

HENRIK GABRIEL PORTHANIN KÄSITYKSET OPETUKSESTA JA OPPIMISESTA¹

Juhani Tähtinen

Lähtökohtia ja elämänvaiheita

Henrik Gabriel Porthan (1739–1804) oli juuri täyttänyt viisitoista, kun hän vuoden 1754 marraskuussa kirjoittautui Turun akatemiaan. Maisteriksi hän valmistui vuonna 1760. Pari vuotta myöhemmin hän kirjoitti jo toisen väitöskirjansa, jonka perusteella hän sai itselleen kaunopuheisuuden dosentuurin. Akatemian alkuvuodet kuluvat häneltä dosenttiluentoja pitäen, yksityisopetusta antaen ja ennen kaikkea yliopiston kirjastonhoitajan apulaisen tehtäviä hoitaen. Tämän toimen hän sai vuonna 1764. Väliaikaisen kirjastonhoitajanviran hän sai vuonna 1770, virka vakinaistettiin kahden vuoden kuluttua. Vuonna 1777 hän sai nimityksen kaunopuheisuuden professoriksi. Tätä virkaa hän oli käytännössä hoitanutkin palkatta jo pari vuotta. Professorin virkaa Porthan hoiti, ajan yleisestä tendenssistä poiketen, pitkään, aina vuoteen 1804, kuolemaansa, saakka. Turun akatemiasta muodostuikin Porthanin koko elämän päänäyttämö.²

Porthan toimi aktiivisesti myös akatemian ulkopuolella. Hän oli perustamassa Aurora-seuraa 1770-luvulla ja toimitti pitkään tämän julkaisemaa Suomen ensimmäistä sanomalehteä Åbo Tidningaria. Seuran toiminnan surkastumisen jälkeenkin Porthan toimitti lehteä pitkään (esim. Suova 1952; Tommila 1988). 1790-luvun ja 1800-luvun taitteen molemmin puolin hän taas panosti Suomen Talousseuran toimintaan, jossa hän oli mukana edistämässä erittäinkin käytännön läheisiä hankkeita, kuten seuran pyrkimyksissä edistää valtakunnan metsänhoitoa, perunanviljelyä, isorokkorokotuksen yleistymistä, eläintautien torjuntaa, kanavien rakentamista ja koskenperkuutoimintaa. Hän kirjoitti näistä kysymyksistä myös Åbo Tidningariin. (Kerkkonen 1939; Schybergson 1911, 335–342.)

Porthanin koko toiminnalle, oli kyse sitten opetuksesta, tutkimuksesta tai akatemian ulkopuolisesta toiminnasta, oli tunnusomaista käytännöllinen orientoituminen. Hän oli hyödyn ja valistuksen ajan selväpiirteinen edustaja, vaikka akatemiassa hänen pääalansa olivatkin humanistisia. Tämä hyödyn ja valistuksen orientaatio ilmeni myös hänen suhteessaan koulu- ja opetuskysymyksiin. Koulun, opin ja tiedon tuli palvella ennen kaikkea elämää ja käytäntöä. Toinen Porthanin ominaispiirre oli herkkyys ajan uusille virtauksille. Poikkeuksen tästä teki 1700-luvun loppupuolella ja 1800-luvun alussa kaikkialle työntyvä kantilaisuus. Porthan ei voinut hyväksyä Kantin hänen mielestään epämääräistä ja sekavaa ajatuksenkulkua. Etenkään Kantin moraalitulkintoja Porthan ei hyväksynyt lainkaan. Tästä huolimatta Iiro Kajannon tulkinta siitä, että Porthanissa ilmeni koko 1700-luvun ajan ”uuden henki”, kuvaa osuvasti Porthanin maailmankuvaa. Hän imi vaikutteita useista ajan uusista virtauksista. Hän ei kuitenkaan hyväksynyt eri suuntauksien, oli sitten kyse valistuksesta, filantropismista tai uushumanismista, ääritulkintoja. Maltillisena ”keskitien kulkijana” hän vieroksui näitä. Kolmas Porthanin ominaispiirre oli monipuolisuus. Kajanto onkin kutsunut häntä tässä suhteessa sattuvasti ”myöhäissyntyiseksi renessanssin Homo

¹ Artikkelin on aiemmin julkaistu teoksessa Juhani Tähtinen & Simo Skinnari (toim.) 2007. Kasvatus- ja koulukysymys vuosisatojen saatossa. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 29, 75–98.

² Katso enemmän Porthanin elämästä ja tieteellisestä toiminnasta mm. Palander 1904; Schybergson 1908–1911; Tarkiainen 1971; Klinge 1989; Manninen 2000.

Universalikseksi”, joka tosin ei harrastanut luonnontieteitä akateemisilla areenoilla. Tämä hänen monipuolisuutensa johti monella alalla merkittäviin saavutuksiin, joskin myös osin tietynlaiseen pinnallisuuteen ja projektien keskeneräisyyteen, ainakin kun niitä tarkastellaan Suomen perspektiivistä. Hänen asemansa usean tieteenalan, kuten historiantutkimuksen, historiassa on merkittävä alan eteenpäin viejänä ja uudistajana, vaikkei hän sinänsä ollutkaan mitenkään erityisen omaperäinen eikä uutta luova tutkija eikä teoreetikko. (Salomaa 1939; Kajanto 1983; Manninen 2000b; Urpilainen 2001, 225, 229–243.)

Porthanin asema kasvatustieteen historiassa on pitkälti samanlainen kuin muidenkin tieteiden historiassa: hän oli uudistaja ja ajan uusien virtausten välittäjä³. Tässä suhteessa hänen vaikutuksensa on katsottu merkittäväksi, esimerkiksi Aimo Halilan (1949, 97) mukaan hän raivasi toimiltaan ja esityksillään merkittävällä tavalla maaperää modernille pedagogiselle ajattelulle ja koululaitokselle maassamme (ks. myös Björkvist 1948). Porthan seurasi laajasti aikansa pedagogista kirjallisuutta. Samoin hänen vuonna 1779 tekemänsä Saksan matka, etenkin vierailu Göttingenin yliopistossa, antoi hänelle muiden vaikutteiden lisäksi runsaasti pedagogisia virikkeitä. Hänen 1780-luvun alussa laatimiensa pedagogisten luentonsakin voi ainakin osittain päätellä syntyneen juuri tämän Saksan matkan hedelmänä.⁴ Väitöskirjatutkimusten ja luennoimisen lisäksi Porthan osallistui Suomen Talousseurassa toimiessaan varsin konkreettisesti koulujen edistämistyöhön, ennen kaikkea Ahlmanin koulutestamentin laatimisen yhteydessä (Lahdes 1958, 31–33). Lisäksi hän laati talousseuralle maan koululaitoksesta parikin muistiota, ensimmäisen vuonna 1800 ja toisen vuonna 1803. Näiden pohjalta seura antoi oman lausuntonsa Suomen koulujen tilasta ja kehittämisestä Kanslerikunnalle vuonna 1803. Myös pedagogisen seminaarin perustamista Turun akatemiaan, mikä sitten toteutuikin vuonna 1806, hän ajoi monessa yhteydessä vuosisadan vaihteen tienoilla. (Ks. esim. Kyöstiö 1955, passim.) Porthan kirjoitti opetuksesta ja koulusta myös Åbo Tidningariin (ks. Ikonen 1977, 272–321).

Artikkelissa keskityn tarkastelemaan Porthanin käsityksiä opetuksesta ja opettamisesta ennen kaikkea tiedollisen opetuksen näkökulmasta. Kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet jäävät tässä vähemmälle huomiolle. Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että hän asetti Locken (1693/1914) lailla moraalisen ja siveellisen kasvun ja kehityksen kasvatuksen ja opetuksen primääriksi tavoitteeksi (ks. tarkemmin esim. Tähtinen 1998). Tämä painotus oli yleisemminkin tyypillistä 1700-luvun valistuksen edustajille (ks. esim. Bantock 1980, 251–264; Hilpelä 1982). Tiedollisessa

³ Sainion (1957, 95) mukaan Porthanin tutkimustoiminta kasvatustieteen alalla rajoittui vain viiteen väitöskirjaan, jotka julkaistiin hänen alaisuudessaan. Eero Matinoli (1973) puolestaan on Porthanin väitöskirjojen luokittelussa päättänyt kahteen kasvatustieteen väitöskirjaan. Tämä ero johtunee luokittelukriteerien erilaisuudesta. Oli väitöskirjoja siten kaksi tai viisi, näiden osuus Porthanin koko yli 200 väitöskirjan tuotannossa oli häviävän pieni osa. Tosin hän näine kaksine tai viisine väitöskirjoineen oli kuitenkin yksi koko akatemian Turun kauden ajan eniten tältä alalta väitöskirjoja tuottaneista professoreista. Vuosien 1640 ja 1828 välisenä aikana vain professori Karl Fredrik Menander (fysiikan professorina 1746–1752, teologian professorina 1752–1757) ja historian ja käytännöllisen filosofian professori Johan Bilmark (professorina 1763–1801) ylsivät yhtä moneen, eli viiteen, kasvatustieteen alaan luettavaan väitöskirjaan kuin Porthan. Yhdenkään Turun akatemian professorin pääalueeksi tai edes merkittäväksi sivuharrastukseksi eivät kasvatustieteen tutkimukset missään nimessä muodostuneet vuosien 1640 ja 1828 välisenä aikana. (Sainio emt., 94–96.)

⁴ Saksasta saadut vaikutteet näkyvät Porthanin luennoissa hyvin selkeästi. Tätä osoittaa muun muassa se, että hän käytti luentojensa perusteoksina muun muassa Millerin ja Büschingin teoksia, joita hän lainaa osin melko sanatakkastikin. Porthan oli tavannut matkallaan ainakin Millerin henkilökohtaisesti ja kuunnellut hänen luentojaan. (Sainio emt. 42–45.)

opetuksessa Porthan korosti ennen kaikkea oppilaiden itsenäisen ajattelun sekä suullisten ja kirjallisten viestintätaitojen kehittymistä sekä tietysti opetettavan sisällön ymmärtämistä ja omaksumista. (Porthan Utkast II osa, 5 kpl, 1, 4 §). Tietoon ja oppimiseen yleensäkin olisi heille pitänyt kehittyä koko elämän kestävä tapa (emt., 16 §). Tässä artikkelissa kysyn enemmänkin siis sitä, minkälaisiin lähtökohtiin ja periaatteisiin Porthan sitoi oman käsityksensä opetuksesta ja oppimisesta, miten opettajan olisi hänen mukaansa pitänyt yleisesti opettaa ja miten opettaja tuki hänen mielestään parhaiten oppilaidensa oppimista. Samalla kun Porthanin lähiluku avaa hänen opetus- ja oppimiskäsityksiään, antaa se samalla yhden näkökulman 1700-luvun uusiin pedagogisiin virtauksiin, niiden rantautumiseen Suomen niemelle ja ylipäättään ajan koulu-uudistajien koulukritiikkiin ja uudistusehdotusten luonteeseen ja painotuksiin.

1700-luvun murros ja ajan koulukritiikin ja pedagogisten virtausten eetos

1700-luku on yksi modernin länsimaisen yhteiskunnan kulminaatiopisteistä. Tämän vuosisadan aikana moderni politiikka, talous, tekniikka, tiede ja uudet ideologiat saivat entistä vahvemman aseman länsimaisessa kulttuurissa. Tämä kehityslinja näkyi myös siinä, että perinteiset sosiaaliset hierarkiat, toimintaympäristöt ja -tavat alkoivat murentua asteittain. Maailmaa ja ihmistä hahmottavat uudet opit korostivat aiempaa dynaamisempaa ja maallisempaa sekä myös optimistisempaa maailmankuvaa. Alettiin korostaa ihmisten omia mahdollisuuksia oman elämänsä luomisen suhteen. Myös pedagogiikan alalla tapahtui samansuuntaista orientaatiomuutosta. 1700-luvun voikin nähdä uusien pedagogisten ideoiden ja oppien vuosisatana. Vuosisadan kuluessa nousi esiin runsaasti uusia koulua koskevia ja opettamiseen liittyviä ideoita ja käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta, jotka eivät ehtineet todentua pohjollassa vielä 1700-luvulla, mutta jotka olivat keskeisellä sijalla 1800- ja 1900-lukujen koulu-uudistuksissa ja pedagogiikan muotoutumisessa (Sandstöm 1978, 129). Pedagogiikan kentälle nousi tukuittain uusia nimiä, kuten englantilainen John Locke (1632–1704), saksalaiset Joachim Campe (1746–1818), Johann Basedow (1723–1790) ja Jean Rousseau (1712–1772) samoin kuin saksalainen August H. Niemeyer (1754–1828), unohtamatta saksalaista pietistiä ja yhtä kansanopetuksen uranuurtajaa, August Franckea (1663–1727). Heidän ajatuksensa ja toimintansa olivat tunnettuja myös Suomen koulu-uudistajien parissa.

1700-luvun koulu-uudistuspyrkimyksiä ja pedagogista keskustelua vauhdittivat Ruotsin valtakunnassa, johon Suomi siis 1700-luvulla kuului, osaltaan myös ajan talouspolitiikan kaksi päälinjaa, ensin merkantilistisen ja 1700-luvun loppupuolella fysiokraattisen talouspolitiikan opit ja painotukset. Molemmissa niistä nimittäin korostettiin koulutuksen yhteiskunnallista merkitystä. Koulutus alettiin mieltää yhä tärkeämmäksi yhteiskunnan hyvinvoinnin tekijäksi. Koulu oli saatava yhä laajemman kansanpiirin ulottuville (Kyöstiö 1955, 13–16.) Uudenlainen, moderniin yhteiskuntaan kuuluva, vahva koulutususkon otti 1700-luvulla ensi askeliaan. (Ks. luku 1.) Koulu halettiin kytkeä aikaisempaa tiiviimmin koko yhteiskunnan ja talouselämän palvelukseen. Tässä kontekstissa uusille pedagogisille ja koulu-uudistuspyrinnöille oli selkeä tilaus, mikä ilmeni vuosisadan puolivälissä kasvavina vaatimuksina koulutuksen laajentamisesta perinteistä teologisesti ja humanistisesti suuntautunutta koulutusta laajemmaksi, reaali maailmaa paremmin palvelevaksi. Tosin Porthan varoitti esimerkiksi siitä, ettei koulutusta saanut kuitenkaan ymmärtää liian kapea-alaisesti vain taloudelliseen ja välittömään hyötyyn liittyväksi tiedolliseksi ja taidolliseksi opetuksiksi. Näitäkin tärkeämpää oli opetuksen ja koulujen antama henkinen pääoma. (Kajanto 1982.)

Kaiken kaikkiaan opetusta haluttiin muuttaa enemmän oppilaita huomioonottavaksi ja heidän todellista oppimistaan tukevaksi.

Yksi 1700-luvun murroksen keskeinen heijastuma oli, niin Suomessa kuin muuallakin länsimaissa, perinteisen ortodoksiteologisen ihmiskäsityksen asteittainen mureneminen. Käsitteet ihmisestä ja maailmasta, kuten myös käsitteet kasvatuksesta ja opetuksesta, olivat siis muutosprosessin alla. Porthan edusti tässäkin aikansa uusia virtauksia. Hänen ihmiskäsityksensä liittyi aikansa valistuksen utilistisiin tulkintoihin. Esimerkiksi hänen luonnonteologiaan nojaavat uskonnolliset käsitteensä edustivat 1700-luvun loppupuolen uudistusmielisten ajatuskulkua, joskin Porthan oli tämänkin suhteen pikemminkin maltillinen kuin radikaalijulistaja. Mikään Jumalan ja uskonnon kieltäjä ei Porthan missään nimessä ollut. Hänellä, kuten muillekin luonnonteologian edustajille, Jumalan olemassaolo ilmeni muun muassa luonnossa ja tähän liittyvässä lainalaisuudessa samalla kun uskonnon merkitys liittyi ennen kaikkea moraalisiin ja sen kehitykseen. Ilman uskontoa ja Jumalan tunnustamista moraalilta puuttuisi perusta ja motiivi. Porthan korosti yleisiä ja ikuisia ihmisoikeuksia ja siten kaikkien periaatteellista ja siveellistä tasa-arvoisuutta. Yleisesti katsoen hän näki, vaikka säätyajan kasvatti olikin, ihmiset samanlaisiksi, kaikkia koskivat samat luonnonlait. Ylipäänsä ihminen oli hänen mukaansa järkiolentona vapaa toimimaan tahtonsa ja vakaumuksensa mukaan, joskin ihmisillä oli myös tiettyjä velvollisuuksia ja lakeja, joiden mukaan tuli elää ja toimia. Kun ihmiset toimivat luonnonlakien mukaisesti, silloin he samalla edistivät omaa parastaan. Kaikilla ihmisillä oli Porthanin mukaan oikeus onnellisuuteen. (Porthan, *Annotationer öfver...*, passim; Palander 1904, 92–141; Kajanto 1983.)

Porthan tulkitsi, kuten moni muu valistuksen edustaja, ihmisyyttä sekä yksilöllisestä että yhteisöllisestä perspektiivistä. Ihmisyyden yksi keskeinen ulottuvuus oli Porthanin mukaan siinä, että ihmisellä oli käsitys itsestään ja persoonastaan eli minätunteestaan.⁵ Ihminen oli tunteva, ajatteleva ja sosiaalinen olento, jonka toiminnan perusmotivaatio nousi itsekkyydestä ja itsensä rakastamisesta. Kasvun ja kasvatuksen myötä ihmisten oli kuitenkin jalostettava nämä motiivit sosiaalisesti kestäviksi samalla kun oli noustava aistillisuuden yläpuolelle. Oli kohottauduttava aistien iloista ja nautinnoista sellaisiin iloihin ja nautintoihin, jotka jalostivat järkeä ja sydäntä. Porthanin mukaan ihmisen sosiaalisuus puolestaan perustui sympatian tunteeseen eli myötätuntoon kanssaihmissä kohtaan ja moraalisiin tunteisiin. Tästä syntyi moraalinen inho pahoja ihmisiä kohtaan sekä hyväntekeväisyys ja avuliaisuus hätää kärsiviä kohtaan. (Porthan, *Grundritning til läran...*, I osa.) Ihminen oli siis Porthanin mukaan pohjimmiltaan sosiaalinen: ihminen ei voi, eikä myöskään halua, elää yhteisönsä ulkopuolella. Vaikka yksilö ja yksilöllisyys olivatkin tärkeitä, Porthan painotti, että sielunvoimien kehittämisessäkin tuli ottaa huomioon myös se, että yksilö kykenisi palvelemaan kanssaihmissä ja yhteiskuntaa säätynsä, asemansa ja taitonsa edellyttämällä tavalla. (Annotationer öfver..., passim.; Palander emt. 140–141.)

Ihmiskäsityksen ja yhteiskunnallisen murroksen ohessa tieteellisen, erityisesti luonnontieteellisen ja empiristisen, paradigman vaikutuksen kasvu vähensi asteittain ortodoksisen uskonopin ja filosofisen tradition doktriinien asemaa kasvatusta- ja koulutuskysymysten määrittäjinä. Näiden rinnalle nousi ennen muuta uusi psykologinen orientaatio uusine tulkintoineen tiedon

⁵ Minätunteella Porthan perusteli myös muun muassa sisäisen sielun olemassaoloa ja sielun primaarisuutta ruumiillisuuden suhteen, joskin hänen mukaansa tarkkoja rajoja sielun itsenäiselle toiminnalle tai toisaalta riippuvuudelle ruumiista ja ympäristöstä oli käytännössä vaikea tehdä. (Porthan, *Grundritning til läran...*, II osa, 1 kpl.)

muodostuksesta, oppimisesta ja opetuksesta.⁶ Tämä murros nosti muun muassa opetusmenetelmäkysymykset esiin aivan uudella tavalla. Kun 1600-luvulla didaktiikka miellettiin pitkälti logiikan sovellukseksi eli opetusmenetelmäkysymykset nähtiin opetettavan aineen esitysjärjestykseen, loogisuuteen ja opetuksen selkeyteen liittyviksi kysymyksiksi, niin 1700-luvulla didaktiikka alkoi sen sijaan kiinnittyä yhä tiiviimmin soveltavaan psykologiaan. Opetuksen oli muun muassa herätettävä oppilaassa ”harrastuneisuus” opiskeltavaan, opettajan oli herätettävä oppijan motivaatio opiskelemaan samalla kun alettiin kyseenalaistaa kovaan kuriin perustuvan opetuksen oikeutta ja tarkoituksenmukaisuutta. (Sjöstrand 1669, 205.) Tosin Suomessa edettiin tässä suhteessa hitaasti. Esimerkiksi Turun akatemiassa julkaistuista kasvatusalan väitöskirjoista suurin osa perustui vielä perinteisiin filosofisiin lähtökohtiin, eikä niissä juurikaan muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta käsitelty opetusmenetelmäproblematiikkaa eikä tarkasteltu opetusta kasvatuspsykologian näkökulmasta (Sainio 1957 passim.). Tässäkin mielessä Porthan kulki maassamme aivan uuden kehityksen kärjessä, sillä jo vuosikymmeniä ennen Porthania edellä mainitut professorit Browallius ja Menander olivat lockelaisessa, ja myös hattupuolueen, hengessä kyseenalaistaneet perinteisen kouluopetuksen mielekkyyden. (Klinge 1987, 540–542; Heikkinen 1983, 69–71.)

Porthan, jolla oli siis moderni valtiokäsitys, puolusti useissa yhteyksissä julkisten koulujen asemaa. Kun valtaosa hänen aikalaisistaan rajasi valtion tehtävän vielä melko perinteisesti, lähinnä vallitsevan oikeusjärjestyksen ja kansakunnan turvallisuuden takaamiseen, niin Porthanin mukaan valtiolle kuuluivat paljon tätä laajemmat tehtävät. Niihin kuuluivat myös valtakunnan sivistyselämästä huolehtiminen, myös julkisten koulujen toiminnasta ja kehittämisestä vastaaminen. Hänen mukaansa ihmisyyys pääsi kehittymään vain valistuksen lisääntymisen myötä samalla kun taikausko, raakuus ja suvaitsemattomuus saataisiin näin kitkettyä pois kansalaisista. Porthanin mukaan 1700-luvun loppupuolella kaikki ihmiset tarvitsivat ainakin jossakin määrin opetusta ja oppia riippumatta siitä, suuntautuivatko he käytännön alalle vai oppineistoon. Ihmisellä ei ollut syntyessään valmiina käytännön lahjoja, vaan näiden kehittyminen vaati kasvatusta ja opetusta sekä sitä, että itse kunkin pyrki jatkuvasti edistymään tiedoissa ja taidoissa. Luonnollisesti oppisivistystehtävään tähtäävät tarvitsivat pidemmän ja laajemman opin eri tieteissä ja kielissä, mutta kaikki olisivat tarvinneet opetusta muun muassa lukutaidossa, kirjoituksessa, maantieteessä, historiassa, laskennossa ja kristinopissa, järkevää moraaliopetusta unohtamatta. Valistus ja tiedot eivät voineet kuitenkaan levitä tarkoituksenmukaisella tavalla, ellei valtio olisi aktiivinen koulujen suhteen. Valtion oli perustettava julkisia kouluja huolehtimaan nuorisonsa kasvattamisesta ja opettamisesta. Jos kasvatusta ja opetusta laiminlyötiin, oli Porthanin mukaan mahdotonta ajatella saavutettavan inhimillistä ja yhteiskunnallista onnea. Tässä mielessä Porthanin mukaan valtakunnan oppilaitosten historia liittyikin suoraan kansakunnan sivistyshistoriaan. (Utkast II osa, 5 kpl, 3 §; Annotationer öfver..., Ius naturae ethicum, III kpl, 10, 18 §; Porthan 1800; Sainio 1957, 146–147.) Porthan kannattikin, muiden valistuksen edustajien lailla, julkisia kouluja, vaikkakin hän näki

⁶ 1500- ja 1600-luvut olivat ihmisen anatomian vuosisatoja. Sen sijaan psykologiassa, jota ei pidetty itsenäisenä tieteenä, perinteinen aristoteelinen tulkinta haastettiin vahvemmin vasta 1600-luvun kartesiolaisuuden myötä ja 1700-luvun englantilaisen empirismin ja materialismin nousun myötä. Uusi oppi alkoi saavuttaa jalansijaa asteittain myös Turun akatemiassa 1600-luvulla, joskaan se ei vielä missään nimessä työntänyt vanhaa Aristoteleen oppia mitenkään radikaalisti sivuun, pikemminkin se toi 1600-luvulla tähän joitakin uusia nyansseja. (Kallinen 2001, 231, 246–271; Aho 1991, 6–13; ks. enemmän modernin psykologian esihistoriasta esim. Hernshaw 1989; Schultz 1981). ja fysiologian tuntemuksen kannalta merkittäviä edistyksen

yksityisopetuksen⁷ vielä 1700-luvun loppupuolen ja 1800-luvun alun Suomessa monestakin syystä välttämättömäksi. Julkiset koulut olivat vielä tuolloin hyvin harvalukuisia eikä niiden, ei varsinkaan niiden alempien asteiden, opetus täyttänyt Porthanin mukaan niille asetettuja odotuksia ja vaatimuksia. Tosin julkisista kouluista akatemia sai Porthanin, kuten monen muunkin, mielestä jo tuolloin tiedollisesti pidemmälle edenneitä opiskelijoita kuin yksityisopetuksen puolelta. Jo tästäkin syystä säätyläisten olisi pitänyt ryhtyä suosimaan julkisia kouluja. Tämä edellytti kuitenkin erityisesti kaupunkien pedagogioissa annetun opetuksen merkittävää kohentamista. Julkiset koulut olisikin pitänyt Porthanin mukaan saada kukoistamaan, vaikkei maan köyhyys antanutkaan tähän kovin hyviä lähtökohtia. (Utkast Inledning, 2, 5 §; Porthan 1800; ks. myös Björkvist 1948).

Porthan arvosti opettajan työn erittäin korkealle. Opettajien ammattitaito ja suhtautuminen opetukseen oli opetuksen ja oppimisen kannalta erittäin keskeinen, ja koulujenkin kehityksen kannalta yksi avainkysymys. Työnsä hyvin suorittavat lasten ja nuorten kasvattajat ja opettajat saattoivat pitää itseään ansiokkaina isänmaan palvelijoina. Vaikka koulujärjestyksessä ja koulujen puitteissa oli paljon toivomisen varaa, ”osaava ja ahkera opettaja voi (ja hänen pitääkin) kuitenkin saada paljon hyödyllistä siihen nähden, missä meidän koulumme tällä hetkellä ovat; kuten hyvä tuomari on parempi kuin hyvä laki” (Utkast Inledning, 5 §). Asiansa osaava opettaja saattoi siis edistää heikommissakin puitteissa toimiessaan merkittävästi oppilaidensa edistymistä opin tiellä. Porthan painottikin useassa yhteydessä opettajien pedagogisen koulutuksen kehittämisen tarpeellisuutta. Hän kirjoitti tästä muun muassa Jakob Tengströmille lokakuussa vuonna 1801. Kirjeessään Porthan totesi tällaisen pedagogisen seminaarin perustamisen olevan yksi kiireellisimmistä hankkeista, joihin Turun akatemian olisi pitänyt ryhtyä. Mallia tästä olisi voitu saada Saksasta, erityisesti Göttingenin yliopistosta (Lagus 1912, 78–83). Myös vuoden 1800 koulumuistiossaan Talousseuralle hän painotti opettajaseminaarin perustamisen tärkeyttä:

Varsinkin tänne Turkuun, jossa on akatemia, voitaisiin perustaa Saksan yliopistoissa toteutetun mallin mukaisesti hyvin järjestetty opettajaseminaari, josta koituisi koko maalle tavatonta hyötyä. Siellä voisi koululaitoksen palvelukseen tähtäävä opiskeleva nuoriso saada tilaisuuden ei vain hankkia tarpeellista tietämystä, vaan myös tottua sitä oikealla tavalla antamaan, mikä kouluissa ja osaksi myös kymnaaseissa olisi kokonaan toisenlaista kuin akatemiassa, vaikka näissäkin ansaitsisi tulla vaikuttavamaksi kuin mitä nyt yleisesti ottaen on. (Porthan 1800, 7–8.)

Porthanin mukaan pedagogisen seminaarin perustamisesta olisi koitunut ”koko maalle tavatonta hyötyä”, edellyttihän opettajan toimen tarkoituksenmukainen hoitaminen opetettavien aineiden sisällön hyvän hallinnan lisäksi hyvää opetustaitoa ja tietoa lasten ja nuorten käyttäytymisestä. Opetuksen ja kasvatuksen asianmukainen hoitaminen edellytti jatkuvaa tarkkaavaisuutta. Valitettavasti näissä oli suuria puutteita, ajan kasvattajista ja opettajista moni oli itsekkin usein huonosti kasvatettu. (Utkast, Inledning, 1–3 §; Porthan 1800)

⁷ 1700-luvulla, kuten aikaisempinakin vuosisatoina, varakkaampi aatelisto ja porvaristo piti kotonaan yksityisopettajaa tai heidän lapsensa kävivät heille suunnatuissa yksityiskouluissa (ks. esim. Suolahti 1946; Mäkeläinen 1972, 67–84; Klinge 1987, 486–501; Lagerstam 2002; Parland-von Essen 2005). Tyypillistä oli myös se, että poikien tullessa yliopistoon – jonne saatettiin kirjautua 1700-luvulla hyvinkin nuorina – heille hankittiin ensimmäisiksi opiskeluvuosiksi yksityisopettaja tukemaan opintojen alkua. Porthanilla itselläänkin oli ollut tällainen tutor. Myös hän itse majoitti luokseen opiskelijoita ja huolehti heidän asioistaan. Hän piti myös, kuten moni muukin ajan professoreista, virallisten luentojensa rinnalla kotonaan akatemian opiskelijoille suunnattuja yksityisluentoja. (esim. Palander 1902, passim.)

Porthanin käsitykset oppimisen luonteesta ja perusteista

Kuten edellä jo todettiin, uuden luonnontieteellisen ja empiristisen tutkimusparadigman aseman vahvistuminen merkitsi myös pedagogisessa ajattelussa uusien teoreettisten perusteiden ja tarkastelukulmien esiin nousua. Pitkälti John Locken, George Berkeleyyn (1685–1753) ja David Humen (1711–1776) ajattelulle rakentuva englantilainen empirismi oli tässä suhteessa erittäin keskeisellä sijalla. Tämän vaikutuksia modernin psykologian ja pedagogiikan, kuten myös psykologian, kehitykseen voi tuskin liioitella. Suomessa Porthan oli ensimmäinen, joka välitti näitä sekä pedagogian että psykologian luennoillaan.⁸ 1700-luvun empiristien keskeisin kiinnostuksen ja tutkimuksen kohde oli tiedon muodostuminen, jonka peruselementeiksi he nostivat ennen kaikkea aistihavainnot, kokemuksen ja oppimisen. Ajatukset ja käsitykset kehittyivät aistillisten kokemusten progressiivisen kasaantumisprosessin välityksellä eli mielteiden nähtiin liittyvän toisiinsa assosiaatioprosessien lainalaisuuksien mukaisesti. Assosiaatiot toimivat ikään kuin kittinä yksittäisten mentaalisten elementtien välillä, jotka yhdistyessään mahdollistivat laajempien ja kompleksisempien ajatusten, käsitteiden ja tiedonrakenteiden muodostumisen. Locken tunnetun ”black box” -tulkinnan – jota yleisesti tulkitaan liiankin yksioikoisesti – mukaan ihminen on 90-prosenttisesti kasvatuksen ja muiden ympäristötekijöiden tulosta. (Ks. esim. Schultz 1981, 25–35; Bantock 1980, 214–246.)

Empiristeille ajan assosiaatio-oppi ja uusi psykologinen tietämys muodostivat koko kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen perustan. Kuten seuraavan sivun asetelmasta ilmenee, myös Porthan korosti assosiaatio-opin lähtökohtia ihmisen kasvun ja kehityksen suhteen: hänen mukaansa ehdollistuminen, asteittainen vahvistaminen ja yleensäkin ympäristöstä saatavat kokemukset ja vaikutukset olivat keskeisiä niin tunteiden, luonteen, persoonallisuuden ja moraalien kuin tiedollisessakin kehityksessä. (Utkast, osa II, 3 kpl, 3 §.) Toki näihin vaikuttivat myös lasten synnynnäiset ominaisuudet, mutta ulkoisilla ympäristötekijöillä, kuten kasvatuksella ja opetuksella, oli näitä selvästi keskeisempi merkitys. Porthanin mukaan synnynnäisiäkin ominaisuuksia, kykyjä ja taipumuksia, voitiin harjoittaa ja vahvistaa, kuten myös nujertaa ja tuhota, merkittävästikin kasvatuksella ja opetuksella. (Grundritning til läran..., II osa, 7 kpl 1–2 §.) Siten kasvatus määräsi pitkälti sen, millaiseksi ihminen kehittyi myös ajatuksiltaan ja tavoiltaan. Tärkein vanhemmilta saatava perintö olikin Porthanin mukaan juuri hyvä kasvatus ja koulutus. (Esim. Annotationer öfver..., Ius naturae ethicum, III kpl, 76 §) Kaiken kaikkiaan psykologia ja assosiaatio-oppi tarjosivat Porthanin mukaan kasvattajille ja opettajille assosiaatioprosessin lainalaisuuksien lisäksi välttämätöntä tietoa lasten kehityksestä ja yksilöllisten tekijöiden vaikutuksesta kasvuun ja oppimiseen, kuten seuraavan sivun asetelmasta ilmenee.

Ajan assosiaatio-opin mukaisesti Porthan näki tiedon perustuvan ensi sijassa ulkoisiin aistimuksiin. Havainnot liittyivät toisiinsa ja aktivoivat toisiaan. Tämä perustui samanlaisuuden, kausaliteetin ja ajallisen ja paikallisen yhtäläisyyden lakeihin. Tosin näitä lakeja ei kaikilta osin voinut aukottomasti todentaa. Se, kuinka herkästi assosiaatioyhteydet muodostuivat ja kuinka hyvin ne säilyivät, vaihteli yksilöiden välillä. Nämä muodostivat kuitenkin kaikkien sielunkykyjen ja tietämysrakenteemme perustan. (Grundritning til läran..., I osa, 10 kpl). Näin oppiminen perustui

⁸ Porthan luennoi yksityisesti myös psykologian alalta ainakin vuosina 1788 ja 1800 (Palander 1902, 93). Luennoissaan hän käsitteli muun muassa aistien, käsitysten ja ajatusten muodostumista sekä tietomme totuudellisuutta, sielun voimia, muistia, järkeä ja ymmärrystä, ihmisen kehitystä yleensä ja itsetuntoa sekä minän kehitystä (Porthan, Grundritning til läran...).

viime kädessä aistihavaintoihin, joskaan se ei saanut jäädä tähän, vaan oppimisessa oli Porthanin mukaan keskeistä käsitteiden muodostuminen, ymmärtäminen ja sisäistäminen sekä opitun soveltaminen.

ASETELMA: PORTHANIN OPPIMIS- JA OPETUSKÄSITYSTEN KESKEISET LÄHTÖKOHDAT JA PERIAATTEET

Opetuksen/kasvatuksen perusolollisuudet	Porthanin kasvatusta ja opetusta koskien
Peruslähtökohdat	<ul style="list-style-type: none">* Ihmisluonto, kehitystasot, yksilölliset ja lapsen ja nuoren yhteiskunnalliseen asemaan liittyvät tekijät* psykologia (ennen kaikkea assosiaatio-oppi), dietetiikka ja valistunut kokemus
Tavoitteet	<ul style="list-style-type: none">* hyveellinen, valistunut, jalo, rohkea sekä toimelias ja hyödyllinen kansalainen, jota harkinta, viisaus ja järki ohjaavat* tahdon, tapojen, järjen, ruumiin ja sielun harmoninen kehittyminen<ul style="list-style-type: none">- lapsen ”sydämensivistys” tietopuolistakin opetusta keskeisemmässä asemassa* tulevien tehtävien edellyttämät opit ja taidot* ajattelun ja suullisen ja kirjallisen esittämistaidon kehittyminen* opetettavan aineksen sisäistäminen ja harrastuksen herääminen oppimiseen
Käsitys oppimisesta	<ul style="list-style-type: none">* oppimisen perustekijöitä aistihavainnot, käsitteet, ymmärtäminen ja sisäistäminen (soveltaminen),* lähtökohtana ajan assosiaatio-oppi (esim. Locke)<ul style="list-style-type: none">- ehdollistamisen ja vahvistamisen/tukahduttamisen periaate- varhaisen totuttamisen ja kasvatuksen periaate- mallioppimisen periaatteet- mielihyvän ja mielipahan periaate* omakohtaisuuden ja aktiivisuuden periaate<ul style="list-style-type: none">- oppiminen edellyttää oppijalta aktiivista panostusta* tunteen ja mielikuvituksen periaate<ul style="list-style-type: none">- mielikuvitus ja tunteet jopa tärkeämmät kuin järjen merkitys pienten lasten oppimisessa
*minkä lapset oppivat varhain, sitä he soveltavat myöhemmin laajemmissa piireissä	
*tieto synnyttää aikeen, tunne synnyttää halun toteuttaa tämä	
Käsitys opettamisesta	<ul style="list-style-type: none">* opetettavan aineksen läheisyyden periaate<ul style="list-style-type: none">- opetuksen liittyvä lasten kehitys- ja käsitystasoon ja kokemusmaailmaan* asteittaisen etenemisen periaate<ul style="list-style-type: none">- konkreettisesta abstraktimpaan, helpommasta vaikeampaan* opetuksen jatkuvuuden ja vaihtelevuuden periaate* opetuksen elävyyden ja selkeyden periaate (koskee sekä opetettavia aineita että menetelmiä)* mielenkiinnon ja tarkkaavaisuuden herättämisen periaate* oppimisen aktiivisuuden ja toiminnallisuuden periaate* keksimisen ja oivaltamisen periaate* tasapuolisuuden periaate* palkitsemisen ja rankaisemisen periaate<ul style="list-style-type: none">- kuuluvat oppimiseen ja opetukseen luonnollisena osana- järkevissä mittakaavassa ja taiten käytettynä, ei tyrannimaisuutta- lasta ei saa rangaista hänen luontaisen hitautensa tai kyvyttömyytensä vuoksi, sen sijaan tällaisia lapsia tulee auttaa ja kannustaa kaikin tavoin
* kasvatus/opetus on keskeinen ”ihmisen muokkaaja”	
* lapsen mielen työllistämisen ei yksin riitä, on pyrittävä ymmärtämiseen, oivaltamiseen ja järkevään ajattelemiseen	
* opetuksen tulee olla iloista, hyvin esitettyä, vaihtelevaa, eloisaa, toimeliasta (pinempien lasten kohdalla leikinomaista)	
* opetuksen tulee liittyä oppilaiden kokemusmaailmaan ja heidän tulee mieltää sen käytännön hyöty ja sovellutus => opiskelumotiivi	
Oppija	<ul style="list-style-type: none">* aktiivisuus, tarkkaavaisuus* oppilaan varttuessa ja edistyessä ohjausta ja avustamista vähennetään => oppija oppii ottamaan vastuun oppimisestaan
Opettaja	<ul style="list-style-type: none">* opettajan persoonallisuus ja esimerkillisyys (samaistumisen kohde)* opetettavan asian hallinta ja pedagoginen taitavuus* halu kehittyä opettajana* opettajan ja oppilaiden läheinen suhde<ul style="list-style-type: none">- oppilaiden arvostus ja kunnioitus, rakkaus
* opettajalta vaaditaan ainehallinnan lisäksi pedagogisia taitoja ja huolellista opetuksen suunnittelua ja valmistautumista	

Yhdeksi keskeiseksi oppimisen perusmuodoksi Porthan esitti mallioppimisen, joka perustui lasten ja nuorten luonnolliseen jäljittelyn tarpeeseen. Mitä nuoremmista lapsista oli kyse, sitä tärkeämpää oli huolehtia siitä, että heitä ympäröivät vain sellaiset ihmiset, jotka kelpasivat heille esikuviksi ja jotka kannustivat heitä hyveellisyyteen. Käytännössä tämä luonnollisestikaan ei aina ollut kovin yksinkertaisesti järjestettävissä, mutta tähän tuli pyrkiä. (Utkast II osa, 5 kpl, 11 §, 22 §.) Mallioppimisen merkitys perustui siihen, että se tapahtui melkein huomaamatta ympäristöstä saatujen vaikutteiden pohjalta, mutta kaikki oppiminen ei siis missään nimessä tapahtunut näin, vaan oppijan oma aktiivisuus, panostus ja motivoituneisuus olivat yksi oppimisen keskeisimmistä vaatimuksista. Opettajan tulikin kaikin tavoin edistää näitä, jotta aktiivisesta oppimisesta olisi muodostunut oppilaille pysyvä tapa. Tämän Porthanin korostaman lähtökohdan voi nimetä oppimisen omakohtaisuuden ja aktiivisuuden periaatteeksi. Tätä tarkastellaan tuonnempana tarkemmin.

Myös tunteilla ja mielikuvituksella oli Porthanin mukaan tärkeä sija oppimisessa, herättivät-hän havainnot aina havaitsijassaan joko miellyttäviä tai epämiellyttäviä tunteita. Mitä vahvemmin oppilas koki opittavan, sitä varmemmin se painautui hänen sisimpäänsä. Tunteiden osuus oppimisessa oli sitä merkittävämpi, mitä nuoremmasta lapsesta oli kyse. Pienet lapset työskentelivät ja oppivatkin vielä enemmän mielikuvien kuin järjen varassa. Opettajan oli tehtävä kaikkensa saadakseen lasten mielikuvituksen, tunteen, järjen ja muistin askaroimaan kulloinkin opettavassa asiassa. (Utkast II osa, 5 kpl, 16, 20–21 §). Lasten mielikuvitusta opettaja ruokki parhaiten, kun opetus oli eloisaa ja mahdollisimman aistinvaraista. Näin erilaisten esimerkkien, kertomusten ja vertauskuvien hyödyntäminen elävöitti opetusta ja edisti lasten ja nuorten oppimista. Myös se, miten opettaja itse opetti ja suhtautui opetukseen, vaikutti omalta osaltaan oppilaiden oppimiseen. Jos opettaja itse suhtautui opetukseen välinpitämättömästi ja mekaanisesti, eivät lapsetkaan juuri innostuneet siitä. Jos taas opettaja oli innostunut ja piti työstään, tämä opettajan näin antama esimerkki lisäsi oppilaiden opiskeluintoa, joka taas oli olennainen tekijä heidän oppimisessaan. (Utkast II osa, 5 kpl, passim.)

Ajan opetus oli Porthanin mukaan kuitenkin valitettavasti jotain aivan muuta. Esimerkiksi katekismusopetus oli lapsille ja nuorille aivan liian abstraktia, jotta se olisi kyennyt herättämään lapsissa elävää tunnetta opittavaa kohden. Porthanin mukaan lapset pantiin lukemaan ja toistamaan uskonkappaleita kuin papukaijat. Toki ulkoluvullakin oli sijansa muistin kehittäjänä, mutta kun siinä mentiin kohtuuttomuuksiin, ei tällainen opetus voinut lapsista tuntua kuin vastenmieliseltä, eikä opetuksella voitu mitenkään saavuttaa haluttuja tavoitteita. (Utkast II osa, 5 kpl, 5, 8 §).

Opetuksen yhdeksän keskeistä peruseriaatetta

Porthanin mukaan oppimisen kannalta oli tärkeää, että opettaja loi kaikin puolin oppimista tukevan oppimisympäristön ja ilmapiirin. Tämä ja muutenkin hyvin suunniteltu ja toteutettu opetus olivat tärkeitä oppimisen kannalta. Sen sijaan huonosti suunniteltu ja toteutettu opetus saattoi pahimmillaan toimia oppimisen suurena esteenä. Oli tärkeää, että opetustilanteesta muodostui oppilaille ennen kaikkea innostava ja miellyttävä. Porthanin mukaan oli turha odottaa todellista oppimista, jos oppilaat kokivat opetuksen epämiellyttävänä velvollisuutena tai jopa rangaistuksena. Mikä ei tapahtunut halulla ja innolla, ei tapahtunut myöskään hyvin. Kun oppilaat kokivat opetuksen miellyttäväksi ja kiinnostavaksi, heijastui tämä myönteisesti oppituntien ilmapiiriin ja opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Tämä taas edisti ja vahvisti oppilaiden työskentelyhalua ja oppimista. Kyse oli ikään kuin

itseään vahvistavasta, positiiviseen ja negatiiviseen suuntaan toimivasta, kehästä. Joillekin opettajille myönteisen ilmapiirin luominen luontui kuin itsestään, yleisemmin opettajat kuitenkin joutuivat tekemään kovastikin työtä tämän eteen. (Utkast II osa, 5 kpl, passim.) Oppimista tukevan oppimisympäristön yleisen korostuksen lisäksi Porthan korosti ennen kaikkea yhdeksää peruslähtökohtaa, kuten edellä olleesta asetelmastakin ilmeni. Nämä olivat opetettavan aineksen läheisyyden, opetuksen asteittaisen etenemisen, opetuksen jatkuvuuden ja vaihtelun, opetuksen elävyyden ja selkeyden, mielenkiinnon ja tarkkaavaisuuden herättämisen, opetuksen toiminnallisuuden, keksimisen ja oivaltamisen, opetuksen tasapuolisuuden sekä palkitsemisen ja rankaisemisen periaatteet. Nämä yhdeksän periaatetta muodostivat nähdäkseni – vaikkei hän käsitellyt näitä kaikkia luennoissaan mitenkään systemaattisesti – Porthanin opetus- ja oppimiskäsityksen keskeiset ulottuvuudet, jotka samalla liittyivät läheisesti toisiinsa yhtä lailla kuin edellä kuvattuihin oppimisen ja tarkoituksenmukaisen oppimisympäristön eri elementteihin.

Keskiajalla opetus oli pitkälti deduktiivista eli siinä edettiin yleisestä yksittäiseen, säännöistä ja teorioista esimerkkeihin ja sovelluksiin. Opetus jäi näin oppilaille etäiseksi ja abstraktiksi, eikä opetus useinkaan liittynyt mitenkään heidän omaan kokemusmaailmaansa. Opetuksessa korostui muistin harjoittaminen ja vahva ulkoaoppimisen traditio. Uuden ajan alku ei tuonut tähän merkittäviä muutoksia. Vielä vuosien 1649 ja 1693 koulujärjestyksissä korostui muistin harjaannuttaminen ja ulkoluku, joskin niissä varoiteltiin rasittamasta lapsia liiallisella ja tarpeettomalla ulkoluvulla. Kritiikki tällaista korostunutta ulkolukua ja opetusta kohtaan lisääntyi 1700-luvulla. (Hanho 1947, 293–302; Sjöstrand 1969, 269–270.) Myös Porthan kritisoi oman aikana opetusta liiasta abstraktisuudesta ja ulkolukupainotteisuudesta. Porthanin mukaan tällainen opetus ei vastannut lainkaan tarkoitusta.

Porthanin mukaan yksi keskeisistä opetuksen peruslähtökohdista olikin juuri se, että opetettavilla asioilla tuli olla yhteys lasten jo olemassa olevaan ajatus- ja kokemusmaailmaan. Ilman tätä ei voinut tapahtua mitään oppimista. Mitä useampiin jo olemassa oleviin käsitteisiin ja asioihin uudet opittavat asiat liittyivät lasten mielissä, sen helpompi heidän oli ne omaksua. Tätä Porthanin assosiaatio-oppiin perustuvaa opetuksen lähtökohtaa voi kutsua vaikkapa opetettavan aineksen läheisyyden periaatteeksi. Opetus, joka ei kohdannut lasten tiedon piiriä (kunskapskrets) vain väsytti, ikävystytti ja herpaannutti heidän tarkkavaisuutensa. (Utkast II osa, 5 kpl 5–8, 18 §.) Tähän liittyen hän totesi muun muassa:

Samasta syystä kaikessa lastenopetuksessa on suosittava yksilöllisiä ja konkreettisia käsitteitä, sellaiset ovat lapselle sekä helpoimpia, selkeimpiä että miellyttävimpiä. Sitten on asteittain ja vähitellen siirryttävä abstrakteihin ja universaaleihin asioihin. Tavallisimmin lähdetään kuitenkin liikkeelle juuri väärästä päästä: lasta kiusataan kaikkein ensimmäiseksi Abcd-kirjojen ja katekismusten lukemisella, jotka pitävä sisällään pelkästään abstrakteja ja universaaleja asioita, joita lasten on mahdotonta ymmärtää; heidät pakotetaan sitten lukemaan ne ulkoa kuin papukaijat, usein vielä kiivauden ja kovuuden myötävaikutuksella: mikä saa lukemisen tuntumaan heistä epämiellyttävältä ja vihattavalta, tukahduttaa heissä ajattelun siemenen sekä turmelee kokonaan heidän ymmärryksensä ja ajattelukykynsä. Niin typerän opetusmetodin käytöltä pitää lapsiraukat todellakin säästää. (Utkast II osa, 5 kpl, 5 §)

Liian abstrakti opetus johti Porthanin mukaan helposti mekaaniseen ulkoaopetteluun ja läksyjen toisteluun, mikä teki opetuksen ja oppimisen lapsille vastenmieliseksi. Opetusta, kuten myös oppikirjoja, olisi pitänyt tältä osin merkittävästi kehittää. Ylipäätään opettajan oli tehtävä kaikkensa sen eteen, että oppilaat olisivat ymmärtäneet opetettavat asiat. Lapsia oli aivan turha ja väärin rasittaa sellaisella, jota

he eivät vielä voineet ymmärtää tai josta heillä ei vielä ollut mitään käsitystä. Kaiken sen opettaminen, mitä oppilaat iän, kehitystason tai muun syyn vuoksi eivät voineet vielä käsittää, olikin yleisesti ottaen siirrettävä myöhempään ajankohtaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, etteikö lapsille olisi voinut opettaa mitään uutta. Eihän silloin olisi mitään opetusta tarvittukaan. Lapsille voitiin toki opettaa sel-laistakin, mikä ei suoraan sisältynyt heidän käsityspiiriinsä, kuten historiaa, koska tämä oli monessa-kin mielessä keskeinen oppiaine. Tällöin opettajan oli kuitenkin autettava ja tuettava oppilaita niin paljon kuin mahdollista, esimerkiksi erilaisten havaintomateriaalien avulla. Samalla tuli muistaa, ettei lapsia saanut rasittaa liiallisilla yksityiskohdilla, kuten historianopetuksessa nimillä, tapahtumilla tai vuosiluvuilla. Ylipäätään tuli opetuksessa Porthanin mukaan edetä maltilla, jotta opetettavat asiat tuli käsiteltyä perusteellisesti. Näin lapset saattoivat hahmottaa ja ymmärtää paremmin opetettavan asian ja heidän opiskelumotivaationsa pysyi jatkuvasti yllä. (Utkast II osa, 5 kpl passim.)

Toinen Porthanin opetusta koskeva keskeinen periaate, jota voi kutsua opetuksen asteittaisen ete-nemisen periaatteeksi, liittyi läheisesti edellä kuvattuun opetettavan aineksen läheisyys -periaattee-seen. Opetuksen asteittaisuuden periaatteen mukaan opetus tuli aloittaa konkreettisista ja havaitta-vista/aistittavista asioista. Oppimisen edetessä siirryttiin sitten abstraktimpiin ja yleisiin käsitteisiin. Tämä opetuksen periaate koski yhtä lailla maantiedon ja kielten kuin uskonnon opetusta. Tässäkin suhteessa Porthanin mukaan hänen aikansa opettajat toimivat yleisesti täysin virheellisesti. Opetus-materiaali, esimerkiksi katekismus, oli lukemisen ja varhaisen uskonnon opetuksen suhteen aivan liian abstraktia ja luotaantyöntävää. Porthanin mukaan oli täysin utopistista ajatella, että lapset oppi-sivat näistä mitään. Tällainen opetus oli Porthanin mukaan pikemminkin lasten kiusaamista kuin ope-tusta. Tätä vaikutusta lisäsi se, että opettajat olivat tavallisesti aivan liian jyrkkiä ja kovia kuulustel-lessaan läksyjä ja ulkoa opittua. Ei siis ollutkaan ihme, jos lapset alkoivat kokea koko lukemisen epämiellyttäväksi, jopa vihattavaksi. Tällainen mekaaninen opetus tukahdutti kaikki lasten oman ajat-telun siemenet alkuunsa, vaikka opetuksen yhden keskeisen tavoitteen olisi pitänyt olla juuri lasten ja nuorten ajattelun ja asioiden itsenäisen oivaltamisen kehittäminen ja tukeminen. Näin ajan alkeisope-tus oikeastaan pikemminkin turmeli lasten viisauden ja järjen sen sijaan että se olisi luonut niiden kehittymiselle hyvän perustan. Lapsia olisi Porthanin mukaan pitänyt säästää näin typerältä opetuk-selta. (Utkast II osa, 5 kpl, passim.)

Opettajan oli myös huolehdittava, että opetuksesta muodostui eheä ja suunniteltu kokonaisuus. Samalla oli kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että opetus sisälsi riittävästi vaihtelua, etteivät op-pilaat rasittuisi liiaksi eivätkä näin jaksaisi seurata opetusta. Tosin oli myös varottava, ettei opetuk-sesta muodostunut liian sirpaleista, mikä johti helposti siihen, että opetuksen selkeys ja perusteellisuus kärsivät. Kaiken kaikkiaan opetus oli suhteutettava lasten luontoon ja voimiin. Näin se ei rasittanut lapsia ja nuoria yli heidän voimiensa ja heidän mielenkiintonsa pysyi opetettavassa. Opettajan oli muistettava myös, etteivät lapset kyyneleet istumaan hiljaa paikallaan tuntikausia. Olikin tärkeää pitää riittävästi levähdystaukoja oppitukioiden välillä samoin kuin pitää huolta siitä, ettei opettanut yh-dellä kertaa liian paljon. Tätä Porthanin korostamaa lähtökohtaa voi kutsua vaikkapa opetuksen jat-kuvuuden ja vaihtelun periaatteeksi. Valitettavasti tätäkään periaatetta ei Porthanin mukaan nouda-tettu ajan opetuksessa, vaan se perustui yleisesti pitkiin opettajan monologeihin ja oppilaiden jatku-vaan paikallaan istuttamiseen. Tällainen nurinkurinen opetustapa soti kaikkia opetuksen ja oppimisen periaatteita vastaan, ja se turmeli lasten ja nuorten terveyden ja lamautti heidän mielensä ja tuhosi heidän lukuhalunsa. (Utkast II osa, 5 kpl 17–22 §). Kaiken kaikkiaan opetuksen jatkuvuuden ja vaih-telun vaatimusten toteutuminen edellytti opettajalta opetuksen huolellista suunnittelua ja valmistelua.

Tästä hyötyi oppilaiden lisäksi myös opettaja itse, koska näin opetustyö muodostui hänellekin paljon kiinnostavammaksi ja mielekkäämmäksi kuin sellainen opetus, joka toteutettiin aina saman kaavan mukaisesti. Tämä oli tärkeää jo opettajan jaksamisenkin kannalta. (Utkast II osa, 5 kpl, 17 §)

Porthanin keskeisiin opetuksen periaatteisiin sisältyivät myös opetuksen mielenkiinnon ja tarkkavaisuuden, toiminnallisuuden ja keksimisen ja oivaltamisen periaatteet. Myös nämä kolme periaatetta saivat perustelunsa oppimisen lainalaisuuksista ja lasten luonnosta. Jotta tapahtuisi oppimista, opetuksen oli todella herätettävä ja ylläpidettävä oppilaiden mielenkiintoa ja motivaatiota opittavaan. Lisäksi opetuksessa tuli nojautua oppilaiden omaan aktiivisuuteen ja toiminnallisuuteen. (Utkast II osa, 5 kpl 20–22 §). Opetus tulikin järjestää mahdollisimman toiminnalliseksi ja sellaiseksi, joka antoi heille positiivisia kokemuksia omasta oppimisestaan eli

Opettajan on aina toimittava niin, että lapset työskentelevät yhdessä hänen kanssaan, eikä niin, että hän yksin ja he yksinään. Kun työskennellään yhdessä, tulee opettajan pitää huolta siitä, että heidän aistinsa ja järkensä askaroivat sen parissa, jota hän heille esittää ja sen ohella hänen tulee auttaa heitä ajattelemaan tavalla, että näyttää siltä kuin he olisivat itse keksineet asian jos toisenkin; ja sen sijaan, että häiritsisi heidän tähän liittyvää iloaan, on ahkeruuden ja toimeliaisuuden ylläpitämisen nimissä pikemminkin edistettävä sellaisen syntymistä. (Utkast II osa, 5 kpl, 22 §.)

Oli siis tärkeää, että opetus perustui mahdollisimman pitkään lasten toiminnallisuuteen, esimerkiksi alkeisopetuksessa kirjainten oppiminen voitiin toteuttaa vähitellen leikin välityksellä (emt. 6 kpl, 1 §). Tärkeää oli, kuten sitaatistakin ilmenee, että oppilaat todella keskittyivät siihen, mitä opetuksessa kulloinkin käsiteltiin. Näin järjestettynä opetus tuki erityisesti oppilaiden oman ajattelun kehittymistä, jonka Porthan näki yhdeksi opetuksen perustavimmista tavoitteista. Tähän ei päästy opetuksella, joka perustui mekaaniseen lukemiseen tai asioiden esittelyyn. Ei riittänyt, että oppilaiden mieltä vain työllistettiin, heitä oli myös autettava ymmärtämään opetettava asia tai ilmiö ja siihen liittyvät suhteet. Oppilaiden ajattelukyvyn kehitystä opettaja tuki parhaiten siten, että he oppivat erittelemään asioiden samankaltaisuuksia, erilaisuuksia ja niiden välisiä suhteita. Opettaja saattoi tukea tätä muun muassa erittelevien kysymysten avulla, jotka saivat oppilaat pohtimaan, erottelemaan, luokittelemaan ja yhdistämään eri asioita ja ilmiöitä samalla kun he tutustuivat erilaisiin ratkaisumalleihin. (Emt. 5 kpl, 5 §, 12 §). Kaiken kaikkiaan opetuksen tuli tukea lasten ahkeruutta ja toimeliaisuutta. Tärkeää oli myös se, että oppilaat saattoivat opetuksen yhteydessä kokea keksimisen tai oivaltamisen iloa. Tämä oli tärkeää oppimisen kannalta. Opettaja ei saanut missään nimessä sammuttaa ja tukahduttaa tätä, vaan pikemminkin hänen tuli kaikin tavoin pyrkiä edesauttamaan oivaltamisen ilon syntymistä oppilaissaan. Olennaista oli, että lapset oppivat käyttämään voimiaan ja tarttumaan asioihin – näin lapset oppivat samalla työteliäisyyteen. Totuus oli, korosti Porthan, kuitenkin se, etteivät lasten sielunvoimat voineet kehittyä, jos kaikki tehtiin ja tuotiin heidän eteensä valmiina. Oppilaiden kiinnostus oppimista kohtaan piti saada syttymään kouluaikana, jotta se kestäisi senkin jälkeen, kun opettaja on poistunut kuvioista. (Emt. 22 §.)

Myös opetuksen tasapuolisuuden sekä palkitsemisen ja rankaisemisen periaatteet kuuluivat Porthanin opetuskonstruktioon. Ensin mainittua periaatetta Porthan ei luennoissaan käsitellyt kovin laajasti, mutta se oli kuitenkin hänen mukaansa yksi opetuksen peruslähtökohdista. Muutoin opettajan oli vaikea, jos ei täysin mahdotontakin, saavuttaa oppilaidensa kunnioitus ja rakkaus. Ilman näitä puolestaan opettajan työstä puuttui perusta. Opettajien olisikin tullut kohdella kaikkia oppilaitaan yhdenmukaisesti ja tasapuolisesti. Suosikkijärjestelmät eivät missään nimessä olleet sallittuja. (Utkast, I Afdelningen, 5, 7 §; II Afdelningen 5–7.)

Jos Porthan ei käsitellyt kovin laajasti opetuksen tasapuolisuuden periaatettaan, sitä laajemmin hän käsitteli palkitsemisen ja rankaisemisen lähtökohtia ja periaatteita opetuksessa. Etenkin opetukseen liittyvää kurin ja rankaisemisen problematiikkaa hän käsitteli laajasti, ehkäpä siksi, koska hän näki tämän suhteen runsaasti väärinkäyttöä. Hänen mukaansa opettajat varsin yleisesti kuvittelivat saavansa oppilaidensa kunnioituksen ankaruudella ja lyönneillä. Tässä he Porthanin mukaan erehtyivät perusteellisesti. Palkitseminen ja rankaiseminen sinänsä sisältyivät kasvatukseen ja opetukseen luonnollisina osina. Tämä sai perusteensa ennen kaikkea vahvistamisen ja sammuttamisen periaatteesta. Kasvattaja saattoi vahvistaa lasten ”oikeita tekoja” palkkioiden avulla, ja rankaisemalla (joka vain ääritapauksissa tarkoitti varsinaista kurittamista ja vitsaan turvautumista) hän saattoi karsia ja tukahduttaa lasten ei-toivottua käyttäytymistä. Porthanin mukaan tämä perustui siihen, että lapset yhdistivät miellyttävät asiat haluttuun ja hyvään toimintaan, kun taas epämiellyttävät kokemukset ja mielipahan tuntemukset he liittivät ei-toivottuun käyttäytymiseen ja toimintaan. Kyse oli siis assosiaatio -opin mielihyvän ja mielipahan periaatteen sovelluksesta kasvatuksessa ja opetuksessa sekä luonnollisen seuraamuksen periaatteesta – esimerkiksi valhetta tuli seurata epäluottamuksen ja halveksunnan, kunnes syyllinen osoitti todellista parannusta. (Utkast, 4 kpl. passim.) Yleensäkin Porthan muistutti, että vaikka palkintojen ja rangaistuksen käyttö kuului alkeisopetukseen, ne eivät missään nimessä olleet opetuksen keskeisimpiä keinoja. Ylipäätään tuli olla tarkkana palkintojen ja rangaistusten käytön suhteen. Niitä käytettäessä tuli ottaa huomioon myös oppilaiden ikä- ja kehitystaso, kuten myös heidän luonteensa, sukupuolensa ja säätynsä. Vanhempia lapsia ei saanut koskaan esimerkiksi kurittaa vitsalla. Jotta rankaisu olisi tehonnut, lapselle piti aina myös selittää rankaisemisen syy, jotta hän hahmottaisi ja ajattelisi väärää suhtautumistaan ja toimintaansa. Missään nimessä lapsia ei saanut rankaista heidän luonnollisesta hitaudestaan tai heidän tahdostaan ja halustaan riippumattomista vioista. Muutenkaan opettajan ei tullut ylireagoida lasten toimintaan. Tuli muistaa, että lapsuuteen ja nuoruuteen kuuluivat tietyt kepposet ja oikullisuus. Kouluhuoneesta ei saanut muodostua kuritushuonetta. Rangaistus ei saanut myöskään koskaan vahingoittaa oppilasta eikä uhata hänen säädylisyyttään. Ylipäätään rangaistusten käytön tuli olla viimeinen hätäkeino, kun muut keinot – paheksunnan ilmaiseminen (ilmeet, viileä kohtelu yms.), kehoitus, nuhtelu, moite, häpäisykin, joskin tämän kanssa piti olla varovainen, ja lopulta rankaisemisella uhkaaminen – oli käytetty. Tällöinkään se ei saanut muuttua koskaan hakkaamiseksi eikä kostoksi, vaikka vitsankin käyttö oli sallittua aivan ääritapauksissa. Opettajan tulikin muistaa, että rankaisemisen yksi keskeisimpiä elementtejä oli anteeksianto. (Emt.)

Johtopäätöksiä

Henrik Gabriel Porthanin voi tulkita monessa suhteessa edustaneen aikansa uusimpia ajatusvirtauksia. Tämä koskee niin hänen tiede- ja uskonto- kuin ihmis- ja yhteiskuntäkäsityksiään. Hän oli monessa suhteessa aikansa, 1700-luvun hyödyn ja valistuskauden, kasvatti. Tämä ilmenee selkeästi hänen luennoissaan, sanomalehtikirjoittelussaan samoin kuin käytännön toiminnassaankin. Vaikka hänen pääintressinsä liittyivät humanistisiin aloihin, hän seurasi koko elämänsä aktiivisesti yhteiskuntaelämän kehitystä pyrkien toimillaan edistämään muun muassa Suomen talouselämän, teollisuuden ja kaupunkien toimintamahdollisuuksia (Schybergson 1911, 335). Hän olikin yksi ensimmäisistä, jotka korostivat yksityisen elinkeinotoiminnan ja jopa kapitalisen talouden

merkitystä (Nenonen 2004). Myös pedagogisen ajattelun, kuten laajemminkin koululaitoksen, suhteen Porthan seurasi aikansa virtauksia kulkien aivan aikansa modernimpien uudistajien jalanjälkiä.

Porthanin opetus- ja oppimiskäsityksen voi liittää sekä induktiiviseen että oppilaiden aktiivisuutta korostavaan opetustraditioon (ks. Sjöstrand 1969, 260–278) samalla kun se kiinnittyi vahvasti ajan assosiaatio-oppiin, yleisemmin maltilliseen empirismiin. Tässä suhteessa Porthanin oppimis- ja opetuskäsityksillä onkin runsaasti yhtymäkohtia niin 1800-luvun ja 1900-luvun taitteen herbartilaisuuteen kuin niin sanotun vapausedagogiikan lapsikeskeisiä ja toiminnallisuutta korostaviin lähtökohtiin. Hän olikin ensimmäisiä suomalaisia, jos ei aivan ensimmäinen, joka asetti psykologian näin laaja-alaisesti ja systemaattisesti oppimisen ja opetuksen perustaksi. Hänen mukaansa psykologia antoi kasvattajille ja opettajille oppimisen lainalaisuuksien lisäksi erittäin tärkeää tietoa lasten ja nuorten kehityksestä yleensäkin. Tätä tietämystä kasvattajat ja opettajat tarvitsivat välttämättä onnistuakseen työssään. Porthan esittikin, että opetuksen tuli perustua lasten ikä- ja kehitystason lisäksi heidän käsitys- ja kokemusmaailmaansa, samalla kun oli tärkeää, että opetus perustui mahdollisimman pitkälti oppilaiden omaan aktiivisuuteen. Oppimisen ja opiskelumotivaation suhteen oli tärkeää myös, että oppijat saattoivat kokea oivaltamisen ja keksimisen iloa.

Esittämäni tulkinnan mukaan Porthanin ideaaliopetus rakentui yhdeksän perusperiaatteen varaan. Nämä olivat opetettavan aineksen läheisyyden, opetuksen asteittaisen etenemisen, opetuksen jatkuvuuden ja vaihtelun, opetuksen elävyyden ja selkeyden, mielenkiinnon ja tarkkavaisuuden herättämisen, opetuksen toiminnallisuuden, keksimisen ja oivaltamisen, opetuksen tasapuolisuuden sekä palkitsemisen ja rankaisemisen periaatteet. Kun opettaja rakensi opetuksensa näiden periaatteiden mukaisesti, tuki hän parhaiten oppilaidensa oppimista, itsenäisen ajattelun ja toimintaorientaation kehittymistä. Tällaisessa oppimis- ja opetusympäristössä opiskelu tuki myös sitä, että opiskelusta muodostuisi oppilaille läpi elämän kestävä tapa. Toki opettajan tuli opetuksessaan ottaa huomioon myös oppilaansa sukupuoli ja säätytausta, elettiinhan 1700-luvun loppupuolen Suomessa vielä vahvan, joskin jo säröilevässä olevan, säätyajan maailmassa.

Kaiken kaikkiaan Porthanin opetus- ja oppimiskäsitykset muodostavat ehyen kokonaisuuden, jossa eri elementit ovat vahvasti toisiinsa ja peruspremissiinsä sidottuja. Voidaan siis puhua Porthanin kasvatusta ja opetusta koskevasta käsityskokonaisuudesta. Tosin hän ei itse systemaattisesti ja teoreettisesti esittänyt ja käsitellyt pedagogisen ajattelunsa lähtökohtia, hänhän suuntasi pedagogiset luentonsa ennen kaikkea ohjeistukseksi kotiopettajiksi aikoville akatemian oppilaille. Näin tutkija joutuu, kuten Porthanin katsomusten rekonstruoinnissa yleensäkin (ks. Manninen 2000a), tekemään aikaa vaativan tulkintatyön rekonstruoidessaan hänen oppimis- ja opetuskäsitystensä lähtökohtia ja kokonaisuutta. Porthan ei sinänsä ollutkaan merkittävä kasvatusalan teoreetikko. Kasvatusalalla, kuten monella muullakin alalla, hän oli pikemminkin aikansa uusien virtausten suomalainen tulkki ja välittäjä. Esimerkiksi Heimmer Björkqvist (1948) on todennut Porthanin ”psykologis-tieteellisen” pedagogiikan antaneen myöhemmälle suomalaiselle pedagogikalle tärkeän perustan. Björkqvistin tulkinta sisältää varmaankin melkoisen määrän ylitulkintaa, mutta kyllä sen perussanomaan voi hyvällä syyllä yhtyäkin. Toki suomalaisen pedagogiikan suuntautumiseen esimerkiksi 1800-luvun loppupuoliskolla ja 1900-luvun alussa vaikuttivat Suomessa selvästi Porthania konkreettisemmin 1800-luvun ulkomaalaiset esikuvat ja virtaukset sekä suomalaiset aikalaistoimijat, kuten Uno Cygnaeus, Yrjö Koskinen tai vaikkapa Mikael Soininen. Tämä

ei kuitenkaan vähennä hänen tienraivaajan asemansa merkitystä maamme modernin pedagogiikan historiassa. Tätä vaikutusta lisää se, että hän toimi aktiivisesti Suomen Talousseurassa vaikuttaessaan koululaitoksen kehittämiseksi ja oli keskeinen suomalainen vaikuttaja Turun akatemian pedagogisen seminaarin perustamisen taustalla.

Porthanin opetus- ja oppimisenäkemykset, kuten yleisemminkin hänen koululaitosta koskeva toimintansa ja kirjoittelunsa, avaavat monella tapaa mainion ikkunan 1700-luvun loppupuolen koulu-uudistajien ajattelun logiikkaan, toimintaan ja pyrkimyksiin. Ylipäätään soisi 1700-luvun koulu- ja pedagogiikan historian olevan enemmän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena suomalaisessa kasvatuksen historiassa, muodostaahan tämä vuosisata mielenkiintoisen linkin sitä aikaisempaan opetukseen ja koulun uudistajien ponnistuksiin samalla kun 1700-luvulla luotiin pitkälti modernin pedagogiikan ja yleisemminkin koulun perusta, joka sitten konkretisoitiin suurelta osin 1800- ja 1900-luvuilla. Porthan edustaa Suomessa tämän murroskauden pedagogiikan ja koulun uudistajien eturivistöä, joten hän tarjoaa runsaasti aineksia tämän ajan pedagogiikan ja kouluhistorian tulkinnoille. Tällaisten murroskohtien tutkiminen on antoisaa yleisemminkin, tarjoaahan niiden tutkimus kasvatuksen historian tulkinnan lisäksi runsaasti materiaalia myös niille, jotka tutkivat nykypäivän perspektiivistä oppimisen ja opetuksen luonnetta ja logiikkaa. Esimerkiksi Porthanin pedagogisten esitysten lähiluku nostaa eittämättä esiin kysymyksen siitä, onko meillä 1600- ja 1700-luvun empiristien, kuten John Locken, kasvatusta ja opetuskäsityksistä liian kapea ja stereotyyppioihin nojaava käsitys. Porthanin pedagogisia käsityksiä tarkasteltaessa nousee vääjäämättä mieleen myös kysymys teoreettisten doktriinien ja käytännön opetustoiminnan suhteesta ja niiden muutoksen luonteesta ja mekanismeista. Vaikka tätä on tutkittu Suomessakin jonkin verran (esim. Iisalo 1984; Suutarinen 1992), olisi tälläkin saralla vielä runsaastikin tutkittavaa.

Lähteet:

Porthanin luennot

Annotationer öfver Petri Brunnmarks Elementa iurisprudentiae naturalis 1793/1962. Teoksessa Henrici Gabriels Porthan Opera Omnia II. Turku: Porthan-seura.

Grundritning til läran om människans själ. 1788/1962. Teoksessa Henrici Gabriels Porthan Opera Omnia II. Turku: Porthan-seura.

Utkast til Undervisning för Innformatorer rörande deras skyldigheter och kloka förhållande. Erillispainos 1783/1889. Jyväskylä. Lisäksi tämän rinnalla on käytetty vuonna 1962 julkaistua 1791 versiota teoksesta Henrici Gabriels Porthan Opera Omnia II. Turku: Porthan-seura.

Kokoomateokset

Lagus, E. 1912. Brev från Henrik Gabriel Porthan tillsammans. Del 2. Supplementband. Skrifter utgivna av Svenska Litteratursällskapet i Finland CII. Helsinki.

Kirjallisuus

Aho, J. 1991. Kellokoneen henki vai refleksin summa. Psykologisia tutkimusperinteitä kartesiolaisuudesta 1900-luvulle. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 40/1991.

Bantock, G. H. 1980. Studies in the History of Educational Theory. Volume 1 Artifice and nature 1350–1765. London: George Allen & Unwin.

- Björkqvist, H. 1948. Henrik Gabriel Porthans allmänna pedagogiska åskådning och dess förhållande till filantropismen. *Skola och hem* XI (1), 1–16.
- Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. I osa. Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty. Porvoo–Helsinki: WSOY.
- Hanho, J. T. 1947. Suomen oppikoululaitoksen historia I. Ruotsin vallan aika. Porvoo–Helsinki: WSOY.
- Hearnshaw, L. S. 1989. *Shaping of Modern Psychology. An Historical Introduction*. 2. p. London and New York: Routledge.
- Heikkinen, A. 1983. Perinne yhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Koulutuksen historia Suomessa esihistorialliselta ajalta itsenäisyyden aikaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Hilpelä, J. 1982. Valistusfilosofia ja pedagogiikka. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston opetusmonisteita n:o 26.
- Ikonen, R. 1997. Åbo-tidningar 1771–1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdessä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 38.
- Iisalo, T. 1984. Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1890–1920. Tutkielmia opetuksesta vallinneista käsityksistä ja niiden muutoksista. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 100.
- Kajanto, I. 1982. H. G. Porthan. Teoksessa. I. Kajanto (toim. ja suom.) Henrik Gabriel Porthan. Valitut teokset. Suomen kirjallisuuden seuran toimituksia 373, 9–33.
- Kajanto, I. 1983. Porthanin mielipiteet väitöskirjojen teesien valossa. *Historiallinen aikakauskirja* 81 (1), 33–40.
- Kallinen, M. 1995. Change and stability. Natural Philosophy at The Academy of Turku 1640–1713. Suomen historiallisen seuran *Studia Historica* 51.
- Kerkkonen, M. 1939. Henrik Gabriel Porthan ja 1700-luvun taloudellinen harrastussuunta. *Historiallinen aikakauslehti*, 240–258.
- Klinge, M. 1987. Opetus ja opiskelu. Teoksessa Matti Klinge, Rainer Knaps, Antero Leikola & John Strömberg. *Helsingin yliopisto 1640–1990. Ensimmäinen osa. Kuninkaallinen Turun Akatemia 1640–1808*, 355–552.
- Klinge, Mi. 1989. Mikä mies Porthan oli? Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kyöstiö, O.K. 1955. Suomen ammattikasvatuksen kehitys käsityön ja teollisuuden aloilla. I. Ammattikasvatuksen esivaihe vuoteen 1842. Jyväskylä.
- Lagerstam, L. 2002. Aristokraattinen maailmankirja. Opintomatkat osana 1600-luvun ruotsalaista aateli-kasvatusta. Teoksessa H. Terho (toim.) *Hetkiä historiassa*. Turun yliopiston kulttuurihistorian *Cultural History–Kulttuurihistoria* 2, 145–158.
- Lahdes, E. 1958. Ahlmanin pitäjänkoulut. Kansakoulun edeltäjät Tampereen ympäristössä. Tampere.
- Locke, J. 1693/1914. Muutamia mietteitä kasvatuksesta. (suom. J. V. Lehtonen). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Manninen, J. 2002a. Johdanto. Teoksessa J. Manninen Porthanin monet kasvot. Kirjoituksia humanistisen tieteen monitaiturista. Suomalaisen kirjallisuuden seuran *Historiallinen arkisto* 114. Helsinki, 7–4.
- Manninen, J. (toim.) 2002b. Porthanin monet kasvot. Kirjoituksia humanistisen tieteen monitaiturista. Suomalaisen kirjallisuuden seuran *Historiallinen Arkisto* 114. Helsinki.
- Matinolli, E. 1973. H. G. Porthanin kirjallisesta jäämistöstä. Turun yliopiston Suomen historian laitoksen eripainosarja.
- Mäkeläinen, E-C. 1972. Säätyläisten seuraelämä ja tapakulttuuri 1700-luvun jälkipuoliskolla Turussa, Viaporissa ja Savon kartanoalueella. Suomen historiallisen seuran *Historiallisia tutkimuksia* 86.
- Nenonen, M. 2004. H. G. Porthan juurrutti kapitalismia Suomeen. *Helsingin Sanomat* 13.3.2004.
- Palander, G. 1904. H. G. Porthan. *Elämäkerran luonnos*. Helsinki: Kansanvalistus Seura.
- Parland-von Essen, J. 2005. Behagets betydelse. Döttrarnas edukation i det sena 1700-talets adelskultur. Helsingin yliopisto. (<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/histo/vk/parland-essen/>)
- Sainio, M. A. 1957. Kasvatusopin tutkimus ja opetus Turun akatemiassa. Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulun julkaisuja XIV.
- Salomaa, J. E. 1939. H. G. Porthanin filosofinen maailmankäsitys. Turun *Historiallinen arkisto* II, 3–20.
- Sandström, C. 1978. Utbildningens idehistoria. Om samhällsförändringarnas inflytande på undervisningens mål och idéinnehåll genom tiderna i Sverige och utlandet. Tukholma: Bonniers.
- Schybergson, M. G. 1908–1911. Henrik Gabriel Porthan. *Lefnadsteckning*. Svenska Litteratursällskapet I Finland XCVIII.
- Schultz, D. 1981. *A History of Modern Psychology*. 3. ed. New York: Academic Press.

- Sjöstrand, W. 1969. Pedagogiska Grundproblem i hitorisk belysning. Lund: Gleerups.
- Suolahti, E. 1946. Porvarispoikien opinkäynti Suomen barokkiajalla. Porvoo: WSOY.
- Suutarinen, S. 1992. Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900–1935). Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 90.
- Tarkiainen, V. 1971. Henrik Gabriel Porthan. 2.p. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.
- Tommila, P. 1988. Suomen varhaisimmat aikakauslehdet. Teoksessa P. Tommila (toim.) Suomen lehdistön historia 10. Kuopio: Kustannuskiila, 9–35.
- Urpilainen, E. 2001. Hyödyn ja uushumanismin kausi. Teoksessa P. Tommila (2001) Suomen tieteen historia 1. Tieteen ja tutkimuksen yleinen historia 1880-luvulle. Helsinki: WSOY, 168–274.

Artikkeli on julkaistu 24.8.2024

Tekstiviittaus:

Tähtinen, Juhani 2024. Henrik Gabriel Porthanin käsitykset opetuksesta ja oppimisesta. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Porthan_oppimisesta%20ja%20opetuksesta_1.pdf (luettu xx.xx.xxxx)