sisällyksen lähes 30 vuodeksi. Vaikka hän seurasi sveitsiläisiä ja saksalaisia esikuvia, hän ei ollut vain vieraiden mielipiteiden tulkki, vaan hänen persoonallisen kehityksensä jälki on näkyvässä hänen opetuksessaan. Wallinin hahmottelemana kasvatusaineiden opetus jatkui hänen seuraajansa Yrjö-Koskisen aikana. Yrjö-Koskinen puolestaan uudisti koulunpidon opetuksen suomalaisen maalaiskoulun tarpeita vastaavaksi. Jalkasella ei historiaan orientoituneena ole ollut varsinaisessa kasvatus- ja opetusopissa itsenäistä sanottavaa. Hänellä on kuitenkin merkitystä seminaarin kasvatusaineiden opettajana, koska hän alkoi ensimmäisenä opettaa herbartilaista kasvatus- ja opetusoppia.

Suomessa seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetus oli 1860-luvulla edellä Saksan ja Ruotsin vastaavasta opetuksesta. Näissä maissa sitä kahlehtivat preussilaiset regulatiivit, mutta meillä seurattiin pääasiallisesti korkeatasoisia sveitsiläisiä liberaalisia esikuvia. Jyväskylän seminaarin ensimmäisen vuosikymmenen kasvatusaineiden opetus ei merkitse Ottelinin otaksumalla<sup>1</sup> sitä, että se olisi tällöin ollut korkealla tasolla, mutta laskenut sen jälkeen. Päinvastoin seminaarin pedagoginen samoin kuin muukin opetus sai kiinteyttä ja systemaattisuutta, kun Leinberg vuonna 1869 täsmensi seminaarin opetussuunnitelmat ja käytännölliset opetusharjoitukset. Myös oppikirjan käyttöön ottaminen tehosti kasvatusaineiden opetusta.

Alussa Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopissa seurattiin

---

<sup>1</sup> Ottelin, ma. KOA 1927, 179—187.

Pestalozzin, Diesterwegin, Schwarzin—Curtmanin ja Bormannin periaatteita. Oppikirja toi mukanaan Rüeeggin mielipiteitä. Samaan aikaan ilmeni Cleven opetuksessa yliopistossa hegeliläistä vaikutusta. Herbartilaisuus tuli yliopiston kautta Jyväskylän seminaarin kasvatusta ja opetuksen opetukseen 1890-luvulla uudistaen lähinnä opetussuunnitelman ja -menetelmän.

Jyväskylän seminaarin kasvatustieteiden opetuksessa käsiteltiin alusta alkaen kasvatustieteiden eri puolia tasapuolisesti ja perusteellisesti. Kasvatustieteiden näkökulmasta selvitettiin vähintään kasvatustieteiden ja opetuksen olemusta, joita alussa pidettiin rinnakkaisina käsitteinä. Rüeeggin teoksen vaikutuksesta Wallin alisti opetuksen kasvatustieteeksi. Tämän käsityksen hyväksyi vuosikokouksen lopulla myös Herbartin vastustaja Perander.

Filantroopit ja heistä erityisesti E. Chr. Trapp ovat Rousseauin sattu-manvaraisten lapsipsykologien havaintojen pohjalta käsitelleet pedagogiikkaa psykologisesti. Teoksessaan *Versuch einer Pädagogik* vuodelta 1780 Trapp pitää kasvatustieteiden lähtökohdaksi ihmisen luonnollisia taipumuksia.<sup>2</sup> Myös A. H. Niemeyer arvostaa enemmän lapsen fyysisten ja psyykkisten ominaisuuksien tuntemista kuin pelkkää kasvatustieteiden historiaa.<sup>3</sup> Jyväskylän seminaarin kasvatustieteiden opettajat omaksuivat nämä ajatukset sekä liikkuvat nativistisen ja empiirisen käsityksen välillä. Alussa he puhuivat ihmisen kaikkien voimien harmonisesta kehittämisestä. Rüeegg ja Cleve eivät pitäneet kaikkien voimien kehittämistä mahdollisena. Kykyluonnollisuuden suunnan vastustajan Herbartin ja hänen läheisesti liittyvän Beneken käsitystä, minkä mukaan alkuperäisiä ovat vain eräät alkeelliset kyvyt, joiden muuntumisesta ja kehittämisestä syntyvät sielunelämän korkeammat ominaisuudet, meillä ei jaksettu seurata nähtävästi siitä syystä, että tämän ajatuksen omaksuminen olisi edellyttänyt perusteellista Herbartin tuntemusta. Kun hänen tuotantonsa 1800-luvun lopulla tuli maassamme entistä tarkemman tutkimuksen kohteeksi, avasi kokeellinen psykologia jo uusia näköaloja.

Kun kasvatustieteiden opetus ennen Jyväskylän seminaarin perustamista oli perustunut pääasiassa teologisiin, on selvää, että kristillinen kasvatustavoite sai 1800-luvun alkupuolen uusien aatevirtausten rinnalla säilyä keskeisellä sijalla. Siihen liittyi siveellinen arvo. Seminaarin

<sup>2</sup> Ziegler, mt., 334—335. — Rechtmann, 184—185.

<sup>3</sup> Herrlin, *Pedagogiken och dess Studium utvecklingslinjar*, 39. — Rechtmann, mt., 185.

kasvatus- ja opetusopin opetuksessa ne esiintyvät uskonnollis-siveellisenä tavoitteena. Kristillisen aineksen rinnalla voimakas liberaalinen Diesterwegin aate tuki kansakoulun ohjelman laajentamista, ajarmukaista opetusmetodia ja korkeatasoisen opettajaihanteen syntymistä.

Uushumanismin ja Pestalozzin yleisinhimillinen kasvatus tunnettiin Suomessa 1800-luvun alussa. Wallin omaksui sen kansakoulunopettajakaudellaan. Sama tavoite esiintyy Clevenkin koulupedagogiikassa. Erityisesti oli alkuaikojen kasvatusopin opetukselle ominaista voimien ja kykyjen monipuolinen kehittäminen. Kun Pestalozzin käsitys kaikkien voimien kehittämisestä toi kasvatukseen sydämen ja hengen voimien lisäksi myös taitojen harjoittamisen, tulivat uskonnollis-siveellisen ja älyllis-reaalisen aineksen rinnalle käytännölliset työt, joita suositeltiin myös Jyväskylän seminaarin kasvatusaineiden opetuksessa. Pestalozzilainen sosiaalireformatorinen kasvatustavoite puuttui vuosisadan viimeisen vuosikymmenen kasvatus- ja opetusopin oppimääristä. Kuitenkin Pestalozzin ajatukset ovat niiden vuosisadan lopun uudistuspyrkimysten takana, jotka vaativat yhteiskunnan kouluvastuun lisäämistä ja yleistä oppivelvollisuutta. Wallinin edustama suomalaiskansallinen kasvatus sai vastakaikua seminaarin oppilaiden keskuudessa 1870-luvulla. Toisen kerran kansalliset ja isänmaalliset kysymykset koskettivat oppilaskuntaa sortovuosien kynnyksellä. Kun 1870-luvulla vastustettiin ruotsalaisuutta, suuntautuivat 1890-luvun reaktiot venäläisten valtiollis-poliittisia sortotoimenpiteitä ja alkavia sosialistisia oppeja vastaan.

Kasvatusaineiden opetuksessa kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet olivat monipuolisimmat Jyväskylän seminaarin alkuvuosina, jolloin Pestalozzin vaikutus oli suurimmillaan. Rüeeggin ja Cleven teoksissa ne kaavoituivat pääasiallisesti hegeliläisiin ja osittain herbartilaisiin kehyksiin. Vuosisadan lopulla herbartilaisessa opetusopin opetuksessa tavoitteet muotoutuivat uudella tavalla.

Kasvatus- ja opetusmenetelmien käyttäminen riippuu lähinnä siitä, millainen käsitys kasvattajilla ja opettajilla on oppilaiden edellytyksistä sekä kasvatuksen ja opetuksen tavoitteista. Menetelmien käytännöllinen uudistuminen on kaikkialla ollut varsin hidasta ja vaivalloista, sillä huolimatta pedagogisesta kokemuksesta, psykologian tuntemuksesta ja intuition käyttämisestä sopivien menetelmien löytämisessä on ollut esteenä kasvatustraditio.<sup>4</sup> Aikaisemmin oppiaines valittiin lap-

---

<sup>4</sup> Ahlman, Kasvatedellytykset, kasvatusmenetelmät, kasvatuspäämäärät. K ja K 1937, 163—170.

selle osittain tai kokonaan vieraalta alueelta ja opetus oli käsityöläisen työtä. Rousseau ja Pestalozzin vaikutuksesta kasvatuksen ja opetuksen menetelmiä alettiin etsiä ihmisestä. Beneken mielestä pedagogiikka ei ollut muuta kuin sovellettua psykologiaa.<sup>5</sup> Filantrooppien kasvatusta ja opetustoiminnan ansiosta tuli sokean auktoriteettiuskon sijaan myönteisyys ja rakkaus oppilaiden ja opettajien väliseen suhteeseen. Mainittuja aatteita tunnettiin maamme kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa jo 1800-luvun alkupuolella. Niitä toteutettiin Jyväskylän seminaarin kasvatusta ja opetusopin opetuksessa alusta alkaen, mutta ne saatiin suoraan ulkomailta lähinnä Diesterwegin didaktiikasta sekä Sveitsin ja Saksan koulukäytännöstä. Wallinin luentojen moniselitteiset kasvatukseen muuttuivat hänen oppikirjassaan Rüeggin vaikutuksesta hoidoksi, kuriksi ja opetuksiksi sekä Jalkasen opetuksessa Cleven ja Leutzin vaikutuksesta kuriksi ja opetuksiksi.

Opettajaihanne on selvimmin riippunut kansakoululle asetetuista tavoitteista. Se määräytyi Pestalozzin ja Diesterwegin kristillisen ja liberaalisen hengen mukaiseksi. Nämä aatteet soveltuivat meillä melko vaivattomasti yhteen. Kristillinen piirre ei ollut yhtä kirkollinen eivätkä liberaalit piirteet yhtä radikaaleja kuin Sveitsissä ja Saksassa.<sup>6</sup> Sen vuoksi Suomessa vältyttiin jakautumasta leireihin.

Jyväskylän seminaarin kasvatustieteiden opetuksessa pyrittiin kaiken aikaa varsin tehokkaasti täyttämään vuoden 1866 ohjesäännön edellyttämät tavoitteet. Niinpä varsinaisen kasvatusta ja opetusopin sekä koulunpidon opetusta täydensi psykologian ja kasvatustieteen opetus. Järvisen »bibliaalisen sieluopin» henki oli kirkollisempi kuin samaan aikaan Wallinin kasvatusta ja opetusopin opetuksen. Wallinin opettaessa kasvatusta ja myöhemmin opetustietettä Rüeggin mukaan Leinberg opetti psykologiaa Cleven oppikirjasta, joka ei ole ristiriidassa Wallinin opetuksen hengen kanssa. Kuitenkin on hyvin kyseenalaista, mitä merkitystä sielutieteen opetuksesta oli oppilaille, kun he tuskin ovat voineet ymmärtää sen käsitteellistä ja vaikeatajuista sisältöä ja kun Leinberg turvautui opetuksessaan ulkoa luettamiseen.<sup>7</sup> 1880-luvulla meillä tunnettiin myös fysiologis-psykologien laboratorio-tutkimusten tuloksia. Rein käytti niitä hyväkseen jo vuonna 1884

<sup>5</sup> Vrt. Herrlin, mt., 39.

<sup>6</sup> Sveitsissä oli tästä syystä yksityisiä ja valtion seminaareja. — Helle, Taiselu kristillisestä koulusta Saksassa, 96—. — Wilhelm, Grundriss einer Neuordnung der Volksschullehrerbildung, 18.

<sup>7</sup> Vrt. Ahlgrénin ja Tammisen käsin kirjoitettuja muistelmia.

ilmestyneessä sielutieteen oppikirjassaan. Tämä ensimmäinen suomeksi kirjoitettu tieteellinen psykologia, jota Ruin pitää erittäin ansiokkaana<sup>8</sup>, toi Jyväskylän seminaarin opetukseen uusia aatteita aikaisemmin kuin herbartilainen opetusopin opetus, jonka henkeen se näkyy hyvin soveltuneen. Wallinin kasvatuksen historian luennot eivät sisältäneet lainkaan Herbartia. Vasta Ottilia Stenbäckin kasvatusopin historia esitteli herbartilaiset samaan aikaan kuin opetusoppia alettiin opettaa heidän periaatteidensa mukaan.

---

<sup>8</sup> W. R., Th. Rein, Sielutieteen oppikirja. Valvoja 1885, 416—420.

## Kasvatusaineiden viikkotuntimääriä maamme kansakoulunopettajain valmistuksessa vuoteen 1891

	Cygnaeuksen ehdotukset				Komitean ehdotus v. 1862				Arm. Sääntö 11. 5. 1866				J.s:n hyväksytyt tuntijaot vuosina 1866 1869 1887								
	I	II	III	yht.	II	III	IV	yht.	II	III	IV	yht.	III	IV	yht.	III	IV	yht.			
Sielutiede		1	2	3					1	2	2	5	2	2	4	2	2	1	1		
Kasvatusoppi		2	4	6	4	6	2	12	4	6	2	12	4	2	6	4	3	7	4	3	7
Kuulustelun opetus			2 m)	2																	
		1 n)	2	3																	
Havainto-opin ja lukemisen opetuksen ohjaus	2 m)	2	1	5																	
	3 n)	3	3	9																	
Fröbelin opetusvälineiden käytön ohjaus	2 n)	2	2	6																	
Yhteensä	2 m)	5	9	16					5	8	4	17	6	4	10	6	3	9	5	3	8
	5 n)	9	13	27																	

m) miesoppilaat  
n) naisoppilaat

## Kasvatusaineiden viikkotuntimääriä maamme kansakoulunopettajain valmistuksessa 1890-luvulla

	Yrjö Koskisen ehdotus 4. 12. 1891				J.s:n op.kunnan ehdotus 26. 2. 1892				Komitean ase-tusehdotus v. 1895				J.s:n op.kunnan lausunto 24. 4. 1896				J.s:n hyväksytyt tuntijaot vuosina 1891 1892 1896								
	III	IV	V	yht.	III	IV	V	yht.	III	IV	yht.	II	III	IV	yht.	III	IV	yht.	III	IV	yht.				
Sielutiede									1	1		1		1	2	2	2	2	1		1				
Kasvatus- ja opetusoppi sekä koulupito	2	3	3	8	4	5	5	14	3	2	5	2	2	3	7	2	3	5	2	2	4	1	3	3	7
Mallikoulun hoito-oppi												1	1									1	1		
Yhteensä	2	3	3	8	4	5	5	14	4	2	6	3	2	4	9	4	3	7	4	2	6	2	3	4	9

## Taulukko 3.

*Ruotsin seminaarien kasvatusaineiden vahvistetut viikkotuntimäärät*

	21. 3. 1862				1. 12. 1865				29. 1. 1886				16. 11. 1894			
	I	II	III	yht.	I	II	III	yht.	II	III	IV	yht.	II	III	IV	yht.
Pedagogiikka ja metodiikka	2	3	3	8	3	2	2—4	7—9	2	3	5	10	3	4	5	12
Yhteensä	2	3	3	8	3	2	2—4	7—9	2	3	5	10	3	4	5	12

## Taulukko 4.

*Saksan seminaarien kasvatusaineiden viikkotuntimääriä 1870-luvun alusta vuoteen 1901*

	I	II	III	yht.
Gotha	2	6	4	12
Hampuri	4	4	4	12
Hessen	2	3	3	8
Preussi	2	2	3	7
Sachsen-Mainingen		3	3	6
Württemberg	1/2	3a)	2b)	5 1/2

a) Lisäksi 2 viikkotuntia käytännöllistä metodiikkaa

b) Lisäksi 3 viikkotuntia käytännöllistä metodiikkaa



## Eräiden Sveitsin seminaarien kasvatusaineiden viikkotuntimääriä

## Wettingenin seminaari

	1840		1859		1868				1873				1881				1892					
	I	II	III	yht.	I	II	III	IV	yht.	I	II	III	IV	yht.	I	II	III	IV	yht.			
Kateketiikka			2	2																		
Pedagogiikka	2		2	2	4	2	3	3	4	12	3	4	5	12	1	1	4	6	12	4	3	7
Metodiikka																				2	2	
Yhteensä	2		2	4	6	2	3	3	4	12	3	4	5	12	1	1	4	6	12	4	5	9

## Küsnachtin seminaari

	1840		1849		1861				1874				1880				1890				
	I	II	III	yht.	I	II	III	IV	yht.	I	II	III	IV	yht.	I	II	III	IV	yht.		
Pedagogiikka	5		4		3	3	3	9	2	2	2	3	9	2	2	3	7	2	2	3	7
Metodiikka	5		a)		2	2b)	4			4	4			3	3					3	3
Yhteensä	10		4		3	5	5	13	2	2	2	7	13	2	2	6	10	2	2	6	10

a) Opetus kuului aineen opettajille ja sisältyi muuhun opetukseen

b) Metodiikkaa ja käytännöllisiä harjoituksia

## Kreuzlingenin seminaari

	1838		1863		1877			1883								
	I	II	III	yht.	I	II	III	yht.	I	II	III	yht.				
Kateketiikka	2	2														
Pedagogiikka	2	3	5		2	4½	6½		1	2	6	9	1	2	6	9
Yhteensä	2	5	7		2	4½	6½		1	2	6	9	1	2	6	9

# LÄHDE- JA KIRJALLISUUSLUETTELO

## I Painamattomat lähteet

### 1. Valtionarkisto (VA)

Uno Cygnaeuksen virallinen kirjeenvaihto, julkaisemattomia kirjeitä ja käännöksiä, puheita, saarnoja ja matkapäiväkirja  
Koulutoimen ylihallituksen arkisto  
Pöytäkirjoja 1880—1893  
Ylitarkastajan kirjekonseptteja 1861 ja 1863  
Senaatin kirjeitä kansakoulujen ylitarkastajalle 1861—1870  
Senaatin kirje koulutoimen ylihallitukselle 14. 12. 1892  
Seminaarien vuosikertomuksia 1870—1901  
Kansakoulujen vuosikertomuksia 1875—1901  
Piiritarkastajien tarkastuskertomuksia 1885—1896  
O. Wallinin matkakertomus 1885  
Folkskole-komiténs protokóll 2. 10. 1861—13. 6. 1862

### 2. Helsingin yliopiston kirjasto (HYK)

Historisk-Filologiska Fakultetens Protokoller 1853—1861  
Kopior af Historisk-Filologiska Fakultetens Protokollen 1853—1861  
Historisk-Filologiska Sektionens Protokoll, Läseäret 1889—90 ja 1891—92  
Mikael Soinisen kokoelma  
Uno Cygnaeuksen kirjeitä Z. Topeliukselle 1868

### 3. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos (HYKL)

Aukusti Salon Cygnaeusta koskeva kokoelma  
Isosaari, Jussi, Jyväskylän seminaarin kasvatus- ja opetusopin opetus lehtori  
Olai Wallinin aikana vuosina 1865—1885. Lisensiaattitutkielma 1960

### 4. Turun yliopiston kirjasto (TYK)

Kandidaatti A. E. Favénin Cleven luennoista tekemät muistiinpanot 1868

5. *Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun kirjasto (JKKK)*

Jyväskylän seminaarin mies- ja naisosaston opetusohjeita, luku- ja oppiennätyksiä, päiväkirjoja, käsiala- ja piirustusnäytteitä sekä mallikoulujen oppiennätyksiä ja päiväkirjoja 1863—1901

Jyväskylän seminaarin opettajakunnan pöytäkirjoja 1863—1901

Senaatin kirjeitä kansakoulujen ylitarkastajalle ja johtajalle 1863—1869

Koulutoimen ylihallituksen kirjeitä ja kiertokirjeitä Jyväskylän seminaarin johtajalle 1870—1901

Jyväskylän seminaarin johtajan kirjekonsepteja koulutoimen ylihallitukselle 1870—1901

O. Wallinin ja J. Länkelän muistiinpanoja ja kopioita ulkomaiselta opintomatkalta 1861—1863

Wallinin tarkastuspäiväkirja 1885—1891

David Lehtosen (pt 1867), erään tuntemattoman (pt 1867), Jenny Ingmanin (pt 1878), Ida Petanderin (pt 1879), Anna Renvallin (pt 1883) ja Oiva Marttilan (pt 1899) kasvatustieteiden luentovihkoja

K. G. Leinbergin puheita 1869—1894

A. G. Hovilaisen, J. Länkelän ja K. Kuneliuksen kirjeet K. Raitiolle 1912 ja 1913

V. Ahlgrénin (pt 1875), A. Almin (pt 1869), H. Berggrénin (pt 1878), O. Bergin (pt 1872), F. Berlinin (pt 1888), K. Koistisen (pt 1872), J. Laitisen (pt 1875), H. J. Matikaisen (pt 1873), A. Mengalinin (pt 1879), K. Okkasen (pt 1876), K. V. Saarisen (pt 1869), J. Siirilän (pt 1877), A. Tarkkasen (pt 1867), E. E. Tolvasen (pt 1875) ja K. Werkon (pt 1873) käsin kirjoitetut muistelmat

Pöytäkirja Seminarin mies-oppilaisien kokouksista 1870—1883

Pöytäkirja Mies-Seminarin I, sen II, sen Luokkain conventin kokouksista 1888—1889

Mies- ja naiskonventin pöytäkirjat 1896—1901

Seura-lehti. Käsin kirjoitettu miestoverikunnan julkaisu 1871—1883

Pääsyttökintojen käsiala- ja piirustusnäytteitä 1860-luvulta

6. *Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun kasvatustieteen laitos (JKKKL)*

Elli E. Kilpi, Olai Wallin. Laudaturtutkielma 1952

Veli Nurmi, Jyväskylän seminaarin mallikoulun historiikki vv. 1866—1900. Laudaturtutkielma 1958

7. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seura (SKS)*

Jaako Länkelä, Oma elämäkerta. Käsikirjoitus

Uno Cygnaeuksen kirjeet P. Tikkaselle, K. Raitiolle ja A. Pietikäiselle 1861 ja 1884

8. *Kansanvalistusseura (KVS)*

Niilo Liakan kokoelma

O. Wallinin ansioluettelo 1886

Niilo Liakan kolme käsikirjoitusta O. Wallinista

Uno Cygnaeuksen kirjeitä O. Wallinille 1860—1885

J. R. Munckin kirjeitä O. Wallinille 1857—1863

9. *Kouluballitus (Kb)*

K. J. Jalkasen ansioluettelot 1903 ja 1913

Kertomukset Hämeen läänin kansakoulujen toiminnasta 1885—1896

10. *Staatsarchiv, Zürich*

Der Jahresbericht des Lehrerseminars Küsnacht (Zürich) 1861—62

11. *Itä-Suomen seminaari, Joensuu*

Sortavalan seminaarin opettajakunnan pöytäkirjat 1882—1901

12. *Lehtori Maija Honkapirtti, Joensuu*

B. Boxströmin sanelun mukaan 1888—89 Anna Löfgrénin käsin kirjoittama  
Lyhyt kasvatusoppi

13. *Opettaja Ruth Honkapirtti, Helsinki*

Gustaf Johanssonin kirje B. Boxströmille 30. 12. 1883

Gustaf Johanssonin todistus B. Boxströmille 9. 1. 1884

14. *Opettaja Heikki Jussila, Oulu*

Sielutieteen muistiinpanoja

15. *Johtajatar Helmi Lehtonen, Heinola*

Opetus-oppia K. J. Jalkasen ja Neliosastoisen koulun hoidosta Y. K. Yrjö-  
Koskisen esityksen mukaan. Käsin kirjoitetut luentovihot

16. *Ev.luutn. Lauri Tamminen, Tani*

Em. Tamminen, Muistelmia elämäni varrelta. Käsikirjoitus

17. *Haastatteluja*

- Rouva Anna Kahanpään (s. 1874) ja opettaja Emmi Voionmaan (s. 1877) suulliset kertomukset 7. 3. 1954  
 Johtajatar Helmi Lehtosen (s. 1876) suullinen kertomus 10. 1. 1958  
 Opettaja Hanna Harjanteen (s. 1873) kirje 16. 2. 1960  
 Opettaja O. Lahden (s. 1872) kirje 29. 1. 1960

## II Sanomalehdet ja aikakausjulkaisut

- Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1863  
 Contributions of Baltic University 1946  
 Finlands Allmänna Tidning 1861  
 Finsk Tidskrift 1877—1878  
 Helsingfors Tidningar 1854, 1859—1862, 1865  
 Historiallinen Aikakauskirja 1908, 1923  
 Hämäläinen 1861  
 Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig 1883  
 Kansakoulu 1875—1881  
 Kansakoulun Lehti 1883, 1885, 1886, 1889, 1890, 1892, 1895, 1897—1900, 1906, 1910, 1912, 1914  
 Kasvatus ja koulu 1915—16, 1917, 1928, 1936, 1937, 1940—1942, 1945, 1948, 1950—1953  
 Kasvatusopillisia Sanomia 1893, 1896  
 Kirjallinen Kuukauslehti 1867, 1869, 1871  
 Koti ja Koulu 1864—1866  
 Kyläkirjaston Kuvalehti 1885  
 Laatokka 1892  
 Litteraturblad 1855—1857, 1859—1861  
 Mehiläinen 1861, 1862  
 Morgonbladet 1846  
 Opettajain lehti 1907, 1908, 1912, 1913, 1917—1919, 1932, 1937, 1941, 1945, 1950  
 Pädagogische Studien 1885  
 Päijänne 1868  
 Rheinische Blätter 1848  
 Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit Zürich 1883  
 Suometar 1858, 1861, 1863  
 Tidskrift för finska kyrkan 1858  
 Tidskrift utgifven af Pedagogiska föreningen i Finland — Kasvatusopillinen aikakauskirja 1864, 1866—1871, 1873, 1874, 1879, 1883, 1885, 1887, 1899, 1900, 1902—1904, 1906, 1910, 1914, 1917, 1927, 1937, 1939, 1944, 1956, 1957, 1960  
 Uusi Suometar 1869, 1870, 1884, 1914

Valvoja 1881, 1884, 1885, 1887, 1888, 1893, 1896, 1897  
 Wasa Tidning 1846  
 Wiborg 1856, 1857  
 Åbo Underrättelser 1861

### III Muu kirjallisuus

- Ablman, Erik*, Kasvusedellytykset, kasvatusmenetelmät, kasvatuspäämäärät. K ja K 1937.
- A[hlma]-n, [F.]*, Kirjeitä Sveitsistä I—V. Mehiläinen 8, 9, 11 ja 12/1861 ja 4—5/1862.
- Kirje Saksasta I. Mehiläinen 7—9/1862.
- Aho, Jubani*, Aatteiden mies. Helsinki 1901.
- Almqvist, Sigfrid*, Uppfostran och undervisning i svensk skola. Stockholm 1920.
- Anitila, Aarne*, Jaakko Juteini kasvatusopillisena kirjailijana. Suomi V, 2. 1923.
- Aurola, Eelis*, Suomen tehtaankoulut 1636—1881. Forssa 1961.
- Balsiger, Ed.*, Hans Rudolf Rüegg. Zürich 1896.
- Beneke, Friedrich Eduard*, Erziehungs- und Unterrichtslehre I—II. 4. A. Berlin 1876.
- Bergroth, J. E.—Melander, H. L.—Lindeqvist, C. J.*, Reseberättelse. KOA 1864.
- Bergqvist, B. J:son*, Skola och seminarium. Stockholm 1924.
- B[erne]r, A.*, Den moderna andens sträfvan på folkskolans område. KOA 1885.
- Eräs nykyajan kansanopettaja. KL 1885.
- Lausunto Herbartin uskonnollisesta kannasta. KL 1889.
- Opetuksen tulee olla kasvattava. KL 1883.
- Pedagogiken i öfversigtlig framställning. J. Oskar I. Ranckenin toimittaman H. R. Rüeggin teoksen ruotsinnoksen arvostelu. KOA 1879.
- Beyer, Otto W.*, Zur Geschichte des Zillerischen Seminars. Pädagogisches Magazin. Heft 85. Langensalza 1897.
- Björk, Abr.*, Mistä ylitarkastaja Tri G. Lönnbeck Kansakoulun Käsikirjaansa, painettu 1889, on saanut ehdotuksen vuorolukemiseen (vuorokursseihin)? Oi 1919.
- Bonsdorff, E.*, Elämäni varrelta. 2. p. Porvoo 1933.
- Muistelmia. K ja K 1915—16.
- Bormann, K.*, Schulkunde für evangelische Volkshullehrer auf Grund der Preussischen Regulative vom 1., 2. u. 3. October 1854 I—IV. 9. v. A. Berlin 1861.
- B[oxström], B., O.* Wallin'in »Yleisen Kasvatus- ja Opetusopin» johdosta. Uusi Suometar 43—46, 48 ja 50/1884.
- Vieläkin Herra O. Wallinin »Yleisen kasvatus- ja opetusopin» johdosta: Uusi Suometar 95/1884.

- Brenner, Wilhelm*, Die Lehrerseminare der Schweiz. I. p. 1941.
- Bruce, N. O.*, Den svenska folkskolan och dess uppgifter. Stockholm 1935.  
— Svenska folkskolans historia IV. Stockholm 1940.
- Brummer, O. J.*, Jyväskylän kaupungin historia vv. 1837—1912. Jyväskylä 1916.
- Böök, Emil*, Zacharias Joachim Cleve och hans förhållande till den pedagogiska rörelsen i Finland under seklets senare hälft. KOA 1904.
- Cavonius, Gösta*, Folkskolläraernas föregångare i Finland. Helsingfors 1943.
- Cavonius, H.*, Cygnaeus ja käsityön opetus. OI 1945.
- Christinger, Jakob*, Joh. Ulrich Rebsamen thurg. Seminar-Direktor. Zürich 1898.
- Cleve, Z. J.*, Försök till lärobok i psykologi. Helsingfors 1854.  
— Grunddrag till skolpedagogik. Helsingfors 1884.
- C[leve], Z. [J.]*, H. R. Rüeeggs »Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung». KOA 1871.
- Cleve, Z. J.*, Koulujen kasvatustoppi. Suom. J. G. Sonck. Helsinki 1886.  
— Mietteitä Suomen kansakoulusta ja sen opetusohjelmasta. Suom. Zach. Castrén. Mikkeli 1901.  
— Sielutieteen oppikirja. Suom. F. Ahlman. Helsinki 1869.
- Curman, W. J. G.*, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts I—II. 6. A. Leipzig und Heidelberg 1855.
- C[ygnaeus], U.*, Bref om folkskolan i Tyskland. Litt. 9 ja 10/1859.
- Cygnaeus, U.*, Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta. Helsinki 1863.  
— Förslag rörande Folkskoleväsendet i Finland. Helsingfors 1861.
- [Cygnaeus]-s, [U]-n-[o]*, Förslag till inrättande af en finsk uppfostringsanstalt för flickor i Finland. Wiborg 35/1856.
- Cygnaeus, U.*, I frågan om folkundervisningen. Utdrag ur bref af pastor U. Cygnaeus. HT 39—40/1859.
- C[ygnaeus]-s, [U.]*, Några ord om folkskoleväsendet i Finland. Wiborg 33 ja 37/1857.
- C[ygnaeus], U.*, Några ord till herr prof. F. L. S. i anledning af hans uppsats i H. T. n:ris 60 och 62 mot undertecknads reseberättelse jemte betänkande i folkskolefrågan HT 112/1860.
- Cygnaeus, U.*, Otteita Uno Cygnaeuksen matkapäiväkirjasta (UCK).  
— Reseberättelse, jemte betänkande i folkskolefrågan, i underdånighet afgifven till Kejsarliga Senaten för Finland. Helsingfors 1860.  
— Strödda Tankar om den tillämnade Folkskolan i Finland (UCK).
- C[ygnaeus], U.*, Svar till herr Mathias Hackzell (UCK).
- [Cygnaeus, U.]*, Uno Cygnaeuksen kirjoitukset. Toim. Gustaf F. Lönnbeck. Helsinki 1910.
- Diesterweg, A.*, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer I. 4. A. Essen 1850.  
— Über liberalen Unterricht, liberalen Schulerziehung. Rheinische Blätter 1848.
- Dolch, Josef*, Lehrplan des Abendlandes. Ratingen 1959.
- Ehdotuksia ja Mietteitä kansakoulu-menosta Suomessa, alamaisuudessa annetuista maakunnan Tuomiokapituleilta ja Keisarillisen Senaatin päätöstä myöten suomennettuja sekä präntistä toimitettuja. Helsinki 1856.

- Ehdotus asetukseksi kansakoulunopettaja- ja opettajatarseminaarien järjestämistä varten Suomen suuriruhtinaanmaassa. Helsinki 1895.
- Ekendal, J. Herm.*, Resa genom Danmark, Tyskland och Schweiz åren 1849, 1850 och 1852. Stockholm 1852.
- F[estén], H.*, Herbart-Zilleriläisyyttä Sweitsin seminaareissa. KL 1890.
- Festschrift zur Hundertjahrfeier des Freiherrlich von Fletscherischen Schullehrerseminars zu Dresden 1825—1925. I. p. ja v.
- Finlands folkskola 50 år 1866—1916. Helsingfors 1916.
- Forsman, K. W.*, Keskitsevä ja vuoro-opetus sekä kansakoulun lukujärjestys. KL 1898.
- Oppikirjakomitean ehdotuksista. KL 1900.
- Vielä neljän osaston opettamisesta. KL 1897.
- Franssila, K. A.*, Kansakoulunopettajain valmistus. Suomen kansakoulu 1866—1916. Helsinki 1916.
- Frey, Arthur*, Das Aargauische Lehrerseminar. Wettingen 1946.
- Förhandlingarna vid Åttonde Allmänna finska folkskolemötet i Jyväskylä den 17—19 Juni 1890. Helsingfors 1891.
- Förhandlingar vid Första allmänna Folkskolemötet i Finland. Helsingfors 1869.
- Förordningarna för Filosofie- och Lärarekandidatexamen inom Filosofiska Fakultetens Historisk-filologiska Sektion 1906.
- Förslag och Betänkanden rörande Folkskoleväsendet i Finland, i underdånighet afgifna af Domkapitlen i landet. Helsingfors 1856.
- Grob, C.*, Das Lehrerseminar des Kantons Zürich in Küsnacht. Zürich 1883.
- Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1890. Zürich 1892.
- Gräfe, Heinrich*, Allgemeine Pädagogik I—II. Leipzig 1845.
- Haavio, Martti*, Kansankirkkomme ja kansansivistystyo. Lahti 1947.
- H[aa]v]-io, M.*, Matti A. Sainio, Kasvatuksen ongelma 1800-luvun suomalaisessa teologiassa. K ja K 1953.
- Haavio, Martti*, Odert Henrik Gripenberg. K ja K 1948.
- Piirteitä H. G. Porthanin kasvatusopista. K ja K 1942.
- Hagelberg-Raekallio, Dagmar*, Kaiu Suomen laulu. Helsinki 1934.
- Hayman, Lucina*, Miten ihmisestä tulee mikä hänestä tulee. Rupeaman raadettua. Jyväskylä 1913.
- Halila, Aimo*, Suomen kansakoululaitoksen historia I—III. Turku 1949.
- Suomen vanhin kansakoulunopettajisto. Helsinki 1949.
- Hall, B. Rud.*, Seminarierna. Lund 1934.
- och Liander, Arv., Seminarieminnen. Lund 1936.
- Hanbo, J. T.*, Suomen oppikoululaitoksen historia I—II. Porvoo 1947 ja 1955.
- Hannikainen, Iida*, Uno Cygnaeuksen johtamassa seminaarissa. OI 1913.
- Havu, I.*, Lauantaseura ja sen miehet. Helsinki 1945.
- Heikel, Ivar A.*, Helsingin yliopisto 1640—1940. Helsinki 1940.
- Helle, Väinö*, Taistelu kristillisestä koulusta Saksassa aikana 1850—1933. Oulu 1934.
- Helsingin Suomalainen Jatko-opisto 1881—1929. Helsinki 1929.
- Heman, Friedrich*, Geschichte der neueren Pädagogik. 4. v. A. Harz und Leipzig 1913.



- Herbart, Johann Friedrich*, Umriss pädagogischer Vorlesungen. Herausgegeben und mit erläuternden Anmerkungen versehen von Hermann Wendt. Leipzig 1835.
- Herrlin, Axel*, Pedagogiken och dess Studium utvecklingslinjar. Stockholm 1908.
- H. N.*, Hajanaisia mietteitä Jyväskylän seminaarin menneisyydestä. Suomen Saloilta IV. Jyväskylä 1898.
- Maamme ensimmäisen seminaarin ensimmäiset opettajat. KL 1906.
- Hollo, J. A.*, Johann Friedrich Herbartin satavuotismuisto. K ja K 1941.
- Hovilainen, A. G.*, Kunnioitettujen vainajien muistolle. Raitio, Jyväskylän Seminaarin 50-vuotinen toiminta. Jyväskylä 1913.
- Maisteri O. Wallinin puhe seminaaria vihittäessä 14 p. Elokuuta 1863. Raitio, Jyväskylän Seminaarin 50-vuotinen toiminta. Jyväskylä 1913.
- Muistoja kahdesta juhlahetkestä. Tuikkeitä tulen syntymäsijoilta VI. Jyväskylä 1910.
- H. T.*, Eräs muistopuhe. KL 1897.
- Hummel, Otto Emil*, Die Unterrichtslehre Benekes im Vergleiche zur pädagogischen Didaktik Herbarts. Leipzig. I.v.
- Hytönen, Viljo*, Talonpoikaissäädyn historia I. Helsinki 1923.
- Hyypeläinen, Eugenie*, Vanhain seminaristien muistelmia II. Uno Cygnaeuksen muisto. Porvoo 1910.
- Hämeenläänin kansakoulunopettajain kolmannen vuosikokouksen pöytäkirja Tampereella 27. ja 28. 9. 1889. Tampere 1889.
- Hämäläinen, Antti*, Mistä Uno Cygnaeus sai kansakoululaitosta koskevat aatteen? KOA 1957.
- Isoaari, Jussi*, Olai Wallin kansakouluntarkastajana. KOA 1960.
- Johnsson, Mikael*, Herbartilaisuus kasvatustieteellisessä kirjallisuudessamme. Valvoja 1897.
- Kasvatustieteellisiä luentoja I—X. Helsinki 1895.
- Koulutoimesta Pohjois-Amerikan Yhdysvalloissa I. Helsinki 1887.
- Om induktiv metod i undervisningen. Porvoo 1891.
- Opetusoppi I—II. Helsinki 1901 ja 1906.
- J[ohnsson], M.*, O. Wallin, Yleinen Kasvatus- ja Opetusoppi. Valvoja 1893.
- Johnsson, Mikael*, Pestalozzin testamentti. Valvoja 1896.
- Tarkastusmatkoilta III. KL 1898.
- Jukola, Martti*, Juhana Henrik Erkko I. Helsinki 1930.
- Jussilainen, G.*, Iloisia matkamuistelmia. Hämäläinen 1861.
- Just, Karl*, Über die Form des Unterrichts. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig 1883.
- Juva, Mikko*, Rajuilman alla. Porvoo 1956.
- Suomen sivistysteistö uskonnollisen vapaamielisyyden murroksessa 1848—1869. Forssa 1950.
- Valtio Kirkosta kansankirkoksi. Porvoo 1960.
- Jyväskylän Lyseo 1858—1908. Jyväskylä 1908.
- Jyväskylän lyseon satavuotismatrikkelit. Jyväskylä 1958.
- Jyväskylän seminaari 1863—1937. Helsinki 1937.
- Jyväskylän seminaarin vuosikertomus 1900—01. Jyväskylä 1901.

- Järvinen, Albin*, Lisävalaistusta kysymykseen vuorokursseista suomalaisena keksintönä. Ol 1919.
- Kaila, Eino*, Kolmesataa vuotta suomalaista yliopistoelämää. Helsinki 1940.
- Kanila, A.*, Pakko-opetus ja didaktillinen materialismi kansakouluissa. KL 1889.
- Kansanvalistus-Seuran Kalenteri 1897. Helsinki 1896.
- Kaukamaa, J. L.*, Ehdotus kansakoulujen perustamiseksi vuodelta 1821. K ja K 1951.
- Kebr, C.*, Die Praxis der Volksschule. Gotha 1872.
- Kern, Hermann*, Grundriss der Pädagogik. 4. A. Berlin 1887.
- Keskustelut Hämeenläänin kansakoulupiirin neljännessä vuosikokouksessa Hämeenlinnassa 28—29. 9. 1891. Tampere 1891.
- Keskustelut Hämeenläänin kansakoulupiirin viidennessä vuosikokouksessa Toijalassa 26—27 p:nä Elok. 1892. Tampere 1892.
- Keskustelut Kolmannessa julkisessa Suomen Kansakoulukokouksessa. Jyväskylä 1875.
- Keskustelut Suomen kahdeksannessa yleisessä kansakoulukokouksessa 1890. Helsinki 1891.
- Keskustelut Suomen kuudennessa yleisessä Kansakoulukokouksessa. Sortavaala 1884.
- Keskustelut Suomen neljännessä julkisessa Kansakoulukokouksessa. Jyväskylä 18/8.
- Keskustelut Suomen viidennessä julkisessa Kansakoulukokouksessa 1881. Helsinki 1882.
- Keskustelut yhdeksännessä yleisessä Suomen kansakoulukokouksessa 1893. Sortavaala 1894.
- Kettiger, Johannes*, Program des Aargauischen Lehrerseminars in Wettingen 1854, 1857—1863. Baden 1854, 1857—1863.
- Killinen, Kust.*, Jyväskylän seminaarilaisten kirjallisista harrastuksista ja muitakin muistelmia. Rupeaman raadettua. Jyväskylä 1913.
- [*Killinen, K.*] *Klln.*, Muistelmia. K ja K 1915—16.
- Knabe, G. I.*, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts. Minden 1889.
- v. Knorring, Frans*, Förslag till Folkskolor och Ensaksskolor, samt Beskrifning om Ålands Undervisningsverk. Åbo 1857.
- Koistinen, K.*, Muistelmia maamme ensimmäisen seminaarin alkua ajoilta. Tuikkeitä tulen syntymäsijoilta VI. Jyväskylä 1910.
- Kolmannen piiritarkastajakokouksen pöytäkirja 1894. Helsinki 1895.
- Kolppanan Seminaari 1863—1913. Viipuri 1913.
- Koskenniemi, Matti*, Akateemiset kasvatusopin opinnot ja opettajanvalmistus. KOA 1956.
- Yhdistetty koululuokka ennen ja nyt. K ja K 1945.
- Kuujo, O. E.*, Erästä seminaari- ja normaalikoulusuunnitelmaa koskeva kirjelmä 1800-luvun alussa. K ja K 1948.
- Kyöstiö, O. K.*, Suomen ammattikasvatuksen kehitys käsityön ja teollisuuden aloilla I. Jyväskylä 1955.
- Körni, Vilho*, Eräs kansakoulupoliitikko vuosisadan takaa. Ol 1949.
- Nuori Olai Wallin ja hänen kansansivistysohjelmansa. K ja K 1953.

- Olai Wallin ja hänen »Kansakoulu»-lehtensä. Ol 1950.
- Suomen kansakoulupedagogisen lehdistön historiaa. K ja K 1950.
- Sveitsiläinen »kasvatustieteen oppikirja» ja kasvatusjärjestelmä kansakoulupedagogiikkamme tienraivaajien esikuvina. K ja K 1952.
- Lahti, O.*, Hausjärven Erkylän koulu 85-vuotias. Ol 1941.
- Larsen, Joakim*, Bidrag til den Danske Folkeskoles Historie 1818—1898. København 1899.
- Lehmusto, Heikki*, Hegeliläisyys meillä ja meille. Historiallinen Aikakauskirja 1923.
- Juhana Vilhelm Snellman ja hänen asemansa Hegelin koulukunnassa. Helsinki 1923.
- Snellman kasvatusopillisena ajattelijana. Jyväskylä 1926.
- Lehrplan des Zürcherischen Lehrerseminars in Küsnacht 1861—1900. Zürich 1861—1900.
- Leinberg, K. G.* †. Ol 1907.
- L[einberg]*, K. G., Folkskoleförhållanden i Sverige och Norrige I—II. KOA 1873—1874.
- Leinberg, K. G.*, Handlingar rörande finska skolväsendets historia II. Jyväskylä 1887.
- Odert Henrik Gripenberg, en Pestalozzis lärjunge. KOA 1887.
- Leinonen, Artturi* ja *Ripsaluoma, Aukusti*, Piirteitä Jyväskylän seminaarin miestoverikunnan vaiheista 1863—1913. Jyväskylä 1913.
- Lepolan vanhuksen muistiinpanoja. Kuopio 1910.
- Leutz, Ferdinand*, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts I—II (I 2. A.). Tauberbischofsheim 1886, 1885.
- Liakka, Niilo*, Eskon kansakoulu. Ol 1932.
- Jyväskylän seminaarin ensimmäisen opettajakunnan valmistumisesta toimintaansa. K ja K 1936.
- Olai Wallin. Satavuotismuisto. Ol 1932.
- Lindeberg, Gustaf*, Folkskoleseminariet i Lund 1839—1939. Lund 1938.
- L[indström], H.*, Matka-Kertomus Örebro Kansakoulu-kokouksesta Ruotsissa Heinäkuun 29, 30 ja 31 p:nä 1868. Jyväskylä 1868.
- Vanhain seminaristien muistelmia I. Uno Cygnaeuksen muisto. Porvoo 1910.
- Lönbeck, Gustaf F.*, Folkskolans Handbok. Helsingfors 1889.
- Folkskoleidens utveckling i Finland från nittonde århundradets början till 1866. Helsingfors 1887.
- Kansakoulun Käsikirja. Helsinki 1889.
- Uno Cygnaeus. Helsinki 1910.
- [*Lönbeck*] *Lbk.*, G., Tutkimuksia Kansakoulukysymyksessä. Wiipuri 1877.
- Malmström, Mauritz* m. fl., Ur Lunds och Visby folkskoleseminaries historia. Lund 1930.
- M[anter]-e, O.*, Professori Wald. Ruin opettajana ja opastajana. KOA 1927.
- Mantere, O.*, Uno Cygnaeuksen perintö velvoittaa. Ol 1941.
- M[elander], K. R.*, Ruotsalaisen Normaalilyseon alkuajoilta. KOA 1927.
- Metsikkö, Taimi*, Kirjasuomen opetus- ja koulusanastoa. Helsinki 1951.
- Meurman, A.*, Om Finska folkskolans organisation. Åbo 1857.

- Mietteitä ja Ehdotuksia Suomen Kansakoulu-toimesta, annettu 10. 6. 1862. Helsinki 1864.
- Miklin, F. J.*, Erkkylästä Hausjärveltä. Koti ja Koulu 1865.
- Muistosanoja vainajille. Kansanvalistus-Seuran Kalenteri 1898. Helsinki 1897.
- Munck, C.*, Erään maalaiskoulun vaiheet. KL 1906.
- M[unck, J. R.]*, Tankar om folk-undervisningen. HT 18 ja 19/1854.
- Murman, J. W.*, Setän Opetuksia Sielun Viljelyksestä. Helsinki 1860.
- Setän Opetuksia Sielu-Tieteessä. Helsinki 1856.
- Muthesius, Karl*, Schulaufsicht und Lehrerbildung. Pädagogisches Magazin. Heft 189. Langensalza 1902.
- Müller, G.*, Grundriss der Geschichte des preussischen Volksschulwesens. 2. A. Harz und Leipzig 1910.
- Nieminen, Armas*, Mitä on sosiaalipolitiikka? Porvoo 1955.
- Numminen, Jaakko*, Yhdistymisvapaus ja aatteellinen järjestäytyminen. Suomalaisen kansanvallan kehitys. Porvoo 1956.
- Något om byskolor. Morgonbladet 90/1846.
- Några ord om Folkskolan. Wasa Tidning 9/1846.
- Nørstebø, Sigurd*, Pedagogikken si stode ved seminar og laerarskolor. Frå seminarreglementet i 1837 til og med laerarskulelova i 1938. Saerprent or Norsk Pedagogisk Årbok 1945.
- Oksala, K.*, Saksan kansakoulunopettajaseminaarien synny, kehitys ja lakkauttaminen. K ja K 1928.
- Olvik, Hans*, Danmarks Laerhøjskole 1856—1906. København 1906.
- Om Sockenskolor. Morgonbladet 16—20/1846.
- Ottelin, A. K.*, När herbartismen var ung. KOA 1927.
- Pedagogiska profiler. Tammerfors 1934.
- Palmén, E. G.*, Kansakoulumme aamusarastuksen ajoilta. Suomen kansakoulu 1866—1916. Helsinki 1916.
- Suomen kansakoulun synty. Valvoja 1888.
- Palmer, Christian*, Evangelische Pädagogik. 3. A. Stuttgart 1862.
- Evangelisk Pädagogik. Öfvers. af S. Cawallin Stockholm 1856.
- Paulsen, Friedrich*, Saksan kasvatusolojen historiallinen kehitys. Suom. Risto Kuosmanen. Turku 1918.
- Perander, J. J. F.*, Herbartismen i pedagogiken. Helsingfors 1883.
- Kansakoulun yleinen kasvatust- ja opetus-oppi. Toimittanut O. Wallin. KOA 1883.
- Mitkä ovat tärkeimmät ehdot, joista itsetoimisempi harrastus nuorison opinnoissa riippuu? Valvoja 1884.
- [*Perander, J. J. F.*], Professori Peranderin koulutoimen ylläpitämiselle antama lausunto O. Wallinin »Kansakoulun yleisestä kasvatust- ja opetus-opista». Uusi Suometar 65/1884.
- P[erander], F.*, Sielutieteen oppikirja. Kirjoittanut Z. J. Cleve. Suomentanut Ferd. Ahlman. Kirjallinen Kuukauslehti 1869.
- Perälä, Väinö*, Karl Gabriel Leinberg †. Historiallinen Aikakauskirja 1908.
- Peterson, C.—Bach, J.—Inselberg, E.*, Das ritterschaftliche Parochiallehrer-Seminar in Walk. Riga 1898.
- Peterson, Ed.*, Die Pädagogik Pestalozzis in den baltischen Ländern. Contributions of Baltic University. Hamburg 4/1946.

- Portban, Henr. Gabr.*, Utkast til Undervisning för Informatorer, rörande deras skyldigheter och kloka förhållande. Jyväskylä 1889 ja jatko Helsingfors 1901.
- Program till en lärokurs i Praktisk Pedagogik vid seminariet i Jyväskylä. KOA 1870.
- Puheet, jotka pidettiin oppilaisia ensikerran päästäessä mies- sekä naiskouluttaja-seminarista Jyväskylässä. Helsinki 1867.
- Päiväsalo, Paavo*, Suomen kasvatustieteellisen tutkimuksen historia. Hyvinkää 1954.
- Pärssinen, J.*, Kansakoulunopettajain valmistuksen ja kansakoulujen suunnittelua 1810-luvulla. KL 1910.
- Kasvatustieteelliset virtaukset ja koululaitoksen kehitys Suomessa vuosina 1801—1843. Helsinki 1911.
- Odert Henrik Gripenberg. KL 1912.
- Raitio, K.*, Jyväskylän Seminaarin 50-vuotinen toiminta. Jyväskylä 1913.
- Rancken, J. O. L.*, Handledning praktisk uppfostringslära. Stockholm 1859.
- Raski, J.*, Kertomus Kolppanan seminaarin vaiheista. Kolppanan seminaari 1863—1913. Viipuri 1913.
- Rauhamaa, O.*, Toukokuun 11 p:nä 1866 annettu kansakouluasetus ja teon periaate. Suomen kansakoulu 1866—1916. Helsinki 1916.
- Ulkomaiden kansakouluoloja tutkimassa I—II. Oulu 1909.
- R[auhamaa], [O.]*, Vuorokurssitko alkuperäinen suomalainen keksintö? I—III. OI 1918—1919.
- Rauman seminaarin vuosikertomus 1900. Rauma 1900.
- v. Raumer, Karl*, Geschichte der Pädagogik I—IV. 3. A. Stuttgart 1857.
- Rebsamen, J. U.*, Das Lehrerseminar zu Kreuzlingen. Frauenfeld 1883.
- Die erzieherische Aufgabe der Volkshule mit besonderer Rücksicht auf die sittlichen und volkswirtschaftlichen Zustände der Gegenwart. Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit. Zürich 1883.
- Rechtmann, Heinrich J.*, Geschichte der Pädagogik. Nürnberg 1955.
- Rein, Th.*, Försök till en framställning af psykologin I. Helsingfors 1876.
- Juhana Vilhelm Snellman I. 3. korj. p. Helsinki 1928.
- R[ein], Th.*, Kirjailijain muotokuvia III, Viktor Rydberg. Valvoja 1881.
- Rein, Th.*, Muistelmia elämän varrelta. Helsinki 1918.
- R[ein], Th.*, O. Wallin, Kansakoulun yleinen kasvatustieteellinen ja opetusoppi. Valvoja 1884.
- Rein, Th.*, Sielutieteen oppikirja. Helsinki 1884.
- R[ein], Th.*, Z. J. Cleve, Grunddrag till skolpedagogik. Valvoja 1887.
- Rein, W.*, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik I, II, VI ja VII. Langensalza 1895—1899.
- v. Robden, [G. H.]*, Perander, Der Herbartianismus in der Pädagogik. Pädagogische Studien 1885.
- Rosenkranz, Karl*, Die Pädagogik als System. Königsberg 1848.
- Rosenqvist, G. O.*, Suomen kirkon murrosaikoja. Suom. Niilo Syväne. Porvoo 1952.
- Rosenqvist, V. T.*, Emil Böök †. KOA 1914.
- Rudenschöld, Thorsten*, Johdatus Kansakoulujen Järjestämiseen. Suom. J. W. Murman. Kuopio 1859.

- Ruin, Wald.*, En blick på XIX seklets pedagogik. KOA 1899.
- Hedelmättömyys kasvatustieteessä. Valvoja 1888.
  - Om karaktärsbildningens didaktiska hjälpmedel. Helsingfors 1887.
  - Pedagogiska önskningsmål inför XX seklet. KOA 1900.
  - Pedagogisk litteratur på finska. KOA 1903.
  - Snellman, skolan och de pedagogiska tankarna. KOA 1906.
- R[uin], W.*, Th. Rein, Sielutieteen oppikirja. Valvoja 1885.
- Ruin, Wald.*, Uno Cynaeus och pedagogisk politik. KOA 1910.
- Återblick på vår pedagogiska utveckling under den gångna halvsekelperioden. KOA 1914.
- Rupeaman raadettua. Jyväskylä 1913.
- Rüegg, H. R.*, Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. 6. A. Bern 1885.
- Grundriss der Seelenlehre. Horgen 1862.
  - Kasvatustieteen Oppikirja. Suom. Ferd. Ahlman. Helsinki 1871.
- Saarenheimo, Mikko*, 1880-luvun suomalainen realismi. Porvoo 1924.
- Saarinén, Juho*, Muistelmia. Helsinki 1920.
- Sainio, Matti A.*, J. J. F. Perander kasvatusopillisena ajattelijana. K ja K 1952.
- Kasvatuksen ongelma 1800-luvun suomalaisessa teologiassa. Jyväskylä 1953.
  - Kasvatusopin tutkimus ja opetus Turun akatemiassa. Jyväskylä 1957.
  - Suomenkielisen kasvatusopillisen kirjallisuuden uunuurtaja. K ja K 1952.
- v. Sallwürk, E.*, Handel und Wandel der Pädagogischen Schule Herbarts. Langensalza 1885.
- Salo, Aukusti*, Piirteitä Jyväskylän seminaarin ensimmäisten opettajien valmistumisesta tehtäväänsä. OI 1937.
- Pikkulasten kasvatustieteellinen Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä I. Hämeenlinna 1939.
  - Suomen ensimmäisen seminaariasetuksen synty. Eripainos Historiallisesta Arkistosta XLVII. Helsinki 1940.
  - Uno Cygnaeus Otto Salomonin aatteellisena herättäjänä ja opastajana. K ja K 1940.
- Salomaa, J. E.*, Filosofia. Helsingin yliopiston alkua ajoilta. Porvoo 1928.
- Immanuel Kant, elämä ja filosofia. Porvoo 1960.
  - J. V. Snellman, elämä ja filosofia. 2. korj. p. Turku 1948.
  - Snellmanin käsitys kasvatusopista ja kasvatuksesta. KOA 1944.
- Sarvela, J. O.*, Vuorokurssitko alkuperäinen suomalainen keksintö? OI 1919.
- Vuoro-opetuksesta ja lukujärjestyksestä neliosastoissa kansakoulussa. KL 1899.
- Schauman, Aug.*, Kuuden vuosikymmenen ajoilta I. Suom. Santeri Ingman. Helsinki 1901.
- S[chauman], F. L.*, Om folkskolefrågan i vårt land. Tidskrift för finska kyrkan 1858.
- Scherr, Thomas*, Leitfassliches Handbuch der Pädagogik für Volksschullehrer, gebildete Eltern und Schulfreunde I—III. 2. A., mit vielen Aenderungen und Zusätzen. Zürich 1847 ja 1851.
- Schlussbericht des Lehrerseminars Wettingen 1870—1896. Baden 1870—1896.
- Schmidt, Karl*, Die Geschichte der Pädagogik I—IV. Göttingen 1860—1862.
- Schumann, J. Chr. G.*, Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten I. 6. A. Hannover 1894.

- Seminaarikomitean mietintö v. 1922. Helsinki 1922.
- Setälä, Helmi*, Isa Asp. Helsinki 1912.
- Siljeström, P. A.*, Resa i Förenta Staterna I—II. Stockholm 1852 ja 1854.
- Snellman, A. H.*, Henrik Gabriel Porthan pedagogina. KOA 1902.
- [*Snellman, J. V.*], J. V. Snellmanin kootut teokset I, II, V, VI, VIII, XI. Porvoo 1928—1932.
- Soiminen, Mikael*, Opetus ja kasvat. KOA 1917.
- S[oldan], A. F.*, Herbart och Rein I—III. Finsk Tidskrift 1877—1878.
- Somerkiivi, Urho*, Bell-Lancasterin vuoro-opetusjärjestelmä Suomessa. Helsinki 1952.
- Stenbäck, Lars*, Om paedagogien och dess närvarande utveckling. Helsingfors 1855.
- S[tenbäck], O[ttilia]*, Kasvatusopin historian pääpiirteet I—II. Jyväskylä 1890 ja 1892.
- Stenius, Martti*, Persoonallisuuskäsite kasvat. oppissa ja Cleven kansalliskasvatuksen periaate. KOA 1939.
- Zachris Joachim Cleve I—II. Vammala 1938.
- Sundén, O. W.*, Våra folkskollärares utbildning. Uppsala 1904.
- Suomalaisen kansanvallan kehitys. Porvoo 1956.
- Suomen kansakoulu 1866—1916. Helsinki 1916.
- Suomen saloilta IV. Jyväskylä 1898.
- Suunnitelma Suomen kansakoulujen Oppi- ja Lukukirjoja varten. Mietintö. Helsinki 1899.
- S[van], C. G.*, Kasvatustieteen Oppikirja. Tehnyt H. R. Rüegg. Suomentanut Ferd. Ahlman. Kirjallinen Kuukauslehti 1871.
- Sörensen, Anna*, Svenska folkskolans historia III. Stockholm 1942.
- Takolander, Alfons*, Erik Gabriel Melartin I. Ekenäs 1926.
- Tamminen, Em.*, Ennen mallikursseja. Suomen kansakoulu 1866—1916. Helsinki 1916.
- Tanner-Voionmaa, Liisa*, Henkilökuvia Väinö Voionmaasta. Tampere IV. Tutkimuksia ja kuvauksia. Tampere 1950.
- Tengström, Jacob—Bonsdorff, Jacob*, Om Ahlmaniska Sockne-Skolarnes tjenligaste inträttning. Åbo 1804.
- Thaulow, Gustav*, Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht I. Kiel 1853.
- T[opelius], Z.*, Den lärda skolan gentemot opinionerna. KOA 1866.
- Topelius, Zacharias*, Elämäkerrallisia muistiinpanoja. Suom. Helmi Krohn. Helsinki 1923.
- T[opelius], Z.*, Maamme nuorille tyttärille. Uusi Suometar 49/1870.
- Tubkanen, J. H.*, Hämeenlinnan kiertokoulunopettajaseminaarin albumi. Hämeenlinna 1905.
- Tuikkeitä tulen syntymäsijoilta VI. Jyväskylä 1910.
- Tuulio, Tyyni*, Otilia Stenbäck ja hänen aatemaailmansa. Porvoo 1950.
- Uno Cygnaeuksen muisto. Porvoo 1910.
- Utlåtanden och förslag rörande Folkskoleväsendet i Finland 10. 6. 1862. Helsingfors 1863.
- Vaara, V.*, Mennytää aikaa muistella. Jyväskylän Jyskyt 1950.

- W[alli]-n, O.*, Bref ifrån Schweiz I—XIV. HT 73, 77, 79, 83, 90, 93, 95, 97, 101, 109, 111, 115, 121 ja 126/1862.
- Bref ifrån utlandet I—VI. HT 108, 109, 111, 113, 116 ja 117/1861.
- Eskon kansakoulu. Kyläkirjaston Kuvalehti 1885.
- Wallin, O.*, Havaintoja Saksan, Sveitsin ja Skandinavian kouluista. Matkaker-  
tomus. KL 1895.
- Herra B. Bille »O. Wallinin Yleisen kasvat- ja opetusopin» johdosta. Uusi Suometar 75, 77 ja 78/1884.
- W[alli]-n, O.*, I historian opetus kansakoulussa. Jyväskylä 1875.
- Wallin, O.*, Kansakoulun yleinen kasvat- ja opetusoppi. Jyväskylä 1883.
- Kansansivistyksestä ja kansakouluista. Suomennettuja lyhennysotteita. Suo-  
metar 28, 29, 32, 33 ja 34/1861.
- Käsitöiden merkityksestä kansakoulussa. Pohjoismaisessa opettajien ko-  
kouksessa pidetty esitelmä. Kansakoulu 5/1875.
- W[alli]-n, O.*, Mikä suuri työ kansakoulun alalla Suomessa ensiksi on tehtävä?  
Suometar 43 ja 44/1863.
- Wallin, O.*, Om folkbildning och folkskolor. Helsingfors 1861.
- W[alli]-n, O.*, Till Storkyrö sockens ärade presterskap. Finl. Allm. Tidn. 253,  
255, 256, 257 ja 276/1861.
- Weinmann, Ernst*, Das Seminar Kreuzlingen 1833—1933. Kreuzlingen 1933.
- W[erkko], K.*, Kansakoulunopettajain sivistyksen korottaminen. KL 1885.
- Widmann, H.*, Schwarz, Friedr. Heinr. Christian. Lexikon der Pädagogik IV.  
2. A. Freiburg 1921.
- Wilhelm, Friedrich*, Grundriss einer Neuordnung der Volksschullehrerbildung.  
Pädagogische Magazin. Heft 571. Langensalza 1914.
- Wilksa, Matti*, Kansanopisto- ja koulun kehitys Suomessa vuosina 1868—1892.  
Helsinki 1936.
- Virkkunen, Paavo*, Agathon Meurman II. Helsinki 1938.
- Voipio, Aarni*, Mikael Soinisen elämä. Helsinki 1944.
- [*Vuorinen*] *J.*, Mitä seminaarista alussa ajateltiin. KL 1910.
- [*Vuorinen*] *Wm, O.*, Osastoista kansakoulussa. Kansakoulu 1879.
- [*Yrjö-Koskinen, Y. K.*] *Y-K-n*, Historian opetuksesta neli-osastoisessa kansa-  
koulussa, jota yksi opettaja hoitaa. KL 1890.
- Yrjö-Koskinen, Y. K.*, Ihmisyysperiaate kasvatuksessa. Suomen kansakoulu  
1866—1916. Helsinki 1916.
- Kansallisia tehtäviämme. Jyväskylän Jyskylä I 1950.
- Kuvia ulkomaiden kansakoulu-oloista. Jyväskylä 1898.
- Lehtiä tarkastuspäiväkirjastani. KL 1900.
- Moniläksyinen ja yksiläksyinen opetus. KL 1897.
- Neliosastoinen, yhden opettajan hoitama kansakoulu. KL 1897.
- Oppipakko ja koulupakko. KL 1894.
- Seminaarista lähteville kansakoulun opettajille ja opettajattarille. Werner  
Söderströmin kirjailija-albumi. Porvoo 1898.
- Y. S., Sananen kansansivistyksestä. Kansallisia ja yhteiskunnallisia kirjoi-  
tuksia I. Helsinki 1904—1905.
- Ziegler, Theobald*, Kasvatustieteen historia erityisesti silmällä pitäen korkeampaa  
opetustointia. Suom. toim. Walter J. Snellman. Helsinki 1907.



- Åström, Emma Irene*, Elämäni ja ystäväni. Porvoo 1933.  
 [*Åström*] *Emma Irene*, Uno Cygnaeus. Finlands folkskola 50 år. Helsingfors 1916.
- Östberg, K.*, Oulun Realilyseo vuosina 1842—1911. Oulun koulujen 300 vuoden muistoksi. Oulu 1911.
- Gymnasi- ja Koulujärjestys Suomen Isoruhtinasmaalle 7. 4. 1856.  
 H.K.M:s Nådiga Förordning 7. 2. 1856.  
 H.K.M:s Nådiga Kungörelse 19. 4. 1858.  
 H.K.M:s Nådiga Kungörelse 19. 12. 1859.  
 H.K.M:s Nådiga Statuter för Dess Alexanders-Universitet i Sturfurstendömet Finland 1. 10. 1852.  
 K.M:n Arm. Asetus 17. 3. 1863.  
 K.M:n Arm. Asetus 11. 5. 1866.  
 K.M:n Arm. Asetus 24. 5. 1898.  
 K.M:n Arm. Asetus normalilyceumeista Suomessa 29. 5. 1873.  
 K.M:n Arm. Julistus 19. 4. 1858.  
 K.M:n Arm. Julistus 17. 3. 1863.  
 K.M:n Arm. Julistus 24. 11. 1869.  
 K.M:n Arm. Julistus 30. 5. 1884.  
 K.M:n Arm. Julistus 24. 5. 1898.  
 K.M:n Arm. Julistus 14. 7. 1899.  
 K.M:n Arm. Kirje 14. 10. 1891.  
 K.M:n Arm. Ohjesääntö 11. 5. 1866.  
 K.M:n Arm. Sääntö 11. 5. 1866.  
 Kongl. Maj:ts förnyade Nådiga Reglemente för Folkskolelärare-Seminarierna i Riket 1. 12. 1865.  
 Kongl. Maj:ts nådiga kungörelse, angående förendrad lydelse af vissa §§ i nådiga stadgan för folkskolelärareseminarierna i riket den 29 Januari 1886. Stockholms slott den 16 November 1894.  
 Kongl. Maj:ts nådiga stadga för folkskolelärareseminarierna i riket 29. 1. 1886.  
 Koulujärjestys Suomen Suuriruhtinaanmaalle 8. 8. 1872.  
 Koulutoimen Ylihallituksen kiertokirje opetuksen järjestämisestä ja mallikursseista 3. 3. 1881.  
 Koulutoimen Ylihallituksen kiertokirje vuorokurssiopetuksen noudattamisesta kansakouluissa 31. 5. 1904.

## HENKILÖHAKEMISTO

- Ahlgrén, V.* 84, 99, 103, 122, 181  
*Ablman, E.* 180  
*Ablman, F.* 24, 49, 50, 51, 54, 68, 70,  
 71, 104, 106—108, 110, 132  
*Ablman, G.* 15  
*Aho, J.* 85, 150  
*Alcenius, C. A.* 19, 149  
*Aleksanteri II* 16  
*Alm, A.* 99, 102, 103  
*Almquist, S.* 14  
*Anjou, C.* 131  
*Antell, J. K.* 13  
*Anttila, A.* 94  
*Aristoteles* 76  
*Ärmjeit, A.* 91  
*Asp, I.* 102, 103  
*Aurola, E.* 22  
*Avellan, J. H.* 93, 98, 139
- Bach, J.* 21  
*Balsiger, E.* 105, 106, 108, 120, 134  
*Baranowski, S.* 17  
*Beck, J. T.* 131  
*Bell, A.* 168  
*Beneke, F. E.* 73, 76—79, 81, 83, 98,  
 104, 105, 120, 149, 179, 181  
*Berg, O.* 122, 169  
*Bergbom, F.* 139  
*Berggrén, H.* 84  
*Bergman, A.* 128—132, 135  
*Bergqvist, B.* 22, 160  
*Bergroth, J. E.* 149  
*Berlin, F.* 164  
*Berner, A.* 107, 151, 152, 156, 168  
*Beyer, O. W.* 53, 148  
*Björk, A.* 89, 169, 170  
*Bonsdorff, E.* 56, 59, 84, 85, 103
- Bonsdorff, J.* 13, 15, 19, 94, 96  
*Borg, O.* 173  
*Bormann, K.* 21, 24, 52, 64, 75, 77—  
 83, 86—92, 95, 98, 112, 113, 120,  
 123, 179  
*Boxström, B.* 90, 126—135, 142, 146,  
 157—159, 163  
*Brenner, W.* 12, 13, 24, 37  
*Bruce, N. O.* 37, 171  
*Bruch, J. H.* 25  
*Brummer, O. J.* 56, 101  
*af Brunér, E. J. W.* 44  
*Böcker, K.* 13, 94  
*Böök, E.* 140—142, 150
- Canth, J. F.* 102  
*Castrén, M. A.* 62  
*Cavonius, G.* 12  
*Cavonius, H.* 89, 90  
*Christinger, J.* 73, 76, 83  
*Chydenius, J. G.* 17  
*Cleve, Z. J.* 10, 11, 30, 31, 49, 55, 69,  
 95, 97, 98, 106—108, 111, 113,  
 117—120, 128, 137—151, 153,  
 156, 157, 159, 179—181  
*Comenius, J. A.* 76  
*Curtman, W. J. G.* 21, 50, 74—83,  
 85, 86, 95, 98, 105, 115, 119, 120,  
 125, 179  
*Cygnæus, A.* 49  
*Cygnæus, F.* 29, 44  
*Cygnæus, U.* 9—11, 15—17, 19—24,  
 26—33, 35, 40—43, 45—57, 59,  
 61, 63—67, 69—73, 79, 83—97,  
 100—103, 107, 113, 114, 119, 124,  
 126—140, 147, 148, 150, 151, 160  
 —162, 172, 178

- Delitzsch, F.* 131  
*Denzel, B. G.* 121  
*Diesterweg, A.* 10, 12, 20, 42, 50—52, 61, 71, 73, 75, 77, 81—83, 86, 95, 96, 98, 105, 112, 113, 135, 140, 147, 179—181  
*Dolch, J.* 120  
*Dula, F.* 70
- Ekendal, J. H.* 53, 61, 66, 72, 135  
*af Enehjelm, E.* 133  
*Erdmann, J. E.* 105  
*Erkko, J. H.* 102  
*v. Essen, C. G.* 124  
*Eurén, G. E.* 17  
*Europæus, A. J.* 17
- Favén, A. E.* 140  
*Fechner, G. T.* 105  
*v. Fellenberg, P. E.* 66  
*Festén, H.* 152  
*Floman, W.* 39, 165  
*Forsberg, Ch.* 38  
*Forsman, K. W.* 175  
*Forsström, O. A.* 90, 133  
*Franssila, K. A.* 161  
*Fredrik Wilhelm IV* 36  
*Frey, A.* 12, 13, 25, 37, 66, 71  
*Fries, D.* 25, 70  
*Fröbel, F.* 10, 26, 27, 29, 31, 33, 40, 42, 54, 87, 89, 129  
*Frölich, G.* 66, 70.  
*Furuhjelm, V.* 28, 85
- Genetz, A.* 132  
*Georgens, J. D.* 27  
*Graser, J. B.* 120  
*Griesinger, W.* 105  
*Gripenberg, O. H.* 14, 15, 93, 95, 96  
*Gripenberg, S.* 30  
*Grob, C.* 12, 13, 25, 37, 71, 159  
*Grube, A. W.* 105  
*Grumbolzer, H.* 105  
*Gräfe, H.* 77, 78, 86, 105, 115, 116, 118, 120, 125  
*Gyldén, N. A.* 44  
*Gyldenstolpe, C.* 14
- v. Haartman, L. G.* 15, 16  
*Haavio, M. H.* 14, 93—95, 97, 99  
*Hackzell, M.* 86, 87  
*Hagelberg-Raekallio, D.* 59  
*Hagman, L.* 102, 103  
*Halila, A.* 14, 99, 100, 124, 168, 177  
*Hall, B. R.* 23, 37, 160  
*Hanbo, J. T.* 14, 18, 54, 140, 149  
*Hannikainen, I.* 101  
*Harjanne, H.* 138, 164, 176  
*Harnisch, W.* 20, 21  
*Havu, I.* 149  
*Hedström, G.* 39  
*Hegel, G. W. F.* 78, 93, 97, 104, 105, 115—118, 120, 125, 128—133, 135, 139—141, 143, 145, 148, 150  
*Heikel, I. A.* 19, 44  
*Helle, V.* 181  
*v. Helmholz, H. L. F.* 105  
*Heman, F.* 12, 93, 116, 143  
*Herbart, J. F.* 23, 76—79, 81, 98, 116—118, 120, 125, 129—131, 135, 140, 142, 145—153, 156, 157, 179, 182  
*Herrlin, A.* 179, 181  
*Hollo, J. A.* 156  
*Holmström, A.* 137  
*Honkapirtti, M.* 142  
*Honkapirtti, R.* 127  
*Hougborg, G. W.* 17  
*Hougborg, K. A.* 132  
*Hovilainen, A. G.* 54, 56, 83, 84  
*Hummel, O. E.* 77—79, 81  
*Hwasser, I.* 139  
*Hynén, O.* 39, 90, 129, 133, 135, 168  
*Hytönen, V.* 126  
*Hyypeläinen, E.* 101  
*Hämäläinen, A.* 20, 21
- Ingman, J.* 10, 114, 162  
*Inselberg, E.* 21  
*Isosaari, J.* 57, 91, 125
- Jalkanen, K. J.* 9—11, 15, 137—139, 142, 152—159, 165, 166, 172, 177, 178, 181  
*Johansson, G.* 127, 133

- Johnsson, M.* 109, 145, 151, 154, 157  
 —159, 171, 172, 176  
*Jukola, M.* 102  
*Jussila, H.* 10  
*Jussilainen, G.* 47  
*Just, K.* 158  
*Juteini, J.* 94  
*Juva, M.* 15, 18, 44, 99, 101, 102, 126,  
 127, 160  
*Järvinen, A.* 171  
*Järvinen, N.* 10, 26, 49, 58, 77, 78,  
 87, 102, 103  
  
*Kahanpää, A.* 59  
*Kabelin, K. H.* 49, 51  
*Kaila, E.* 93  
*Kanila, A.* 152, 157, 158  
*Kant, I.* 76, 93, 104  
*Kastman, E. W.* 131  
*Kastman, K. A.* 131  
*Kaukamaa, J. L.* 14  
*Kauppinen, E.* 89  
*Kebr, C.* 112, 113, 123, 152, 162  
*Keller, A.* 24, 51, 66  
*Kern, H.* 153  
*Kettiger, J.* 24—28, 49—51, 59, 70  
*Killinen, K.* 56, 99, 102, 103  
*Kilpi, E.* 44  
*Klauwell, A.* 52  
*Knabe, G. I.* 81  
*v. Knorring, F.* 61, 66, 94  
*Koistinen, K.* 57  
*Kokkonen, K.* 101  
*Koskenniemi, M.* 19, 168  
*Kranck, S.* 44  
*Kunelius, K.* 39, 163  
*Kuujo, O. E.* 15  
*Kyöstiö, O. K.* 14  
*Köhler, A.* 52, 54  
*Körni, V.* 44, 45, 58, 107  
  
*Lagus, W.* 127  
*Lahti, O.* 46, 47  
*Laitinen, J.* 99  
*Lancaster, J.* 20, 168  
*Lange, W.* 49  
*Larsen, J.* 11  
*Laurell, A. A.* 19, 93, 94, 149  
  
*Lehmusto, H.* 95, 97, 142, 149  
*Lehtonen, D.* 10, 73, 161, 162, 167  
*Lehtonen, H.* 59, 138, 154, 156, 157,  
 164—166, 172, 176  
*Leinberg, K. G.* 9, 10, 14, 15, 30, 31,  
 33, 34, 38, 39, 43, 56, 100—103,  
 106, 123—126, 134, 137, 161, 162,  
 164, 165, 167, 168, 176, 178, 181  
*Leinonen, A.* 57, 101, 165  
*Leutz, F.* 11, 138, 139, 153—158, 181  
*Liakka, F.* 43  
*Liakka, N.* 43, 46, 48, 49, 60  
*Liander, A.* 23, 37, 160  
*Lindeberg, G.* 23  
*Lindeqvist, C. J.* 149  
*Lindström, H.* 84, 89, 101  
*Lotze, H.* 139  
*Lundgrén, A.* 103  
*Lüben, A. H.* 27, 52  
*Lydecken, Ch.* 29, 38, 39, 89, 90, 129  
*Länkelä, J.* 38, 49—53, 55, 58, 69—  
 71, 73, 102, 163  
*Löfgrén, A.* 142, 146, 157, 158, 163  
*Lönnbeck, G.* 15—17, 42, 84, 91, 96,  
 100, 170, 175, 176  
*Lönnrot, E.* 30, 44, 62  
  
*Malmström, M.* 37  
*Mantere, O.* 90, 151, 155  
*Marttila, O.* 154, 157  
*Matikainen, H. J.* 99  
*Meier, A.* 59  
*Meier, G.* 59  
*Melander, H. L.* 149  
*Melander, K. R.* 150  
*Melartin, E. G.* 15, 19, 93—96  
*Mengalin, A.* 99, 169  
*Metsikkö, T.* 55  
*Meurman, A.* 16, 31, 61, 63, 65, 66,  
 93, 94, 96, 126, 135  
*Miklin, F. J.* 46  
*Moberg, K.* 126, 129, 133  
*Munck, C.* 46  
*Munck, J. R.* 45—47, 66  
*Murman, J. W.* 149  
*Mutbesius, K.* 36, 71  
*Müller, G.* 12, 23  
*Mäkeläinen, A.* 103

- Nabbolz, Ph.* 24  
*Nappa, K.* 54  
*Nervander, J. J.* 149  
*Niemeyer, A. H.* 10, 75, 179  
*Niemi, H.* 124  
*Nieminen, A.* 13  
*Numminen, J.* 44  
*Nurmi, V.* 167  
*Nyberg, B.* 149  
*Nylander, A.* 49  
*Nägeli, H. G.* 121  
*Nørstebø, S.* 11
- Oksala, K.* 36  
*Oksanen, A.* 84, 132  
*Oksanen, K.* 99, 122, 168  
*Olrik, H.* 11  
*Ottelin, A. K.* 14, 84, 92, 95, 141, 150  
 —153, 156, 178
- Palander, G.* 139  
*Palmén, E. G.* 18, 85  
*Palmén, J. Ph.* 85  
*Palmer, C.* 61, 65, 77, 78, 86, 87, 105,  
 120, 121  
*Paulsen, F.* 12, 23, 36  
*Paulson, J.* 91  
*Perander, J. J. F.* 107, 113, 114, 116,  
 129—131, 143—145, 150, 151,  
 155, 156, 179  
*Perdén, E.* 103  
*Perälä, V.* 101  
*Pestalozzi, J. H.* 10, 12—14, 20, 22,  
 25, 42, 64, 66, 67, 72, 76, 80, 82,  
 86, 87, 92, 97, 104—106, 118, 120,  
 125, 129, 135, 147, 148, 151, 159,  
 179—181  
*Petander, I.* 10  
*Peterson, C.* 21  
*Peterson, Ed.* 22  
*Pietikäinen, A.* 129, 130, 132, 133,  
 168  
*Portban, H. G.* 19, 62, 93—96  
*Päävänsalo, P.* 19, 149  
*Pärssinen, J.* 14, 15, 19, 95
- Raitio, K.* 54, 56, 57, 67, 68, 84, 89,  
 90, 101, 126, 128, 129, 138, 139,  
 162, 163, 166, 177  
*Rancken, J. O. I.* 21, 85, 107  
*Raski, J.* 21  
*Ratichius, W.* 20  
*Raubamaa, O.* 89, 166, 171, 175  
*v. Raumer, K.* 10, 50, 85  
*Rebsamen, J. U.* 12, 13, 25, 37, 51, 52,  
 71, 73—76, 82, 83, 98, 120, 159  
*Rechtmann, H. J.* 12, 66, 76—78, 116,  
 143, 144, 149, 156, 179  
*Rein, G.* 44  
*Rein, J.* 108  
*Rein, Th.* 10, 12, 34, 97, 107, 111,  
 114, 117, 129, 130, 132, 134, 137  
 —139, 141, 149—151, 153, 155,  
 157, 164, 181, 182  
*Rein, W.* 12, 23, 36, 76, 116, 148,  
 153, 171  
*Renvall, A.* 10, 114, 162  
*Renvall, G.* 98  
*Renvall, T. T.* 17, 30  
*Ripsaluoma, A.* 57, 101, 165  
*v. Rohden, G. H.* 145, 150  
*Rosenkranz, K.* 105, 121, 141, 145,  
 146, 148  
*Rosenqvist, G. O.* 15, 160  
*Rosenqvist, V. T.* 150  
*Rousseau, J. J.* 10, 76, 88, 93, 97, 144,  
 146, 179, 181  
*Rudenschöld, T.* 20, 61  
*Rudin, W.* 131  
*Rudloff, J.* 131  
*Ruin, W.* 42, 86, 96, 98, 141, 143,  
 149—153, 155—158, 182  
*Runeberg, J. L.* 62  
*Rydberg, V.* 134  
*Rüegg, H. R.* 11, 26, 51, 104—123,  
 125, 128, 130—132, 134—136,  
 144, 147, 152, 155, 156, 158, 159,  
 162, 179—181  
*Rönblad, L.* 89
- Saarenheimo, M.* 126, 160  
*Saarinén, J.* 55  
*Saarinén, K. V.* 84, 99, 103

- Sailer, D. M.* 131  
*Sainio, M.* 19, 77, 93, 94, 97, 98, 145, 149  
*v. Sallwürk, E.* 149  
*Salo, A.* 19, 21, 22, 26, 27, 29, 30, 42, 49, 50, 86—89, 91, 92  
*Salomaa, J. E.* 61, 93—95, 97, 140, 144  
*Salomon, O.* 89  
*Sarlin, K. F.* 59  
*Sarvela, J. O.* 170, 172  
*Saukko, F. M.* 52  
*Savolainen, M.* 172  
*Schalin, Z.* 115  
*Schatelovitz, J. G.* 17  
*Schauman, Aug.* 46  
*Schauman, F. L.* 18—20, 31, 32, 49, 50, 61, 65, 66, 94  
*Scherr, T.* 20, 21, 25, 50, 71, 77, 78, 105, 120, 121  
*Schleiermacher, F. D.* 104  
*Schmidt, K.* 10, 50, 52  
*Schnell, K. F.* 20  
*Schumann, J. Cbr. G.* 112, 113, 123  
*Schwarz, F. H. Cbr.* 75, 76, 83, 86, 98, 120, 125, 179  
*Setälä, H.* 103  
*Suurilä, J.* 99, 122, 168  
*Siljeström, P. A.* 61, 65  
*Snellman, A. H.* 95  
*Snellman, J. V.* 14, 16, 19, 20, 45, 48, 61, 63, 65, 66, 82, 93—98, 102, 118, 120, 135, 140, 142—145, 147, 149, 150  
*Soininen, M.* 9, 11, 60, 107, 109, 139, 145, 151—154, 156—159, 171, 175, 176  
*Soldan, A. F.* 85, 150, 151  
*Somerkivi, U.* 168  
*Stein, L.* 106  
*Stenbäck, L.* 77, 93, 94, 96, 143, 145, 149  
*Stenbäck, O.* 10, 108, 138, 182  
*Stenius, M.* 69, 95, 111, 140, 144, 145, 147, 149  
*Stibl, F.* 23  
*Stolpe, N.* 17  
*Stoy, K. V.* 148—150, 153  
*Strümpell, L.* 153  
*Sundén, O. W.* 22, 160  
*Sundwall, F. W.* 39, 91, 133, 135  
*Suomalainen, K.* 132, 133  
*Suuronen, Ph.* 137  
*Svan, C. G.* 107  
*Svedbom, P. E.* 21  
*Sörensen, A.* 37, 42, 160, 171  
  
*Takolander, A.* 15, 19, 93—95  
*Tamminen, Em.* 57, 102, 168, 181  
*Tamminen, L.* 57  
*Tanner-Voionmaa, L.* 45  
*Tarkkanen, A.* 57, 84, 101—103  
*Tengström, J.* 13, 15, 19, 94, 96  
*Tengström, J. J.* 140  
*Tbaulow, G.* 78, 93, 115—118, 143, 144  
*Tbommen, R.* 51  
*Tikkanen, P.* 91  
*Tolvanen, E. E.* 168  
*Tommila, A.* 127, 132  
*Topelius, Z.* 42, 46, 90, 100  
*Trapp, E. Cbr.* 179  
*Tubkanen, J. H.* 108  
*Tuulio, T.* 108, 142  
*Tyndall, J.* 105  
  
*Ulrici, J.* 14, 15, 19, 94, 96  
  
*Vaara, V.* 84  
*Waitz, T.* 105, 150  
*Wallin, Olai* 9—11, 27, 34, 35, 43—83, 85, 86, 89, 90, 92—98, 100, 102, 104, 107—139, 141, 144—148, 150, 154—156, 158, 159, 161—163, 166—168, 172, 178—182  
*Wallin, Olof* 44  
*Walter, L.* 52  
*Watke, W.* 73  
*Weber, E. H.* 105  
*Weckman, W.* 171  
*Vegelius, J. E.* 17  
*Wehrli, J. J.* 25, 66, 69  
*Weinmann, E.* 13, 24, 25, 69, 73, 76

- Werkko, K.* 57, 60, 101—103, 160  
*Widmann, H.* 76  
*Vierordt, K.* 105  
*Wilhelm, F.* 181  
*Wilke, C.* 22, 46, 61, 64  
*Willmann, O.* 153  
*Wilska, M.* 106  
*Virkkunen, P.* 94  
*Voionmaa, E.* 57, 59  
*Voionmaa, V.* 45  
*Voipio, A.* 107, 151, 152  
*Volckelt, J.* 151  
*Volkmann, A. W.* 150  
*Wundt, W.* 105, 151  
*Vuorinen, J.* 84  
*Vuorinen, O.* Ks. O. Berg  
*Väyrynen, D.* 101
- Yrjö-Koskinen, Y. K.* 9—11, 34, 35, 38, 40, 104, 115, 126, 137—139, 158, 160, 163—167, 170—178  
*Yrjö-Koskinen, Y. S.* 44, 45, 163
- Zeller, Cbr. H.* 131  
*Ziegler, T.* 36, 153, 159, 179  
*Ziller, T.* 52, 53, 72, 98, 120, 148, 149, 151, 153, 158  
*Zimse, J.* 21
- Åberg, K.* 38  
*Åström, E. I.* 83, 103, 150
- Östberg, K.* 44

UNTERRICHT VON PÄDAGOGIK UND DIDAKTIK IM SEMINAR  
JYVÄSKYLÄ IN DEN JAHREN 1865—1901.

REFERAT

Die Untersuchung teilt sich in folgende Kapitel:

- I Einleitung
- II Stellung und Aufgabe der pädagogischen Fächer
- III Unterricht über Pädagogik und Didaktik bis 1873
  - A Unterricht über Pädagogik und Didaktik von Olai Wallin
  - B Unterricht über Pädagogik und Didaktik von Uno Cygnaeus in 1865—69
  - C Vergleichender Überblick
- IV Unterricht von Pädagogik und Didaktik nach den Prinzipien des Schweizers Rüegg seit 1874
- V Hegelsche Pädagogik und Herbartsche Didaktik am Ende des 19. Jahrhunderts
- VI Erneuerung des Unterrichts von Schulführung in den 90er Jahren
- VII Schlussbetrachtung
  - Beilagen
  - Quellen- und Literaturverzeichnis
  - Namenregister
  - Referat

Gegenstand der Untersuchung ist der Unterricht in Pädagogik und Didaktik im Seminar Jyväskylä in den Jahren 1865—1901. Hauptsächlich erteilten die Seminarlektoren für Geschichte und Pädagogik Olai Wallin (1865—1885), Y. K. Yrjö-Koskinen (1886—1892) und K. J. Jalkanen (1893—1901), teilweise auch die Seminardirektoren Uno Cygnaeus (1865—1869), K. G. Leinberg (1869—1887) und Yrjö-Koskinen (1895—1899) diesen Unterricht. Als Grenze wurde 1901 angenommen, weil in diesem Jahr Jalkanen das Seminar verliess, um sich anderen Aufgaben zu widmen. In demselben Jahr gab Mikael Soininen den ersten Teil seiner Didaktik heraus, wodurch sein Einfluss in Finnland sich immer mehr geltend machte.

Es ist danach gestrebt worden, die verschiedenen Seiten des Erziehungs- und Unterrichtsprozesses zu erläutern: die Begriffe Erziehung und Unterricht; das Wesen des Schülers; Ziele und Mittel des Unterrichtes wie auch das Ideal des Lehrers als Erzieher und Lehrer zugleich. Es wurde aber nicht nur danach gestrebt, diese Erziehungsaspekte darzustellen, sondern auch ihre Entwick-



lungslinien und die Wechselwirkung zwischen ihnen und anderen Kulturphänomenen der Zeit zu klären.

Anfang des 19. Jhts machte sich sowohl durch die französische Revolution als auch durch den Einfluss Pestalozzis in Finnland das Bedürfnis nach erweiterter Volksbildung bemerkbar, zu dessen Verwirklichung man auch Vorstellungen hatte. In den 40er Jahren wurde die Diskussion immer lebhafter. Auch J. V. Snellman, dessen nationale Erweckungsarbeit durch die religiösen Erweckungsbewegungen unterstützt wurde, nahm an dieser Diskussion bedeutenden Anteil. Die liberalen Ideen, die sich als Nachwirkung der Februar-Revolution die Freiheit und Gleichheit der Mitbürger und eine finnischsprachige Kultur zum Ziel gesetzt hatten, wurden von den Studenten aufgenommen. Durch die reaktionären Massnahmen des Zaren Nikolai I hatten aber diese Pläne keinen Erfolg.

Nachdem der liberale Kaiser Alexander II dem Senat am 24. III. 1856 die Aufforderung zur Neuordnung des Volksunterrichtes gegeben hatte, bahnte sich allmählich eine neue Entwicklung an. Die Vorschläge der Domkapitel und die 19 Gutachten darüber stützten sich noch im allgemeinen nur auf die damaligen Verhältnisse. Daher kann man Cygnaeus' Entwürfe als utopisch betrachten. Schon nach seinen ersten Vorschlägen sollten zur Lehrerausbildung Fächer wie Pädagogik und Didaktik, pädagogisches Turnen, Anatomie, Physiologie, körperliche und seelische Kinderpflege sowie Gedanken- und Sprechübungen in einer Musterschule gehören. Der Plan zeigt schon in dieser Phase Verwandtschaft mit Pestalozzis Ideen und man kann darin Einwirkungen deutscher und schweizerischer Pädagogik beobachten, mit denen Cygnaeus während seines Aufenthaltes in Petersburg in Berührung gekommen war. Nach seiner Studienreise durch Schweden, Dänemark, Deutschland, Österreich und die Schweiz in den Jahren 1858—59 stellte er seinen bekannten Entwurf für Volksschulen und Seminare auf. Was die Pädagogischen Fächer betrifft, folgt sein Entwurf den Unterrichtsplänen des schweizerischen Seminars in Wettingen.

Cygnaeus' Entwurf fällt durch die grosse Anzahl der pädagogischen Unterrichtsstunden auf (27 für Frauen und 16 für Männer). Das pädagogische Unterrichtsmaterial war vielseitiger und die Anzahl der Wochenstunden viel grösser als an irgend einem Institut, das er besucht hatte. Auch in dem Entwurf des Inspektionskomites und in der Seminarverordnung von 1866 nehmen die pädagogischen und didaktischen Fächer eine beherrschende Stellung ein. Pädagogik und Didaktik sollten 17 Wochenstunden zugeteilt werden. Das war jedoch zu viel. Zuerst wurden die Stunden auf zehn, dann auf neun herabgesetzt und später auf noch weniger (s. die Tabellen 1 und 2, S. 183).

Um die Entstehungszeit der Volksschule erfuhr das Kulturleben auf allen Gebieten eine liberale Entwicklung. Auf Probleme von Kirche und höherer Schule lenkte man die Aufmerksamkeit gleichzeitig, verständlicherweise, weil die höhere Schule und die Volksbildungsarbeit wie überhaupt die materielle und geistige Fürsorge der Landbevölkerung traditionell unter der Leitung der Kirche standen. Die neue Kulturentwicklung war durch die vermehrte individuelle und staatliche Freiheit, die Liberalisierung des wirtschaftlichen Lebens und den erhöhten Lebensstandard bedingt. Einige Verordnungen, die nach liberalen Erneuerungen zielten, setzten die Versammlung des Reichstages

voraus. Diese wieder förderte die verfassungsmässige Entwicklung des Staates. Die Erneuerung des Volksunterrichtes in den 60er Jahren ist somit keine isolierte Erscheinung, sondern ein Teil des sozialen Entwicklungsprozesses, der in der ganzen Breite in paralleler Richtung verlief. Nur auf dem liberalen Boden dieser Zeit war es möglich, Cygnaeus' Entwurf zu verwirklichen.

Bis 1901 gliedert sich der pädagogische und didaktische Unterricht im Seminar Jyväskylä in drei Phasen. Die erste bis 1873 war ein Unterricht ohne Lehrbücher. Danach benutzte man H. R. Rüeeggs Pädagogik als Grundlage für den pädagogischen und seit 1883 auch für den didaktischen Unterricht. Im Jahre 1894 begann dann Jalkanen über Pädagogik nach dem Hegelschen Z. J. Cleve und über Didaktik nach dem Herbartschen F. Leutz zu unterrichten. Der Herbartismus führte zunächst nur zu methodischen Erneuerungen. Zu gleicher Zeit passte der neue Direktor Yrjö-Koskinen seinen Unterricht von Schulführung den Bedürfnissen der finnischen Landschule an.

Die offiziellen Verordnungen liessen der freien Entwicklung viel Raum, so dass der künftige Aufbau des pädagogischen Unterrichts dann von den Seminardirektoren und Fachlehrern gelenkt werden konnte. 1869 legte Direktor Leinberg die Unterrichtspläne genauer fest. Bis dahin hatte der Unterricht in den pädagogischen Fächern anscheinend keinen sicheren Grund. Seit dem Lehrjahr 1869—70 galt die folgende Stundenzahl: Psychologie eine Stunde, pädagogische Geschichte, Pädagogik und Didaktik je zwei Stunden, Schulführung und Schulverwaltung zusammen eine Stunde. In den 90er Jahren glich man die dann eintretende oft wechselnde Stundenzahl in den pädagogischen Fächern dadurch aus, dass man der Geschichte der Pädagogik mehr oder weniger Raum gab. Der pädagogische Unterricht begann in der dritten Klasse mit Kursen in Psychologie, pädagogischer Geschichte und Didaktik. In der vierten Klasse folgten dann die Kurse in eigentlicher Pädagogik, Schulführung und Schulverwaltung.

Das Seminar Jyväskylä hatte alle Voraussetzungen für einen guten Erfolg, aber auch für einen Misserfolg. Das Institut war vierjährig. Sowie man weiss, war es das erste Seminar in der ganzen Welt, in dem Männer und Frauen zusammen studierten. Man hatte es nach ausländischen Vorbildern gebaut und es machte in den recht primitiven finnischen Verhältnissen anfangs den Eindruck von allzu hohem Niveau. Die meisten Lehrer hatten das Examen einer Universität bestanden, waren 1—2 Jahre im Ausland gewesen und somit an der Volksbildung sehr interessiert.

Das neue Institut hatte auch grosse Schwierigkeiten. Es gab keine Traditionen, keine zweckmässigen Lehrbücher, nicht einmal in der finnischen Sprache einen Wortschatz für Psychologie und Pädagogik. Das Wort *kasvatustoppi* (Erziehungslehre) hat sich erst in den 50er Jahren der 19. Jh's in der Schriftsprache verbreitet. Ebenso das Wort *opetusoppi* (Unterrichtslehre). Der Lehrer der pädagogischen Fächer bestimmte die Wahl des pädagogischen und didaktischen Unterrichtsmaterials und schuf den pädagogischen Wortschatz, hatte aber dazu nur fremdsprachige Quellen zur Verfügung.

Olai Wallin, der im vorigen Jahrhundert 20 Jahre als Lehrer der Pädagogik und Didaktik im Seminar Jyväskylä wirkte, hat die Bahn für die künftige Entwicklung seines Faches geebnet. Snellmans nationale Ideen hatten ihn ergriffen. Er hatte das Volksschulprogramm Finnlands studiert. Als er in

den Jahren 1857 bis 1861 Lehrer auf dem Landgut des Freiherrn J. R. Munk in Erkkylä Hausjärvi war, hatte er sogar selbst Programme für die Volksschule aufgestellt (1857 und 1861). 1861 erschien seine ideenreiche Schrift *Om folkbildning och folkskolor*, in der er sich auf seine national begeisterten Universitätsstudien und seine praktische Arbeit als Volksschullehrer stützte. Snellmans, A. Meurmans und Cygnaeus' Schriften hatten ihn mit den Problemen der Volksschule des eigenen Landes und Ekendals Reiseberichte mit Pestalozzis Erziehungsideen bekannt gemacht. Diese Faktoren bilden die Basis seines späteren pädagogischen Unterrichts.

Von einer Reise, die Wallin 1861—63 durch Deutschland und die Schweiz unternahm, brachte er reichlich pädagogische und didaktische Erfahrungen mit, die er in Zeitungen veröffentlichte und von denen er in seinen Briefen an Cygnaeus berichtete. Bestimmend für seinen pädagogischen Unterricht wurden die Studien im Seminar Kreuzlingen, wo er unter der Führung des Direktors J. U. Rebsamen studierte und für seinen eigenen Unterricht die Kurze Erziehungs- und Unterrichtslehre abschrieb, nach der er bis 1873 Vorlesungen hielt. Diese wieder mussten die Seminaristen entweder während des Unterrichtes oder als Hausarbeit oder auch in den Ferien in ihre Hefte abschreiben.

Als Hauptquelle für seine Vorlesungen über Pädagogik benutzte Wallin das Werk eines deutschen Seminardirektors C. W. J. Curtman mit dem Titel *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts*, das seinerseits eine erneuerte Auflage des deutschen Professors F. H. C. Schwartz war, den Pestalozzis Ideen inspiriert hatten. In seinen Vorlesungen über Didaktik folgt Wallin Diesterwegs Prinzipien. Schon im Jahre 1861 zeigt Wallin eine grosse Reife in der Behandlung der Erziehungsziele und Schulorganisation. Seine Auslandsreise, sein Aufenthalt in der Schweiz noch mehr als in Deutschland, hatte ihm ermöglicht genau zu beobachten, wie man dort den Unterricht gestaltete. Dadurch hatte er sehr viele methodische Anregungen bekommen. Seine Vorstellungen vom Lehrerberideal waren auch viel deutlicher geworden.

Zu dieser Phase gehört auch Cygnaeus. Er trägt in seinem Unterricht über Pädagogik zwischen 1865—69 hauptsächlich Geschichte der Pädagogik vor, aber auch eine kurze handgeschriebene Erziehungswissenschaft, die er an Hand des Werkes *Schulkunde* von dem deutschen K. Bormann verfasst hatte. Dieses zeigte einen preussischen, regulativen Geist. Ausserdem benutzte Cygnaeus das oben erwähnte Werk von Curtman. Cygnaeus war mehr orthodox als Pestalozzi und die Religion bedeutete für ihn mehr als für die schweizerische Schule. Trotzdem verstand er es, den christlichen und liberalen Inhalt seiner pädagogischen und didaktischen Ideen in gute Harmonie zu bringen.

Die pädagogischen Ideen von Wallin und Cygnaeus ähneln sich sehr. Cygnaeus ist mehr Verkünder. Seine Einstellungen und Standpunkte sind manchmal sehr subjektiv, während Wallin nur Material sammeln, es systematisieren und erklären will. An Ideen hat weder Cygnaeus noch Wallin etwas eigentlich Neues geschaffen, sondern ihre Gedanken gründen sich auf Ideen, die bei uns schon Ausdruck gefunden hatten, oder auf ausländische, hauptsächlich deutsche und schweizerische Quellen. Ihr Verdienst ist es, dass sie die verschiedenen Aspekte des Erziehungs- und Unterrichtsprozesses vielseitig und systematisch darstellten.

1874 erschien F. Ahlmans finnische Übersetzung von dem Werk Rüeeggs, eines schweizerischen Seminardirektors, mit dem Titel Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung und wurde als Lehrbuch der Pädagogik angenommen. Der didaktische Unterricht erschöpfte sich wie bisher nur in Vorlesungen ohne ein Lehrbuch. Aber 1883 erschien Wallins Werk Die allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre der Volksschule, das er auf Grund des obenerwähnten Lehrbuches verfasst hatte. Seitdem war dieses Buch die Unterrichtsgrundlage für die ganzen Kurse der Erziehungs- und Unterrichtslehre wie auch der Schulführung.

Die Gliederungen in den Lehrbüchern von Rüeegg und Wallin weichen ausschlaggebend voneinander ab. Die finnische Übersetzung von Rüeeggs Lehrbuch bildet die Grundlage für Wallins Werk, nur 83 Seiten davon hat Wallin nicht berücksichtigt. Wallins Werk wieder hat 70 Seiten, die Rüeeggs Pädagogik ganz fehlen. Dazu sind der psychologische Teil und die Unterrichtsmethode bei Wallin 78 Seiten umfangreicher als bei Rüeegg, jedoch ist Rüeeggs Lehrbuch viel umfangreicher.

Obwohl Rüeegg sich sein Werk als Seminarlehrbuch gedacht hatte, hatte er viel wissenschaftliche Literatur dafür benutzt und ihm eine zu wissenschaftliche Form gegeben. Es hat zunächst nur theoretische Bedeutung, während Wallins Werk praktischen Wert besitzt. Am wenigsten hat Rüeeggs Werk die Teile in Wallins Buch beeinflusst, in denen er die Unterrichtsmethode und das Lehrereideal behandelt und seine eigenen praktischen Erfahrungen zur Geltung bringt.

Indem Wallin Rüeeggs Werk als Unterlage gebrauchte, musste er seine pädagogischen und didaktischen Ideen aufs neue systematisieren und Hegels und Herbarts Ideen mit seinen eigenen Gedanken verschmelzen. Die Einführung der Werke von Rüeegg und Wallin bedeutete keine grosse Veränderung im pädagogischen und didaktischen Unterricht des ersten Jahrzehntes vom Seminar Jyväskylä. Rüeegg folgte hauptsächlich H. Grafes Gedankengängen, der seinerseits unter Pestalozzis Einfluss gestanden hatte, und er übernahm von Hegel und Herbart einige wesentliche Ideen, die fast unverändert in Wallins Lehrbuch anzutreffen sind. Die meisten der von ihm früher vertretenen Auffassungen fügte Wallin in Rüeeggs wissenschaftliches System. Diese bedeuten einen stärkeren christlichen und nationalpatriotischen, einen bedeutenderen sozialreformerischen und dem praktischen Leben dienenden Einsatz als bei Rüeegg. Dass er dabei die Erziehung eines festen sittlichen Charakters betont und den Unterricht als das wichtigste Erziehungsmittel betrachtet, hat er sich von Rüeegg angeeignet. Wallins Lehrbuch war umstritten. Es führte zu Debatten, in denen die damaligen Widersprüche zwischen kirchlich-orthodoxer und christlich-liberaler, idealistischer Weltanschauung deutlich wurden.

Trotz den von verschiedenen Seiten übernommenen Ideen ist Wallins Pädagogik und Didaktik eine Einheit. Seine in den Studienjahren gemachten Erfahrungen spiegeln sich besonders in dem nationalen Element des Werkes, seine Kenntnis der Lebensweise des Volkes und dessen Charakters in dem religiösen und dem praktischen Leben dienenden Element. Seine positive Einstellung zum Leben äusserte sich in seinen sozialreformerischen Gedanken und seine vielseitige Unterrichtspraxis führten zu einer guten Auswahl und Gestaltung der Erziehungs- und Unterrichtsmittel und des Lehrereideals. Wallin verfügte über gute Kenntnisse der wissenschaftlichen Pädagogik, so dass seine Schlüsse

wohl durchdacht und die von verschiedenen Seiten stammenden Vorstellungen in seinem Werk mitberücksichtigt waren.

Wallins Nachfolger Yrjö-Koskinen setzte den pädagogischen Unterricht auf dem von Wallin angebahnten Weg fort. Erst als 1893 Jalkanen Lektor in Pädagogik wurde, kam es zu einer Veränderung auf Grund des von Cleve, dem Professor für Pädagogik (Professor 1862—1882) an der Universität Helsinki, der ein Anhänger Hegels war, herausgegebenen pädagogischen Lehrbuchs *Schulpädagogik* (schwedisch 1884, finnisch 1886). Jalkanen machte sich Cleves Ideen zu eigen. Für seinen Unterricht über Didaktik benutzte er ein Werk von Leutz, dem Direktor des Seminars Karlsruhe, namens *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts*.

Cleves *Schulpädagogik* bestand aus den in den 60er Jahren ausgearbeiteten Vorlesungen für seine Studenten. Das Werk trieb die Entwicklung in den 80er Jahren nicht weiter voran, sondern vertiefte bereits eingeschlagene Tendenzen. Es ist das einzige finnische Werk, in dem hegelsche Pädagogik und Didaktik als eine Einheit behandelt und an die Arbeit in der Schule angepasst werden. Obwohl Cleve in der deutschen Schulwelt orientiert war und Gedanken von Hegel und seinem Anhänger Rosenkranz übernommen hatte, gibt es einen grossen Unterschied zwischen seinen Ideen und denen von Cleve und Wallin, auf die Pestalozzi und die schweizerische Schulwelt Einfluss ausgeübt hatten. Als Wegbereiter für die neue Volksschule standen Cygnaeus und Wallin, die am Seminar arbeiteten, dem Volk näher als Cleve, der als Universitätsprofessor die Erziehungs- und Schulfragen aus einem anderen Gesichtswinkel betrachtete. In ihrer Stellung hatten sie sich alle mit pädagogischen und didaktischen Fragen berufshalber zu beschäftigen und mussten einen Schulplan aufstellen, der den damaligen Verhältnissen gerecht wurde, Cygnaeus und Wallin für die Volksschule, Cleve für die höhere Schule. Es ist erklärlich, dass, so lange Cleve als Professor und Leiter des höchsten pädagogischen Unterrichts tätig war, Herbarts Ideen, die seinem Wesen nicht entsprachen, nicht besonders berücksichtigt werden konnten.

Jedoch waren Herbarts Gedanken bei uns einigen interessierten Pädagogen schon in der ersten Hälfte des 19. Jhts bekannt. Als dann in Deutschland eine Herbartsche Renaissance in den 60er Jahren eintrat, kamen die künftigen Lehrer der Übungsgymnasien für höhere Schulen auf Reisen in Berührung mit Stoys und Zillers Instituten. Von den Seminarlektoren hatte Wallin auf seiner Studienreise unter Zillers Anleitung in Leipzig studiert. Diese Herbartschen Eindrücke hatten aber keine grössere Wirkung auf Finnland. Erst durch spätere Entwicklungen fassten Herbarts Gedanken bei uns Fuss. Als in den 70er Jahren Th. Rein, der damalige Professor der Philosophie an der Universität Helsinki, abweisende Kritik an Herbarts Gedanken übte, tauchte plötzlich ein Verteidiger auf, dessen umfangreiche Artikelserie bewies, dass er ein guter Kenner Herbarts war. Dieser Mann war A. F. Soldan. Es war seine Absicht, die Aufmerksamkeit von Hegels Idealismus abzulenken und auf Herbarts Realismus hinzuwenden. Das erste Mal wurden die Gedanken Herbarts in der Habilitationsschrift von J. J. F. Perander an der Universität Helsinki mit dem Titel *Herbartismen i pedagogiken* bei uns wissenschaftlich untersucht und dargelegt. Perander war noch in der Hegelschen Philosophie verhaftet und kritisierte in dieser Schrift Herbart. Aber 1887 erschien Waldemar Ruus Habili-

tationsschrift mit dem Titel Om karaktärsbildningens didaktiska hjälpmedel, die ihm die Ernennung zum Professor der Pädagogik an der Universität Helsinki erbrachte. Waldemar Ruin wurde der eigentliche Bahnbrecher für Herbarts Gedanken in Finnland. Nach 1890 war es dann Mikael Soininen, der sowohl in den wissenschaftlichen Untersuchungen wie auch in der Praxis der Schule dafür eintrat, dass Herbarts Gedanken auf nationalem Grund verwirklicht wurden.

Als Jalkanen im Seminar Jyväskylä seinen didaktischen Unterricht Anfang 1894 begann, benutzte er jedoch noch nicht Soininens Arbeit als Grundlage seines Unterrichts. Er stützte sich in seinen Vorlesungen auf das obenerwähnte Werk von Leutz. Als erster wies er darauf hin, dass es besonders wichtig sei, den Unterricht so zu gestalten, dass bei den Schülern Interessen geweckt würden. Ebenso betonte er das Prinzip der Konzentration und die Formalstufen des Unterrichts.

Gegen Anfang der 90er Jahre hatte Cygnaeus' Volksschule eine anerkannte Stellung erreicht und von keiner Seite hörte man mehr, dass man die Volksschule aufgeben oder nur die kirchlichen Schulen fördern sollte. Im Gegenteil, man wollte Massnahmen treffen, die zur Verallgemeinerung der Volksschulen und zur Steigerung der Leistungen im Unterricht führten. In diesem Sinn waren die 90er Jahre eine ergiebige und fruchtbare Zeit.

Die im Seminar erlernten Methoden konnten jedoch in der praktischen Arbeit nicht völlig zur Geltung kommen, weil die Lehrer in Einklassenschulen zu unterrichten hatten. Für diesen Unterricht hatte das Seminar keine genügende Anleitung gegeben. Die Organisation des Unterrichts in diesen Schulen, die fast überall anzutreffen waren, war fast ausschliesslich auf die eigene Initiative der Lehrer angewiesen. Allmählich entwickelte sich die Anwendung der Parallelkurse, nach denen die Schüler der verschiedenen Klassen denselben Unterricht bekamen und dieselben Aufgaben hatten. Man strebte danach, den Schülern immer neuen Stoff beizubringen, um Interesse zu wecken. Yrjö-Koskinen dann erneuerte den Unterricht der Schulführung und führte in den Einklassenschulen die sog. »Wechselkurse« ein. Unter diesen Kursen versteht man das folgende System: in zwei Klassen werden in diesem Jahr z.B. das Alte Testament, der Kurs in Physik und Zoologie usw., im folgenden Jahr das Neue Testament bzw. Chemie oder Botanik usw. durchgenommen. Im nächsten Jahr wechselt man wieder.

Der Gedanke an Wechselkurse war bei uns unter den Volksschullehrern selbst ohne ausländischen Einfluss in den 70er Jahren entstanden. Als Seminarlektor Ende der 80er Jahre hatte Yrjö-Koskinen diese Idee kennengelernt. Als Volksschulinspektor (1892—1894) entwickelte er dann Wechselkurse für verschiedene Fächer. 1895 kehrte er in das Seminar Jyväskylä zurück, diesmal als Direktor. Jetzt fing er an, den Unterricht in Schulführung und in der Übungsschule nach der Idee von gemeinsamen Aufgaben für 2—4 Klassen zu erneuern. Es war seine Meinung, dass die besten Resultate in einer Einklassenschule dadurch zu erreichen wären. Er stellte einen Plan auf, mit entweder Wechselkursen oder Parallelklassen oder auch mit beiden nebeneinander je nach dem Unterrichtsfach. Sein Plan kam in Finnland bald zu allgemeiner Anwendung, nachdem der Bericht des Schulbuchkomites, dessen Leiter er war,

1899 fertig geworden war und die Schulbehörde 1904 ihre Anleitung nach Yrjö-Koskinens Plan gegeben hatte.

Im Seminar Jyväskylä behandelte man die verschiedenen Aspekte im pädagogischen Unterricht sehr gründlich. Man betrachtete Erziehung und Unterricht als parallele Begriffe. Unter dem Einfluss von Rüeeggs Werk und dadurch von Herbart stellte Wallin den Unterricht in den Dienst der Erziehung.

Von Anfang an hielt man es für sehr wichtig, dass die künftigen Lehrer die physischen und psychischen Eigenschaften des Kindes kennenlernten. Man schwebte zwischen nativistischen und empiristischen Vorstellungen und betonte, dass die individuellen Anlagen allseitig entwickelt werden sollten. Man konnte in Finnland nicht ganz Herbarts Gedankengängen folgen, der ein Gegner der Seelenanlagenpsychologie war. Nach Herbart sind nur einige primitive Anlagen primär, durch deren Umwandlung und Entwicklung die höheren seelischen Eigenschaften entstehen. Man kannte Herbart in Finnland nicht gründlich genug, um sich diese seine Gedanken richtig eigen zu machen. Als am Ende des 19. Jhts seine Arbeiten und Gedankengänge in unserem Lande Gegenstand einer genaueren Forschung wurden, hatte die experimentale Psychologie schon angefangen, neue Perspektiven zu eröffnen.

Weil es vor der Gründung des Seminars Jyväskylä hauptsächlich nur Theologen gewesen waren, die sich mit Pädagogik beschäftigten, ist es klar, dass das christliche Erziehungsziel neben den neuen Ideenströmungen der ersten Hälfte des 19. Jhts stets eine zentrale Stellung behalten konnte. In dem pädagogischen Unterricht des Seminars betonte man immer das christlich-sittliche Endziel. Daneben traten Diesterwegs liberale Ideen, die die Erweiterung des Unterrichtsprogrammes in der Volksschule, eine zeitgemässe Unterrichtsmethode und die Entstehung eines hohen Lehrerideals unterstützten.

Das Erziehungsziel Pestalozzis und der Neuhumanisten tritt in Wallins Vorlesungen und Cleves Schulpädagogik hervor. Besonders lag ihnen daran, die Kräfte der aufwachsenden Jugend allseitig zu entwickeln. So wurden die praktischen Fächer in den Schulplan aufgenommen, besonders wurde die Bedeutung des Handarbeits- und Werkunterrichts immer bei dem pädagogischen Unterricht betont.

Pestalozzis sozialreformatorisches Erziehungsziel hatte keinen Raum in der Pädagogik und Didaktik der 90er Jahre. Die von Wallin vertretene finnisch-nationale Erziehung fand Wiederhall bei den Seminaristen der 70er Jahre. Ein anderes Mal kamen die Seminaristen an der Schwelle der Unterdrückungsjahre mit den nationalen und patriotischen Ideen in Berührung. In den 70er Jahren war es das Schwedentum, dem man sich entgensetzte, in den 90er Jahren dagegen richteten sich die Reaktionen gegen Russlands staatlich-politische Unterdrückungsmassnahmen und die sozialistischen Lehren, die schon im Anmarsch waren.

Am vielseitigsten waren die Ziele der Erziehung und des Unterrichts in den ersten Jahren des Seminars Jyväskylä. Zu dieser Zeit spürte man Pestalozzis Wirkung am stärksten. In den Werken von Rüeegg und Cleve wurden diese Ziele schematisiert und bekamen einen hauptsächlich Hegelschen, teilweise auch Herbartschen Rahmen. Gegen Ende des Jahrhunderts erfuhren diese Ziele eine Umwandlung, besonders im didaktischen Unterricht einen tieferen Einfluss von Herbartismus.

Im Wesen des Kindes suchte man Mittel zur Erziehung und für den Unterricht. Anstelle eines blinden Autoritätsglaubens traten Sympathie und Liebe in das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Die Formalstufen Herbarts, die danach strebten, dass der Unterricht der naturgemässen seelischen Aufnahmefähigkeit des Kindes folgen sollte, kamen in den 90er Jahren in Anwendung. Dagegen blieben die Unterrichtsformen (die erzählende, zeigende, fragende) bis zum Ende des Jahrhunderts unverändert, denn von Wallins didaktischen Vorlesungen fanden sie den Weg zuerst in sein eigenes Lehrbuch und dann übernahm sie auch Jalkanen.

Das Lehrerideal im pädagogischen Unterricht im Seminar Jyväskylä war stets von den Zielen abhängig, die der Volksschule gestellt wurden. Der Lehrer sollte sich seiner Aufgabe völlig hingeben, er sollte ein allseitiger Förderer der Dorfgemeinschaft sein und Propaganda für die Volksschule machen. Es war ein Lehrerideal, das von dem christlich-liberalen Geist Pestalozzis und Diesterwegs bestimmt wurde. Während sich in Finnland diese Ideen zu einer Einheit verschmelzen liessen, war dies in Deutschland und der Schweiz durch die starke Bewertung des kirchlichen Elements einerseits wie der liberalen Gedanken andererseits nicht möglich. Entsprechend kam es in Finnland auch zu keinen grossen Gegensätzen oder gar Spaltungen.