Kasvatuksen yleinen teoria

Kartoitus suomenkielisestä yleispedagogisesta kirjallisuudesta



Juha Hämäläinen

Kasvatuksen historian ENSYklopedia -julkaisusarja 2

Kasvatuksen yleinen teoria

Kartoitus suomenkielisestä yleispedagogisesta kirjallisuudesta

Juha Hämäläinen

SUOMEN
KASVATUKSEN ja KOULUTUKSEN
HISTORIAN SEURA

Kasvatuksen historian ENSYklopedia -julkaisusarja

Julkaisija: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura,
Kasvatuksen historian ENSYklopedia, Helsinki

Toimituskunta: Mika Perälä
Matti Taneli
Juhani Tähtinen (pj.)

Teos on julkaistu sekä sähköisesti että painettuna.
E-kirja: Kasvatuksen historian ENSYklopedia -julkaisusarja | kasvhistseura.fi

Painetun kirjan myynti: Tiedekirja
Snellmaninkatu 13, 00170 Helsinki
Puh. 358 09 635 177
kotisivut: https://tiedekirja.fi/

Taitto: Kirjapaino Painosalama Oy
Kansi: Iisa Tähtinen
Paino: Kirjapaino Painosalama Oy, Turku, Suomi 2026

© Juha Hämäläinen ja Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura

ISBN 978-952-65862-4-3 (pehmeäkantinen)
ISBN 978-952-65862-5-0 (PDF)
ISSN 3088-0157 (painettu)
ISSN 3087-8152 (verkkojulkaisu)

Sisältö

Saatteeksi **5**

OSA I: Katsaus suomenkieliseen yleisen pedagogiikan oppikirjallisuuteen ja alan oppisuuntauksiin

1 Yleispedagoginen kirjallisuus tutkimuskohteena **11**

2 Suomenkielinen pedagoginen oppikirjallisuus **16**

3 Suomessa vaikuttaneita pedagogisia oppisuuntia **39**
Ruotsin vallan aika 39
Autonomian aika 42
Itsenäisyyden aika 72
Aika ennen toista maailmasotaa 72
Toisen maailmansodan jälkeinen aika 90

4 Suomalaisen kasvatusteoreettisen ajattelun suuri linja **115**

OSA II: Monisyinen kasvatusteoria ja teorianmuodostuksen haasteet

5 Yleisen pedagogiikan ala, rakenne ja rajat **123**

6 Kasvatus yhteiskunnan kehityksen perustana **128**
Kasvatustutkimuksen yhteiskuntasuhde 128
Kansalaiskasvatus 134
Pedagoginen toimintakulttuuri 138

7 Pedagogisen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen nykytila **145**
Siirtymä kokemuspohjaisen tiedon paradigmaan 145
Kasvatuksen yleinen teoria filosofisena järjestelmänä 152
Kriittinen pedagogiikka 156

8 Yleisen kasvatusteorian tulevaisuus **164**
Kasvatuksen kokonaisteorian luonne ja tarve 164
Pedagogisen yleisteorian klassikot 167
Pedagoginen kokonaisnäkemys ammattikasvattajien koulutuksessa 171

Jälkisanat **177**

Lähteet **180**

Saatteeksi

Kiinnostukseni kasvatuksen teorioihin heräsi jo opiskeluaikana, jolloin pari kirjastosta löytämääni kasvatuksen historian teosta lumosi minut. Kasvatusfilosofiasta tuli minulle merkittävä harrastus, vaikka se ei varsinaisesti profiloinut opintojani eikä noussut opintojeni kirjallisissa töissä suuresti esille. Käsillä oleva kirja heijastaa tätä elinikäistä kiinnostustani.

Tätä teosta voi kutsua pienoistutkielmaksi suomenkielisestä pedagogiikan teoriakirjallisuudesta. Keskityn yleisiä kasvatusteorioita edustaviin teoksiin. Teosten lähempi esittely rajoittuu suomalaisten teoreetikoiden pääosin suomeksi ilmestyneisiin julkaisuihin; ulkomaisten kirjoittajien suomeksi käännetyt teokset huomioin maininnalla. Tutkielma on samalla myös katsaus Suomessa vaikuttaneisiin pedagogiikan aatesuuntiin. Pohdin lisäksi kasvatustutkimuksen nykytilaa ja kasvatuksen asemaa yhteiskunnan kehityksessä. Punaisena lankana on suomalaisen kasvatusajattelun kehitys, kansallisen pedagogiikan oppihistoria.

Teos jakautuu kahteen pääosaan. Osa I on läpileikkaus suomenkielisestä yleispedagogisesta kirjallisuudesta ja keskeisistä suomalaisista pedagogiikan teoreetikoista. Kyse on samalla suomalaisen pedagogisen teoriakirjallisuuden pelkistetystä oppihistoriallisesta kuvauksesta. Osa II koostuu kasvatuksen yleisen teorian moniulotteisuuden sekä suomalaisen kasvatustutkimuksen ja teorianmuodostuksen nykytilan tarkastelusta.

Pedagogisessa teoriakirjallisuudessa yleiset kasvatusteoriat erottuvat teorioista, jotka erilaisin perustein kohdentuvat rajatuille kasvatuksen alueille. Yleisissä pedagogisissa teorioissa luodaan kuvaa kasvatuksesta sen koko laajuudessa, kun taas kohdennetummassa kirjallisuudessa liikutaan osakokonaisuuksissa. Näitä ovat esimerkiksi kasvatuspsykologisia ja -sosiologisia, kasvatushistoriallisia, erityispedagogisia ja didaktisia aiheita käsittelevät teoriat sekä varhaiskasvatuksen, koulupedagogiikan ja aikuiskasvatuksen erityiskysymyksiin rajautuvat teoriat.

Yleisistä kasvatusteorioista voi puhua monikossa. Ne pohjautuvat erilaisiin filosofioihin ja aatesuuntiin ja tarjoavat erilaisia ratkaisuja kasvatuksen määrittelemiseen ja sen ydinaspektien erittelyyn. Siinä missä yleinen teoria tarjoaa kokonaiskuvan kasvatuksesta, erikoistunut teoria keskittyy

fokusoidun ja rajatun osakuvan muodostamiseen. Pedagogiikan osa-alueisiin, kasvatuksen erilaisiin kohderyhmiin ja yksittäisiin pedagogisiin menetelmiin rajautuneet teoriat tarjoavat osaltaan käsitteellistä pohjaa kasvatuksen yleiselle teorialle kuvaamalla kasvatuksen ilmiöitä omista rajatuista tarkastelukulmistaan.

Kasvatuksen yleisen teorian kehittelyyn liittyy usein kasvatustutkimuksen tiedeluonteen tarkastelua, pedagogiikan hahmottelua tieteellisenä oppialana. Yleinen pedagogiikka käsitetään kasvatuksen tieteellisen tutkimuksen alueeksi, jolla on oma erityinen tarkoituksensa kasvatustutkimuksen kokonaisuudessa. Keskeistä on yleisen kasvatusteorian luonteen ja määritteiden tutkimus, ja johtoajatuksena on kokonaiskuvan muodostaminen kasvatuksesta inhimillisen toiminnan muotona.

Tämän teoksen kirjoittamisen paras vaihe on tässä ja nyt: kiitosten esittäminen henkilöille, jotka ovat tukeneet minua ponnisteluissani ja myötävaikuttaneet kirjan syntyyn.

Kiitän lämpimästi kirjan kannen taiteillutta Iisa Tähtistä oivaltavasta kansikuvasta, joka tavoittaa hienosti kirjan idean. Hän kirjoitti tästä loistavan kuvauksen:

> *Kasvatusta voi lähestyä monesta näkökulmasta. Henkilökohtaisella tasolla se tarkoittaa hoivaa, omien arvojen välittämistä ja kulttuuristen tapojen opettamista omille lapsille. Tavoitteena on tarjota jälkikasvulle eväät pärjätä yhteiskunnassa ja tehdä elämässä valintoja, jotka lisäävät mahdollisuuksia hyvinvointiin tulevaisuudessa. Moni myös toivoo lapselleen mahdollisuuksia oppia, kehittyä ja menestyä. Yhteiskunnan tasolla kasvatuksen teorioiden avulla pyritään sekä yhteiskunnan jatkuvuuden ylläpitämiseen että yhteiskunnallisen kehityksen mahdollistamiseen. Kansikuvan portaat risteyksineen ja ovineen syntyivät ajatuksesta kasvatuksen teorioiden kehityksestä historiasta nykypäivään toisistaan vaikutteita ottaen. Portaat kuvastavat myös vanhemman ja lapsen pyrkimyksiä kasvatuksen avulla kehittyä ja oppia ja tavoitella parempaa tulevaisuutta.*

Kirjan kansi ilmentää osuvasti läpikulkevaa ajatusta kasvatuksesta ihmisen olemistapaan sisäänrakennettuna, ihmisyyteen erottamattomasti

kuuluvana yksilökohtaisena ja yhteiskunnallisena tehtävänä. Se kuvaa kasvatusajattelun ja -teorioiden kehittymistä samoin kuin – jos niin halutaan – yksilön kehitystä ja yhteiskunnan muutosta.

Opiskeluaikainen heräämiseni pedagogisten kysymysten teoreettiseen pohdiskeluun lienee pääsyynä siihen, että en ole kaihtanut urallani pedagogista termistöä. Olen pitänyt pedagogiikkaa – kasvatusoppia – erityislaatuisena tieteenalana, jolla ajattelu-, tutkimus- ja teorianmuodostusperinteenä on oma historiansa ja omintakeinen kysymyksenasettelunsa. Tämä näkemys sävyttää myös tätä kirjaa, itse asiassa on sen pääaihe.

Sain hyödyllistä palautetta käsikirjoitukseen kahdelta anonyymiltä vertaisarvioijalta, jotka tarkastelivat teosta ehkä pikemmin tutkimuksena kuin yleistajuisena tietokirjana. Esitetyt parannusehdotukset veivät käsikirjoitusta vahvasti tutkimukselliseen suuntaan. Kiitän näitä tuntemattomia arvioijia rakentavasta palautteesta. Kiitän myös suomen kielen kirjoitusviestinnän yliopistonlehtori Petri Jääskeläistä asiantuntevista vastauksista eräisiin hänelle esittämiini oikeakielisyyttä koskeviin kysymyksiin.

Julkaisusarjan toimituskunnan kaikki kolme jäsentä oikoluki käsikirjoituksen. Heidän kommenttinsa koskivat paitsi kirjan kieliasua myös teoksen rakennetta ja asiasisältöä. Mahdollisuus kommunikoida heidän kanssaan tarjosi tilaisuuksia pohtia ja perustella omia ratkaisuja, arvioida ehdotettuja parannuksia ja keskustella vaihtoehdoista, mikä vei omaa ajattelua ja työskentelyä eteenpäin ja auttoi merkittävästi kirjan viimeistelyssä. Kustannustoimittaminen oli erinomaista. Kiitän kustantajan edustajia inspiroivasta palautteesta. Niin ikään kiitän kustantajaa, Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuraa, mahdollisuudesta julkaista teos seuran julkaisuna.

Teokseni keskittyy kasvatuksen yleistä teoriaa käsittelevään kirjallisuuteen, tavoitteena laaja katselmus alan suomenkielisestä kirjallisuudesta. Nykyisin, sähköisten tietokantojen aikakaudella, käsiteltävään aiheeseen liittyvän kirjallisuuden etsiminen on toista kuin ennen digitaalisia hakumahdollisuuksia. Vaikka muutos on merkinnyt monin tavoin tutkijan omatoimisuuden enentymistä pätevien materiaalien kokoamisessa, en olisi selvinnyt ilman kirjaston apua. Esitän kiitokseni Itä-Suomen yliopiston kirjaston ja Kansallisarkistoon vuoden 2026 alusta yhdistyneen Varastokirjaston henkilökunnalle ensiluokkaisesta palvelusta.

Ilmaisen kiitollisuuteni myös omaisilleni ja ystävilleni saamastani moninaisesta tuesta, joka on – heidän tietämättään – ylläpitänyt haluani ponnistella ja päästä maaliin.

Pedagogiikan yleisteoreetikot ovat kuin Väinämöinen, joka veisti veneen laulamalla ja rakensi hauenluisen kanteleen. He ymmärtävät kasvatuksen perustavanlaatuisen merkityksen ihmisen – yksilön, yhteisön, kansakunnan – elämässä, ja heitä kannustaa tietoisuus siitä, että kasvatuksella luodaan inhimillisen olemistavan henkinen perusta.

* _ * _ * _ *

Monta on laulua, monta myös laulujen miestä.
Yksi on laulu ylitse muiden:
ihmisen, aattehen, hengen ankara laulu.
Kansat katoo,
ei katoa mahti,
jonka on laulanut mahtaja kansansa sielun.

Eino Leino

* _ * _ * _ *

Minua on elähdyttänyt ajatus, että pedagogisella kirjallisuudella, osana kansallista kulttuuriperintöä, on kansallista identiteettiä luova merkitys. Kasvatuksen yleisissä teorioissa on jotakin yleispätevää ja ajatonta, vaikka ne ovat myös oman aikansa ja kulttuuripiirinsä ilmentymiä.

Vuoropuhelu menneisyyden tekstien kanssa rakentaa niiden yhteyttä nykyisyyteen. Historiallinen etsintä on sen kysymistä, mitä kirjoittajat ovat halunneet omana aikanaan sanoa, nykypäivän positio taas pohdintaa siitä, miten tekstit kohtaavat tämän päivän todellisuuden.

Kuopiossa 10. lokakuuta 2026,
Aleksis Kiven ja suomalaisen kirjallisuuden päivänä
Juha Hämäläinen

OSA I:

Katsaus suomenkieliseen yleisen pedagogiikan oppikirjallisuuteen ja alan oppisuuntauksiin

1 Yleispedagoginen kirjallisuus tutkimuskohteena

Tämä tutkielma tarjoaa yleiskuvan suomen kielellä julkaistusta pedagogisesta teoriakirjallisuudesta. Mielenkiinnon kohteena ovat erityisesti julkaisut, joissa on kehitelty yleistä kasvatusteoriaa. Tutkielmassa luodaan katsaus Suomessa vaikuttaneisiin pedagogisiin oppisuuntiin ja niiden keskeisiin edustajiin.

Kasvatusajattelun kehitystä on käsitelty laajasti pedagogiikan historian oppikirjoissa. Teokset sisältävät erilaisia pedagogisen ajattelun aikakausien ja suuntausten jäsennyksiä. Ne jäsentävät kasvatusajattelun kokonaiskehitystä pääosin jokseenkin yhteismitallisesti, ja niissä tuodaan esille pitkälti samoja pedagogiikan ydinkysymyksiä. Nykypäivänä kattavia suomenkielisiä yleisesityksiä pedagogisista ajatussuunnista, aikakausista ja ajattelijoista on tarjolla runsaasti, osa suomalaisten kasvatushistorioitsijoiden kynästä mutta myös useita käännöksiä.

Yleinen kasvatusteoria kattaa lähtökohtaisesti kaikki kasvatuksen institutionaaliset ja toiminnalliset muodot varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen ja epämuodollisesta kotikasvatuksesta suunnitelmalliseen lakisääteiseen koulutukseen. Monet kasvatuksen teoreetikot ovat kehitelleet yleistä kasvatuksen teoriaa pyrkien kuvaamaan kasvatusta ja sen ehtoja yleispätevästi ja kattavasti. Kyse on kasvatuksen kokonaisteoriasta, jossa kuvataan kasvatuksen olemusta, sen tarkoitusta ja rajoja.

Suomalaisessa pedagogiikassa on perinteisesti tehty ero opetusopin ja yleisen kasvatusopin välille. Rajaviiva ei kuitenkaan ole selvä. On tavallista ajatella, että kasvatus on yläkäsite, joka kattaa opetuksen ja oppimisen. Teorianmuodostuksessa yleinen kasvatusoppi käsitetään pääsääntöisesti kasvatuksen merkityksen, luonteen ja tehtävän hahmottamiseksi, kokonaiskuvan luomiseksi kasvatuksesta inhimillisenä toimintana, kun taas opetusopissa kyse on kouluopetuksen tai laajemmin oppimisen kysymyksistä. Nykyilmaisua käyttäen opetusoppi on didaktiikkaa. Kasvatuksen yleisen teorian keskeisiä osatekijöitä ovat käsitykset ihmisestä, tiedosta, arvoista ja yhteiskunnasta.

Tämä teos keskittyy yleisen pedagogiikan teoriakirjallisuuteen, mutta esille tuodaan monessa kohdassa myös opetusopin alaan kuuluvaa

oppikirjallisuutta ja teorian kehittelyä. Toisen maailmansodan jälkeisen kirjallisuuden osalta esitellään myös – kasvatustieteen sisäistä rakennetta mukaillen – merkittävimpiä suomalaisten tutkijoiden kirjoittamia kasvatushistorian, -filosofian, -sosiologian ja -psykologian sekä kasvatustieteen tieteenalan perusteita käsitteleviä teoksia.

Kasvatuksen kokonaisteorioiden rinnalla on suuri joukko erilaisia spesifejä teorioita, joissa saatetaan hahmotella pedagogista ratkaisua johonkin kasvatukselliseen erityiskysymykseen tai kasvatusta tarkastellaan jostakin rajatusta näkökulmasta. Tällaisia näkökulmia ovat esimerkiksi erilaiset kulttuuriset kontekstit ja perinteet, ihmisen tiettyyn ikävaiheeseen ja kehitystasoon liittyvät kasvatukselliset erityistarpeet ja kehityksen kirjossa ilmenevät kasvatuksellista huomiota vaativat hankaluudet. Niin ikään taustaideologia saattaa rajata pedagogisen teorianmuodostuksen vain joihinkin erityiskysymyksiin.

Kirjallisuustieteen näkökulmasta yleiset kasvatusopit, kasvatuksen yleiset teoriat, ovat tieteellisen kirjallisuuden alalaji. Niillä ei ole vakiintunutta muotoa, mutta niiden tarkoitus, kasvatuksen ajatuksellisen perustan, luonteen ja ehtojen holistinen kuvaaminen, määrittää niiden sisältöä ja alaa. Tällaisilla kasvatuksen kokonaiskuvauksilla on oma historiansa, jota voidaan jäljittää, mikä puolestaan mahdollistaa tämän kirjallisuuden alalajin kirjallisuus- ja tieteenhistoriallisen tutkimuksen. Genressä voidaan erottaa erilaisia pedagogisia aatteita ja oppeja, jotka tarjoavat lähtökohdan teorioiden aate- ja oppihistorialliselle ryhmittelylle ja oppihistoriallisten aikakausien tunnistamiselle.

Suomessa ei ole varsinaista suomalaisten pedagogiikan klassikkoteosten ja -teoreetikoiden kaanonia. Kaanon ei synny julistuksilla, vaan kuten esimerkiksi taidemusiikin ja kirjallisuuden aloilla jotkut henkilöt ja teokset vain nousevat klassikon asemaan. On vaikea sanoa, mitkä tekijät synnyttävät mielikuvan henkilön tai teoksen kuulumisesta pedagogiikan teorian raskaaseen sarjaan. Pedagogiikan historian yleisteokset tarjoavat mielikuvia siitä, keitä on pidettävä pedagogiikan teorian merkittävimpinä edustajina yhtäältä yleisessä pedagogisen ajattelun kehityksessä ja toisaalta kansallisissa konteksteissa.

Pedagogiikan klassikoille on tunnusomaista kokonaisvaltaisen pedagogisen teorian kehittely, jolla on oma erityinen aatepohjansa. He käsittelevät perustavanlaatuisia filosofisia kysymyksiä pedagogiikan luonteesta

oppialana, analysoivat sen antropologisia, moraaliopillisia ja tietoteoreettisia lähtökohtia ja luovat omintakeista näkemystä kasvatuksen olemuksesta ja merkityksestä erityisenä inhimillisen toiminnan muotona. Niin ikään he nostavat usein esille uraauurtavia periaatteellisia näkökohtia, jotka uudistavat pedagogista ajattelua ja synnyttävät uusia pedagogisia käytäntöjä.

Yleiset kasvatusteoriat tarjoavat erilaisia vastauksia kysymyksiin ihmisluonnosta, kasvatustutkimuksen tietoteoreettisista perusteista ja kasvatuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä. Pedagogiikan koulukunnat syntyvät, kun yksittäiset teoriakehitelmät saavat vastakaikua toisten tutkijoiden ja kasvatustyön ammattilaisten keskuudessa. Aatepohjat ilmenevät näkemyksinä kasvatuksen tarkoituksesta ja päämäärästä, sopivista menettelytavoista, koulun tehtävistä ja koti- ja koulukasvatuksen suhteesta, ihmisen kasvatettavuudesta ja inhimillisen kehityksen ehdoista, sivistyksen olemuksesta, yhteisön kasvatuksellisesta merkityksestä ja yhteiskunnan roolista tavoitteellisen kasvatuksen järjestämisessä.

Tämän teoksen päätavoitteena on kattava läpileikkaus pedagogiikan suomenkieliseen teoriakirjallisuuteen ja alan keskeisiin suomalaisiin teoreetikoihin. Samalla se on myös oppihistoriallinen katsaus Suomessa vaikuttaneisiin pedagogisen ajattelun oppisuuntiin. Aikajänne ulottuu 1600-luvulta nykypäivään. Lisäksi teos sisältää kriittistä pohdintaa nykypäivän kasvatustutkimuksen ja pedagogisen teorianmuodostuksen tilasta.

Paino on suomalaisten kirjoittajien teoksissa ja tekijöiden henkilökuvissa, mutta lisäksi tuon esille suomennetun pedagogisen maailmankirjallisuuden klassikot lähinnä nimikkeiden tasolla. Lisäksi käsittelen kasvatuksen perustavaa merkitystä yksilön ja yhteiskunnan kehityksessä ja yhteisöllisessä elämässä sekä pohdin kasvatustutkimuksen nykytilaa. Näkökulma on paitsi kasvatus- myös kirjallisuustieteellinen sikäli, että teoksessa tarkastellaan pedagogisen teoriakirjallisuuden ominaispiirteitä erityisenä kirjallisuuden lajina.

Suomalaiset teoreetikot ovat adoptoineet kehittelyilleen verrattain paljon aatepohjaa kansainvälisistä pedagogisista aatteista, joskin kehitelmissä on myös kansallista ja henkilökohtaista omintakeisuutta ja omaperäisyyttä. Suomalainen yleisen pedagogiikan oppihistoria etenee pääosin kanainvälisten virtausten kanssa samoja polkuja.

Oppisuuntien paradigmaattiset siirtymät eivät ole tapahtuneet yhtäkkiä vaan pitkähköillä aikaväleillä, ja ne ovat paljolti vaikuttaneet sa-

manaikaisesti ja rinnakkain. Eri aikakausille tunnusomaiset pedagogiset ajattelutavat eivät siten palaudu yhteen aatesuuntaan, minkä vuoksi aatepohjainen periodisointi on hankalaa. Punnittuani vaihtoehtoisia aatepohjaisia jäsennyksiä päädyin otsikkotasolla jäsennykseen, jossa ajanjaksot perustuvat yleisiin valtiollisen kehityksen vaiheisiin. Olen huomioinut aikakausille tunnusomaiset pedagogiset aatesuunnat ja alan kirjallisuuden kehitystä jäsentävät paradigmaattiset käännekohdat tekstissä.

Rajanveto tutkimuksen ja tietokirjan välillä on kimurantti. Jokaisessa tietokirjassa on tutkimuksellisia elementtejä. Näen tämän teoksen lähtökohtaisesti pikemmin tietokirjana kuin tutkimuksena, vaikka kutsun sitä myös tutkimukseksi. Kirjan tavoite, kokonaiskuva suomenkielisestä yleispedagogisesta kirjallisuudesta, edellyttää lähinnä hajallaan olevan materiaalin kokoamista ja informaation sommittelemista yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, mikä ei välttämättä täytä tutkimukselle asetettua uuden tiedon kriteeriä. Informaation kokoamisessa on kuitenkin tutkimukselle tunnusomaisia piirteitä, joista keskeinen koskee aineiston muodostamisen perusteita.

Asiaankuuluvan kirjallisuuden valikointia on vaikeuttanut se, että yleisen pedagogiikan ja kasvatuksen yleisen teorian ala ja rajat eivät ole yksiselitteisiä. Keskeisenä kriteerinä oli se, että teoksessa käsitellään verrattain kokonaisvaltaisesti kasvatuksen luonnetta, tarkoitusta, tehtävää, merkitystä ja suositeltavia menettelytapoja. Kasvatuksen yleinen teoria pyrkii lisäämään ymmärrystä kasvatuksen asemasta ja merkityksestä inhimillisessä eksistenssissä, yksilön kehityksessä ja yhteiselämässä.

Käytin kriteerit täyttävän kirjallisuuden etsimisessä kirjastojen tietokantoihin kohdistuvia kirjallisuushakuja. Lisäksi hyödynsin Microsoft 365 Copilot -tekoälytyökalua tutkimusaiheen kannalta keskeisten teosten sekä merkittävimpien teoreetikoiden henkilökuvia ja heidän kasvatusajattelunsa piirteitä koskevan kirjallisuuden kartoittamisessa. Bibliografisen informaation hain kirjastojen luetteloista ja henkilökuvausten tiedot kokosin alan kirjallisuudesta ja internetlähteistä, muun muassa Wikipediasta. Selvitin joidenkin termien määrityksiä, käyttöalaa ja kirjoituasuja julkisten sanakirjojen, kuten Tieteen termipankin, Kielitoimiston sanakirjan ja Synonyymisanakirjan, avulla.

Kirjan rakenne muotoutui ja yksityiskohdat täsmentyivät kirjoitusprosessin edetessä. Kokonaisuuden suunnittelu, ideoiden kehittely ja tausta-

tietojen kokoaminen limittyivät keskenään ja tukivat toisiaan. Tavoitteeksi täsmentyi lopulta kokonaiskuvan luominen suomenkielisestä yleisen pedagogiikan kirjallisuudesta ja keskeisistä teoreetikoista. Kokonaisuus rakentui luontevasti osaksi suomalaisen pedagogiikan aate- ja oppihistorian kuvausta.

2 Suomenkielinen pedagoginen oppikirjallisuus

Pedagogiikka on oppia ihmisen kasvatuksesta. Kasvatuksen monimuotoisuuden takia kasvatuksen yleinen määrittely on kuitenkin haasteellista. Yleisen kasvatusteorian kysymyksiä ovat esimerkiksi seuraavat: 1) Mitä ovat kasvatus ja sivistys? 2) Mikä mahdollistaa kasvatuksen? 3) Miksi kasvatus on tarpeellista? 4) Mitä rajoituksia kasvatuksella on? 5) Onko kasvatuksen yleinen teoria mahdollinen? 6) Miten pedagogiikka eroaa muista oppialoista? 7) Onko kasvatuksen yleinen teoria välttämättä normatiivinen eli asettaako se kasvatukselle laatuvaatimuksia?[1] Yleinen teoria tulkitsee kasvatusta ihmisen olemistapaan kuuluvana toimintana. Se, mitä kasvatuksella ymmärrämme ja mitä pidämme arvokkaana ja suotavana, heijastaa maailmankuvaamme, erityisesti ihmis- ja yhteiskuntakäsityksemme.

Suomalaisista viimeaikaisista yksittäisiä kasvatusajattelijoita tarkastelevista tutkijoista ja heidän kohdeajattelijoistaan saa alustavan kuvan *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran* täydentyvänä artikkelikokoelmana toimitetusta *Kasvatuksen historian ENSYklopedista*, sen alaryhmästä *Kasvatuksen suuntauksia ja klassikoita*.[2] Tätä kirjoitettaessa sivustolla on artikkelit seuraavista ulkomaisista kasvatusajattelijoista: J.-J. Rousseau, J. F. Herbart, J. H. Pestalozzi, G. W. F. Hegel, Paul Natorp, Friedrich Fröbel, Max Scheler, Ellen Key, Rudolf Steiner, Leo Tolstoi, Aurelius Augustinus ja Martti Luther. Vastaavasti sivustolla on esitelty seuraavat suomalaiset pedagogiikan teoreetikot: H. G. Porthan, J. V. Snellman, Z. J. Cleve, Yrjö Sakari Yrjö-Koskinen, Mikael Soininen, J. E. Salomaa ja J. A. Hollo.

Suurten pedagogisten ajattelijoiden elämäntyötä ja ajattelua esittelevistä vanhemmista suomalaisista kokonaisesityksistä mainittakoon Risto Kuosmasen vuonna 1927 julkaistu massiivinen, kolmiosainen, yli 1000-sivuinen tutkielma Pestalozzista[3] ja uudemmista Pauli Siljanderin väitöskirja

---

1 Uljens, Michael (2002b). The Idea of a Universal Theory of Education – an Impossible but Necessary Project. *Journal of Philosophy of Education 36*(3), 353–375.

2 Kasvatuksen historian ENSYklopedia | kasvhistseura.fi

3 Kuosmanen, Risto (1927, 1939). *Johann Heinrich Pestalozzi. Suuren kasvattajan elämä ja teokset pääpiirteissään esitettynä*. Osa I (1927) ja Osat II–III (1939). Helsinki-Porvoo: WSOY.

N. F. S, Grundtvigin kasvatusajattelusta[4] sekä Marjatta Bardyn ja Kimmo Kontion tutkielmat J.-J. Rousseaun[5], [6], Ulla Solasaaren tutkielma Max Schelerin[7], Jani Koskelan tutkielma O. F. Bollnowin[8], Aino Hannulan tutkielma Paulo Freiren[9] ja Hanna-Maria Huhtalan tutkielma Theodor Adornon[10] kasvatusajattelusta. Mainittakoon myös Piia Puurusen väitöskirja yhteisön kasvatuksellista merkitystä korostaneen, setlementtiaatteesta inspiroituneen yhdysvaltalaisen Jane Addamsin[11] sosiaalityön tulkinnasta, joka piirtää kasvatuksen kokonaisteorian ääriviivoja.

Lisäksi on julkaistu väitöskirjojen kohdehenkilöiden ajattelua taustoittavia artikkeleita, joista esimerkkeinä mainittakoon Max Schelerin kasvatusajattelua käsittelevät artikkelit[12], [13], [14]. Niin ikään kirjailija Minna Canth esitteli N. F. S. Grundtvigin kasvatusajattelua ja kansanopistonäkemystä jo 1870-luvulla *Päijänne*-lehdessä[15] Uudessa Suomettaressa

---

4 Siljander, Pauli (1982b). *N. F. S. Grundtvigin sivistysidea ja kansanopiston kasvatustavoitteet*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 12. Oulu.

5 Bardy, Marjatta (1996). *Lapsuus ja aikuisuus – kohtauspaikkana Émile*. Tutkimuksia 70. Helsinki: Stakes.

6 Kontio, Kimmo (2012). *Luonto ja sivistys Jean-Jacques Rousseaun kasvatusajattelussa: tutkielma Émilestä.* Acta universitatis ouluensis e scientiae rerum socialium 128. Oulun yliopisto. Oulu.

7 Solasaari, Ulla (2003). *Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan: Max Schelerin kasvatusfilosofiaa.* Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 187. Helsingin yliopisto. Helsinki.

8 Koskela, Jani (2012). *Discontinuity as theoretical foundation to pedagogy: existential phenomenology in Otto Friedrich Bollnow's philosophy of education*. University of Oulu. Oulu.

9 Hannula, Aino (2000). *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Helsingin yliopisto. Helsinki.

10 Huhtala, Hanna-Maria (2018). *Adornian critiques of reason: autonomy, morality and education*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities and Theology, 123. Joensuu.

11 Puurunen, Piia (2019). *Jane Addamsin sosiaalityön käsityksen rakentuminen*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Social Sciences and Business Studies, 203. Kuopio

12 Puolimatka, Tapio (2024). Max Schelerin kasvatusajattelu. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

13 Solasaari, Ulla (2005a). Schelerin ajattelun taustoja. *niin & näin 44*(1), 54–55.

14 Solasaari, Ulla (2005b). Tieto ja eettisyys Max Schelerin filosofiassa. *niin & näin 44*(1), 71–74.

15 Canth, Minna (1878). Pohjoismaiden kansanopistoista ja niiden perustamisesta Suomeen. *Päijänne* n:o 93, 22.11.1878.

julkaistun kansanopistoliikettä käsittelevän kirjoitussarjan innoittamana, ja uudemmista analyyseista mainittakoon Pauli Siljanderin artikkeli, joka käsittelee suomalaisen kansanopistoliikkeen aatteellisen itseymmärryksen suhdetta kohdehenkilön sivistys- ja kasvatusajatteluun[16].

Kasvatusoppaita ja muuta kansanvalistukseen suunnattua, suurelta osin kristillishenkistä kirjallisuutta, jolla ei ollut sanottavaa yhteyttä akateemiseen pedagogiikkaan, julkaistiin verrattain paljon niin kotoperäisenä kuin käännöskirjallisuutena 1800-luvun puolivälistä alkaen.[17] Pedagogista, kasvatuksen tieteellistä oppiperustaa luotaavaa kirjallisuutta sitä vastoin julkaistiin 1800-luvun puolella vain joitakin, lähinnä koulupedagogiikkaa käsitteleviä teoksia, joilla ei ollut klassikon statusta. Juhani Tähtinen on tehnyt perinpohjaisen analyysin suomenkielisestä pienten lasten kotikasvatusta ohjaavasta opaskirjallisuudesta ja siinä tapahtuneista aatteellisen paradigman muutoksista 1850-luvun puolivälistä 1980-luvulle.[18]

Kasvatus- ja sivistysaatteet ovat vaikuttaneet merkittävästi kansakuntien kulttuuriseen kehitykseen. On sanottu, ettei kasvatukselle ja sivistykselle voi antaa yleispätevää, historiallisista yhteyksistä riippumatonta sisältöä, koska se, mitä tavoitellaan, on yhteydessä siihen, mitä kulloinkin pidetään hyvänä ja arvokkaana.[19] Pedagogiikan yleiset teoriat sisältävät eri aikakausiin, kulttuureihin ja yhteiskunnallisiin oloihin liittyviä painotuksia, joskin ne usein ilmaisevat myös pyrkimystä rakentaa yleispätevää kuvausta kasvatuksen luonteesta ja tehtävästä. Pedagogiikan historian teoksissa paitsi kuvataan aatesuuntausten erityispiirteitä myös hahmotellaan pedagogisen ajattelun yleistä kehitystä.

---

16 Siljander, Pauli (1982a). Kansanopistojen kasvatustavoitteet. *Kansanopisto-lehti 54*(4), 4–6.

17 Latikka, Anne-Maria (2013). Kasvatustieteellinen kirjallisuus. Teoksessa Outi Paloposki & H. K. Riikonen (toim.) *Suomennetun tietokirjallisuuden historia 1800-luvulta 2000-luvulle* (s. 179–182). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

18 Tähtinen, Juhani (1992). *Miten kasvattaa pikkulapsia: kasvatusmoraliteetin ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850–1989 suomenkielisten kasvatus- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:157. Turku.

19 Tähtinen, Juhani, Hilpelä, Jyrki & Ikonen, Risto (2018). Sivistyksen ja kasvatuksen tiet. Teoksessa Juhani Tähtinen, Jyrki Hilpelä & Risto Ikonen (toim.) *Sivistys ja kasvatus eilen ja tänään* (s. 3–35). Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 56.

Varhaisemmista suomalaisen pedagogiikan kehitysvaiheita ja keskeisiä ajattelijoita esittelevistä kokonaisesityksistä yksi merkittävimpiä on Paavo Päivänsalon tutkielma *Suomen kasvatusopillisen tutkimuksen historia*[20], joka koostuu henkilöhistoriallisesta ja pedagogiikan aatesuuntia esittelevästä osasta. Henkilöhistoriallinen osa koostuu kompakteista kasvatusopillisen tutkimuksen keskeisten edustajien kuvauksista ennen vuotta 1852 ja laajemmista pienoiskuvista myöhemmin eläneistä kasvatusopin alalla vaikuttaneista merkittävistä toimijoista. Valtaosa heistä lukeutuu kasvatuksen yleisen teorian kehittäjiin. Päivänsalon kavalkadissa varhaisina suomalaisina pedagogiikan ajattelijoina esittelemät henkilöt ovat Lars Stenbäck, J. V. Snellman, Uno Cygnaeus, Z. J. Cleve, Emil Böök, J. J. F. Perander, Waldemar Ruin, Mikael Soininen, Albert Lilius, J. A. Hollo, Karl Bruhn, J. E. Salomaa ja Aukusti Salo. Pedagogiikan aatesuunnissa hän erottaa valistukseen perustuvan, hegeliläisen, herbartilaisen ja psykologiseen tietoon nojaavan kasvatusaatteen. Myöhemmin Päivänsalo pidensi tarkastelunsa aikajännettä vielä toisella kasvatuksen aatehistoriaa käsittelevällä teoksella.[21]

Teoksessaan *Kasvatuksen ongelma 1800-luvun suomalaisessa teologiassa*[22] varhaisen pedagogiikan läheistä yhteyttä teologiaan korostava Matti A. Sainio nostaa esiin kuusi 1800-luvulla pedagogiikan alalla vaikuttanutta teologia: A. A. Laurell, Lars Stenbäck, A. F. Granfelt, F. L. Schauman, C. G. von Essen ja Gustaf Johansson. Hän tunnistaa teologisessa pedagogiikassa kaksi kehityslinjaa: idealistinen ajatuslinja etsi suuntaa filosofiasta, kun taas kasvatusta kristilliseen uskoon korostava suuntaus kristillisestä uskonopista. Ensin mainitun suuntauksen liikkeellepaneva voima oli Laurell ja jälkimmäisen Stenbäck, kumpikin omine painotuksineen. Niin ikään myös muilla tutkimuksen kohteena olleilla oli kullakin omat painotuksensa ja keskinäiset kytkökset. Sainion mukaan vain Laurell, Stenbäck ja Granfelt ovat laatineet yksityiskohtaisia pedagogisia tutkielmia.

Päivänsalon ja Sainion käsittelemien ajattelijoiden lisäksi autonomian ajalla toimineista yleisen kasvatusopin kehittäjistä mainittakoon Olai Wal-

---

[20] Päivänsalo, Paavo (1954). *Suomen kasvatusopillisen tutkimuksen historia.* Helsinki: Suomen kasvatusopillinen yhdistys.

[21] Päivänsalo, Paavo (1971). *Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970.* Helsinki: Ylioppilastuki.

[22] Sainio, Matti A. (1953). *Kasvatuksen ongelma 1800-luvun suomalaisessa teologiassa*. Jyväskylän kasvatusopillinen korkeakoulu. Jyväskylä.

lin, joka toimi vuosina 1863–1868 Jyväskylän kansakoulunopettajaseminaarin historian ja kasvatusopin lehtorina ja vaikutti merkittävästi seminaarin pedagogisiin linjauksiin. Itsenäisyyden ajalla toimineista ansaitsee puolestaan tulla mainituksi A. *K. Ottelin, joka julkaisi kasvatusopillisten teosten lisäksi historian oppikirjoja ja toimi urallaan kan*sakouluntarkastajana ja oppikoulun historian opettajana. Oli tavallista, että yleistä kasvatusteoriaa kehittäneiden teoreetikoiden kirjallinen tuotanto sisälsi muitakin aiheita. Autonomian ajalla ilmestyneistä suomenkielisistä kasvatuksen historian teoksista mainittakoon Ottilia Stenbäckin kaksiosainen *Kasvatusopin historian pääpiirteet*[23], jossa kuvattiin kasvatuksen kehitystä antiikista 1800-luvulle.

Pedagogiikan historian kansallisiin yleisteoksiin voidaan lukea Aimo Halilan *Suomen kansakoululaitoksen historia I–IV* [24], vaikka teos onkin pikemmin yleisesitys kansakoululaitoksen institutionaalisesta kehityksestä kuin varsinaisesti pedagogisista aatteista. Eri aatesuuntien vaikutuksia koululaitoksen kehitykseen käsittelee puolestaan Taimo Iisalon teos *Kouluopetuksen vaiheita*[25] samoin kuin jo edellä mainitut Paavo Päivänsalon teokset *Suomen kasvatusopillisen tutkimuksen historia*[26] ja *Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970*[27].

Teoksessaan *Kasvatusopin tutkimus ja opetus Turun akatemiassa*[28] Matti A. Sainio toteaa, että valistusajalle tunnusomainen hyötyajattelu nosti kasvatuskysymykset akateemisen tarkastelun kohteeksi ja edisti olennaisesti tieteellisen pedagogisen kirjallisuuden kehittymistä. Suomessa akateeminen väitöskirjallisuus oli käytännössä ainoa foorumi tälle kirjallisuuden lajille, mikä korosti Turun akatemian merkitystä suomalaisen kasvatusopillisen kirjallisuuden varhaistuotannossa ja pedagogiikan kehittämisessä tieteenalana. Turun akatemia oli Suomen kasvatusopin kehityksen varhais-

---

23 Stenbäck, Ottilia (1890, 1904). *Kasvatusopin historian pääpiirteet I–II*. Osa I (1890), Osa II (1904) ja muutettu painos 1908. Jyväskylä: K. J. Gummerus.

24 Halila, Aimo (1949–1950). *Suomen kansakoululaitoksen historia I–IV.* Porvoo: WSOY.

25 Iisalo, Taimo (1989). *Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. 2. painos [1. painos 1988]. Helsinki: Otava.

26 Päivänsalo 1954.

27 Päivänsalo 1971.

28 Sainio, Matti A. (1957). *Kasvatusopin tutkimus ja opetus Turun akatemiassa*. Jyväskylän kasvatusopillinen korkeakoulu. Jyväskylä.

vaiheen keskus aina vuoden 1827 tuhoisaan kaupunkipaloon asti, minkä seurauksena se Suomen ainoana korkeakouluna siirrettiin Helsinkiin. Varhainen kasvatusopillinen tieteellinen kirjallisuus oli pääasiassa ruotsinkielistä.

Vielä 1900-luvun taitteessa suomenkielinen pedagoginen kirjallisuus oli vähäistä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura julkaisi vuonna 1905 Rousseaun teoksen *Émile eli kasvatuksesta* ja vuonna 1907 Strassburgin yliopiston filosofian ja kasvatusopin professori Theobald Zieglerin *Kasvatusopin historian*. Jälkimmäisen teoksen saatesanoissa suomentaja Walter J. Snellman katsoo, että teos on ”lisänä vielä jotenkin niukkaan suomenkeliseen kasvatusopilliseen kirjallisuuteemme” ja SKS:n sihteeri A. R. Niemi toteaa omissa saatesanoissaan, että Seura otti teoksen julkaistavakseen, koska ”suomenkieliselle kasvatusopilliselle kirjallisuudelle on vaikea saada maassamme kustantajaa”.[29] Näin siitä huolimatta, että maamme ensimmäinen kasvatusopin professuuri oli perustettu jo 1852 ja koululaitoksen ja koulun ulkopuolisen kasvatuksen kehittyminen 1800-luvun jälkimmäisellä puoliskolla ja 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä oli lisännyt kiinnostusta pedagogiikkaa kohtaan. Autonomian ajalla pedagoginen toiminta vahvistui, mutta alan suomenkielinen kirjallisuus jäi niukaksi.

Tilanne muuttui ratkaisevasti, kun vuonna 1878 perustettu WSOY alkoi vuonna 1918 julkaista filosofista ja pedagogista kirjallisuutta Sivistys ja tiede -kirjasarjassa.[30] Seuraavien parin vuosikymmenen aikana sarjassa ilmestyi merkittävässä määrin pedagogisen ajattelun keskeisiä kansainvälisiä klassikoita ja suomalaisten kirjoittajien omia pedagogista teoriaa tarkastelevia teoksia. Suomennetuista kansainvälisistä klassikkoteoksista mainittakoon muun muassa J. A. Comeniuksen S*uuri opetusoppi*[31], J. H.

---

[29] Ziegler, Theobald (1907). *Kasvatusopin historia erityisesti silmällä pitäen korkeampaa opetustointa*. Alkuteos 1894/1903. Suom. Walter J. Snellman. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

[30] Riikonen, H. K. & Latikka, Anne-Maria (2013). WSOY:n Sivistys ja tiede -kirjasarja. Teoksessa Outi Paloposki & H. K. Riikonen (toim.) *Suomennetun tietokirjallisuuden historia 1800-luvulta 2000-luvulle* (s. 109–111). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

[31] Comenius, Jan Amos (1931). *Suuri opetusoppi*. Alkuteos 1657. Suom. E. J. Tammio. Porvoo: WSOY.

Pestalozzin *Joutsenlaulu*[32], Friedrich Foersterin teokset *Kasvatus ja itsekasvatus*[33], *Valtiollinen siveys- ja kasvatusoppi*[34] ja *Nuorison kasvatus*[35], William Jamesin *Sielutiede ja kasvatus*[36], Herbert Spencerin *Kasvatus tiedollisessa, siveellisessä ja ruumiillisessa suhteessa*[37], jonka ensimmäinen suomennos ilmestyi jo vuonna 1887, Bertrand Russellin *Kasvatus ja elämäntaito*[38], Jan Lighthartin *Kasvatuksesta*[39], Friedrich Paulsenin *Pedagogiikka*[40], Georg Kerschensteinerin *Työkoulun käsite*[41], Jean-Jacques Rousseaun *Émile eli kasvatuksesta*[42], jonka aikaisempi painos oli ilmestynyt jo vuonna 1905, ja Pestalozzin romaanin muotoon kirjoittama *Lienhard ja Gertrud*[43]. Lisäksi mainittakoon Paul Natorpin kirjoittama Pestalozzin elämäkerta *Johann Heinrich Pestalozzi: hänen elämänvaiheensa ja elämäntyönsä*[44], joka tulkitsee monipuolisesti Pestalozzin pedagogista ajattelua.

---

32 Pestalozzi, Johann Heinrich (1933). *Joutsenlaulu*. Alkuteos 1826. Suom. J. Hollo. Porvoo: WSOY.

33 Foerster, Fr. W. (1921). *Kasvatus ja itsekasvatus: yleisiä näkökohtia vanhemmille ja opettajille, sielunpaimenille ja nuorisonhuoltajille*. Alkuteos 1917. Suom. A. A. Koskenjaakko. Porvoo: WSOY.

34 Foerster, Fr. W. (1922). *Valtiollinen siveys- ja kasvatusoppi: erikoisesti huomioon ottaen Saksan tulevat tehtävät.* Alkuteos 1918. Suom. Iisakki Laati. Porvoo: WSOY.

35 Foerster, Fr. W. (1916). *Nuorison kasvatus. Kirja vanhemmille, opettajille ja papeille*. Alkuteos 1911. Suom. Oskari Mantere. Porvoo: WSOY.

36 James, William (1926). *Sielutiede ja kasvatus*. 2. painos. [Suomenkielisen teoksen 1. painos 1913 nimellä Sielutiede ja kasvatus: puheita opettajille]. Alkuteos 1899. Suom. J. Hollo. Porvoo: WSOY.

37 Spencer, Herbert (1924). *Kasvatus tiedollisessa, siveellisessä ja ruumiillisessa suhteessa*. Alkuteos 1861. Suom. O. Hannikainen. Porvoo: WSOY.

38 Russell, Bertrand (1930). *Kasvatus ja elämäntaito*. Alkuteos 1926. Suom. Aili Salomaa. Porvoo: WSOY.

39 Lighthart, Jan (1919). *Kasvatus: kasvatusopillisia kirjoitelmia*. Alkuteos 1907–1908, 2 nidettä. Suom. Hulda Kalliala. Porvoo: WSOY.

40 Paulsen, Friedrich (1930). *Pedagogiikka*. Alkuteos 1911. Suom. Martti Hela. Porvoo: WSOY.

41 Kerschensteiner, Georg (1938). *Työkoulun käsite*. Alkuteos 1912. Suom. Lauri Pelkonen. Porvoo: WSOY.

42 Rousseau, Jean-Jacques (1933). *Émile eli kasvatuksesta*. Alkuteos 1762. Suom. Jalmari Hahl (1905). Alkulauseen kirjoittanut V. A. Koskenniemi. Porvoo: WSOY.

43 Pestalozzi, Johann Heinrich (1935b). *Lienhard ja Gertrud. Kirja Kansaa varten*. Osat I–IV. Alkuteos 1781. Suom. J. Hollo. Porvoo: WSOY.

44 Natorp, Paul (1926). *Johann Heinrich Pestalozzi. Hänen elämänvaiheensa ja elämä*ntyönsä. Suom. J. Hollo. Porvoo: WSOY.

WSOY:n kustantamien suomennettujen pedagogiikan klassikkoteosten kirjoittajina oli pääasiassa pedagogiikan kysymyksiin keskittyneitä ajattelijoita mutta myös yleisfilosofeja, kuten Herbert Spencer, William James ja Bertrand Russell. Lisäksi jotkin muut kustantamot, muun muassa kotimaisen kauno- ja tietokirjallisuuden kustantamiseen suuntautuneet yleiskustantamot Otava ja Gummerus, julkaisivat ennen toista maailmansotaa satunnaisesti pedagogiikan teoriaa sivuavaa kirjallisuutta mutta ei suoranaisesti kasvatuksen yleisteorian käännösklassikoita. Tosin on vaikea vetää tarkkaa rajaa yleispedagogisen kirjallisuuden ja muun pedagogisen kirjallisuuden välille.

Osa yleisen pedagogiikan teoksista on kirjoitettu kaunokirjalliseen muotoon.[45] Tällaisia ovat esimerkiksi Rousseaun *Émile* ja Pestalozzin *Lienhard ja Gertrud*. Myös Platonin dialogien muotoon kirjoitettu teos *Valtio*[46] lukeutuu kaunokirjallisiin kasvatusfilosofian teoksiin. Platonin teos tosin ei pelkisty kasvatuskysymyksiin, vaan se on ennen muuta yhteiskunta- ja valtiofilosofinen teos, jossa samalla kertaa tarkastelun kohteena ovat etiikan, politiikan ja pedagogiikan kysymykset. Teoksen kärkenä on kysymys oikeudenmukaisen yhteiselämän ehdoista yhteiskunnassa (etiikka), josta käsin Platon tarkastelee valtion olemusta (politologia) ja sitä, miten kasvatus tulisi yhteiskunnassa järjestää (pedagogiikka).

Jo itsenäisyyden ajalla pedagogista kirjallisuutta kustansivat myös aatteelliset kustantajat. Aatteellisten kustantajien kustantamista teoksista mainittakoon Teosofisen kirjakaupan kustantama J. Krishnamurtin teos *Kasvatustyö palveluksena*[47], jossa tekijä kuvaa kasvatusta teosofisen maailmankuvan kehyksessä korostaen lapsen itsetuntemuksen ja kokonaisvaltaisen kehityksen mahdollistamista. Lisäksi esimerkiksi Suomen antroposofinen liitto kustansi antroposofiseen aatteeseen perustuvaa kirjallisuutta.

---

45 Hämäläinen, Juha (2014). Kasvatusteoria kaunokirjallisena esityksenä. Teoksessa Päivi Harinen, Mari Käyhkö & Anni Rannikko (toim.) *Mutta mikä on tutkimuksen teoreettinen kysymys?* Leena Kosken juhlakirja (s. 16–28). Joensuu: University Press of Eastern Finland.

46 Platon (1933). *Valtio*. Alkuteos noin 275 eKr. Suom. O. E. Tudeer. Helsinki: Otava; Platon (1981). *Valtio*. Teoksessa Platon: *Teokset. Neljäs osa*. Suom. Marja Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava.

47 Krishnamurti, J. (1912). *Kasvatustyö palveluksena*. Helsinki: Teosofinen kirjakauppa.

Suomalaisten kirjoittamista Sivistys ja tiede -sarjassa ilmestyneistä teoksista mainittakoon Juho Hollon teokset *Kasvatuksen maailma*[48] ja *Kasvatuksen teoria*[49] ja Albert Liliuksen kehityspsykologista lähestymistapaa ilmentävät *Koulukasvatusopin pääkysymyksiä*[50] ja *Lapsuusiän sielunelämää*[51]. Varsinkin jälkimmäinen perustuu suurelta osin tekijän aikaisempiin teoksiin *Kasvavien tunne-elämä nykyaikaisen tutkimuksen valossa*[52] ja *Kouluiän sielunelämä nykyaikaisen tutkimuksen mukaan*[53]. Mainittakoon myös Martti Helan lähinnä opettajuutta ja koulukasvatusta monipuolisesti käsittelevä teos *Kasvatustavoitteita*[54]. Autonomian ajalla ilmestyneet Mikael Soinisen *Yleinen kasvatusoppi*[55] ja kaksiosainen *Opetusoppi*[56] olivat Otavan kustantamia. Samoin itsenäisyyden ajalla ilmestynyt A. K. Ottelinin kaksiosaisen *Kasvatusopin pääpiirteet* -teoksen[57] kustantaja oli Otava.

Itsenäisessä Suomessa pedagogisen kirjallisuuden boomia edesauttoi merkittävästi pyrkimykset kehittää koululaitosta ja muuta yhteiskunnallista kasvatusta. Vuonna 1921 säädetty oppivelvollisuuslaki loi osaltaan tarvetta koulupedagogiikan ja opettajankoulutuksen kehittämiseen, joskin jo autonomian ajalla Suomessa oli julkaistu laadukasta pedagogista oppikirjallisuutta ja opettajankoulutus oli tasokasta. Opettajankoulutuksessa käytettiin klassikoita lukemistoina ja kasvatuksen perustavanlaatuinen merkitys yhteiskunnan kehitykselle tunnistettiin ja tunnustettiin laajalti yli poliittisten raja-aitojen. Kansallinen kasvatusjärjestelmä muotoutui jo autonomian ajalla niin julkisen vallan kasvatustoimintana kuin sitä täy-

---

48 Hollo, J. A. (1927a). *Kasvatuksen maailma ynnä muita tutkielmia*. Porvoo: WSOY.

49 Hollo, J. A. (1927b). *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatusoppiin*. Porvoo: WSOY.

50 Lilius, Albert (1929). *Koulukasvatusopin pääkysymyksiä*. Suom. Aina Lähteenoja. Porvoo: WSOY.

51 Lilius, Albert (1934). *Lapsuusiän sielunelämä*. Suom. J. Hollo. Porvoo: WSOY.

52 Lilius, Albert (1927). *Kasvavien tunne-elämä nykyaikaisen tutkimuksen valossa*. Suom. Aina Oksala ja Juho Timonen. Porvoo: WSOY.

53 Lilius, Albert (1920). *Kouluiän sielunelämä nykyaikaisen tutkimuksen mukaan*. Suom. Aarne Anttila. Porvoo: WSOY.

54 Hela, Martti (1939). *Kasvatustavoitteita*. Porvoo: WSOY.

55 Soininen, Mikael (1908). *Yleinen kasvatusoppi*. 3. painos [1. painos 1895]. Helsinki: Otava.

56 Soininen, Mikael (1901, 1906). *Opetusoppi I–II*. Osa I (1901), Osa II (1906). Helsinki: Otava.

57 Ottelin, A. K. (1931). *Kasvatusopin pääpiirteet I–II*. Osa I: Yleinen kasvatusoppi, Osa II: Opetusoppi. Helsinki: Otava.

dentävänä kansalaisyhteiskunnan järjestöpohjaisena sivistystyönä. Valtiollinen itsenäistyminen antoi uutta puhtia pedagogiseen kehittämistyöhön, jossa kasvatus nähtiin merkittävänä kansakunnan elinvoiman vahvistajana.

Toisen maailmansodan aikaan ilmentyneistä käännösklassikoista mainittakoon Maria Montessorin *Lapsen salaisuus*[58] vuodelta 1940 ja sodan jälkeen ilmestyneistä John Deweyn teokset *Koulu ja yhteiskunta*[59], *Kokemus ja koulutus*[60] ja *Demokratia ja kasvatus*[61], Paulo Freiren *Sorrettujen pedagogiikka*[62] ja Immanuel Kantin teos *Pedagogiikasta*[63]. Aristoteleen teokset *Politiikka*[64] ja *Nikomakhoksen etiikka*[65] sisältävät siinä määrin fundamentaalisten kasvatuskysymysten tarkastelua, että Platonin *Valtio*-teoksen tapaan myös ne voidaan mainita pedagogiikan teorian hahmotelmina.[66] Lisäksi mainittakoon kiinalaista elämänmuotoa merkittävästi muovanneen Kungfutsen teos *Mestari Kongin keskustelut*[67], jossa hahmottuu etiikkaa, sosiaalioppia ja pedagogiikkaa yhdistävän kungfutselaisen filosofian ydinolemus. Niin ikään monissa muissakin yhteiskuntafilosofian ja etiikan teoksissa on

---

58 Montessori, Maria (1940). *Lapsen salaisuus*. Alkuteos 1936. Suom. J. A. Hollo. Porvoo-Helsinki: WSOY.

59 Dewey, John (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Alkuteos1907. Suom. 2. tarkistetusta painoksesta Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.

60 Dewey, John (2023). *Kokemus ja koulutus.* Alkuteos 1938. Suom. Hannu Kari. Helsinki: Oppian.

61 Dewey, John (2027). *Demokratia ja kasvatus: johdatus kasvatuksen filosofiaan.* Alkuteos 1916. Suom. Antti Immonen. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura. [Ei saatavilla tätä kirjoitettaessa. Ilmoitettu ilmestyväksi 2027. Englanninkielinen teos ilmestynyt nimellä Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education].

62 Freire, Paulo (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Alkuteos 1970. Suom. Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.

63 Kant, Immanuel (2022). *Pedagogiikasta* (Über Pädagogik). Alkuteos 1803. Suom. Markus Nikkarla. Helsinki: Gaudeamus.

64 Aristoteles (1991). Aristoteles: *Politiikka*. Alkuteos noin 340–330 eKr. Suom. A. M. Anttila. Selitykset laatinut Juha Sihvola. Teokset VIII. Helsinki: Gaudeamus.

65 Aristoteles (2005). *Nikomakhoksen etiikka*. Alkuteos noin 340–330 eKr. Suom. ja selitykset laatinut Simo Knuuttila. 2. tarkistettu painos. Teokset VII. Helsinki: Gaudeamus.

66 Frankena, William (1965). *Three Historical Philosophies of Education: Aristotle, Kant, Dewey*. Illinois: Scott, Foresman and Company.

67 Kungfutse (2014). *Mestari Kongin keskustelut. Kungfutselaisuuden ydinolemus*. Alkuteos n. 475–221 eKr. Suomentanut ja selityksin varustanut sekä taustoittavat luvut kirjoittanut Jyrki Kallio. Helsinki: Gaudeamus.

usein hyvinkin perustavanlaatuista kasvatuksen luonteen ja merkityksen tarkastelua.

Joidenkin merkittävien kirkollisten ajattelijoiden tuotannossa on, jos ei suoranaisesti pedagogisen teorian kokonaisesityksiä niin syvällistä kasvatuskysymysten tarkastelua. Mainittakoon tässä kolme kirkkoisä Augustinuksen ihmisyyttä ja kristillisen uskon olemusta tarkastelevaa teosta: tämän- ja tuonpuoleisen todellisuuden luonnetta käsittelevä *Jumalan valtio*[68], kristinoppia tulkitseva *Kristillinen opetus*[69] ja omaelämäkerrallinen *Tunnustukset*[70]. Augustinuksen teoksilla on merkittävä asema länsimaisessa teologiassa ja filosofiassa; suomalaiseen pedagogiseen keskusteluun ne ovat vaikuttaneet vain epäsuorasti lähinnä kulttuurin teologisena osatekijänä.

Luterilaisen Suomen kirkko-opissa ja muussa teologisessa ajattelussa Martti Lutherilla, kristinopin luterilaisen tulkinnan kantaisällä, on keskeinen asema. Hän ei luonut pedagogiikan teoriaa, mutta hänen uskonnäkemyksensä toimi kaikupohjana osassa suomalaisia kasvatusoppeja. Lutherin tuotanto oli läpeensä teologista ja hänen teologisista teoksistaan on valtaosa ilmestynyt suomeksi. Näistä valittakoon tähän *Saksan kansan kristilliselle aatelille kristillisen säädyn parantamisesta*[71], jossa hän tarkastelee aikansa valtiollisia ja sivistyksellisiä uudistuspyrkimyksiä suhteessa uskonpuhdistusliikkeen teologiaan. Luther loi ajatuksellista pohjaa kansanopetuksen laajamittaiselle kehitykselle erityisesti protestanttisissa maissa, ja hänen on nähty edustavan myös omalaatuista, kristilliseen uskonkäsitykseen ja maailmankuvaan perustuvaa kasvatusajattelua.[72] Niin ikään Lutherin aikalainen Erasmus Rotterdamilainen, jonka kanssa Lutherilla oli ylitsepääsemätön teologinen oppikiista, käsitteli kirjoituksissaan myös pedagogisia aiheita. Hänen suomennetuista

---

68 Augustinus (2025). *Jumalan valtio I–II*. Osa I (Kirjat I–X), Osa II (Kirjat XI–XXII). Alkuteos n. 413–426. Suom. Heikki Koskenniemi. Helsinki: Gaudeamus.

69 Augustinus (2009). *Kristillinen opetus*. Alkuteos 396–427. Suom. Olli Valtteri. Nivala: Omakustanne.

70 Augustinus (2003). *Tunnustukset*. Alkuteos 397–398. Suom. Otto Lakka. 2. p. (Ilmestynyt aiemmin 1947). Helsinki: SLEY-kirjat.

71 Luther, Martti (1983). *Saksan kansan kristilliselle aatelille kristillisen säädyn parantamisesta.* Alkuteos 1620. Teoksessa Lennart Pinomaa (toim.) Martti Luther valitut teokset, osa II (s. 319–390). Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

72 Ikonen, Risto (2025b). Martti Luther ja kristityksi kasvaminen. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

teoksistaan mainittakoon satiirinen *Tyhmyyden ylistys*[73] ja moraaliopillinen *Nuorten hyvistä tavoista*[74].

Valistusajan brittiläisen empirismin edustaja John Locke näyttäytyy myös kasvatusajattelijana. Hän jopa kirjoitti aikansa koti- ja koulukasvatuksen aiheita monipuolisesti käsittelevän teoksen *Muutamia mietteitä kasvatuksesta*.[75] Teos sisälsi konkreettisia ohjeita vanhemmille ja muille kasvattajille lapsen fyysisessä ja luonteen kasvatuksessa. Yhteiskuntafilosofiassaan yksilön vapautta korostanut Locke painotti valistusaatteiden hengessä lapsen harjaannuttamista järjen käyttöön ja hyveelliseen elämään. Hän ei hyväksynyt näkemystä ihmisen myötäsyntyisistä ominaisuuksista kasvatuksen lähtökohtana, vaan näki lapsen ”tyhjänä tauluna”, jonka kehitys riippuu kasvuoloista.

Immanuel Kantin filosofiaan pohjautuvan saksalaisen idealismin piirissä oli laajaa kiinnostusta pedagogiikkaa kohtaan, ja liikkeessä vaikuttaneista ajattelijoista monet kehittivät yleistä kasvatusteoriaa ja julkaisivat pedagogista ajattelua jäsentäviä kokonaisesityksiä. Suomennetuista teoksista mainittakoon Johann Gottlieb Fichten teos *Tiedeopin perusta*[76], tutkielma minuuden luonteesta ja rajoista. Monetkaan tällaisista teorioista eivät ole puhtaasti pedagogisia ajatusrakennelmia vaan pedagogiikkaa sivuavia ja pedagogisia näkemyksiä sisältäviä tai ilmentäviä konstellaatioita. G. W. F. Hegelin laajasta tuotannosta mainittakoon lähinnä poliittisen filosofian alaan kuuluva *Oikeusfilosofian pääpiirteet, eli, luonnonoikeuden ja valtiotieteen perusteet*[77], jossa hän tarkastelee vapauden luonnetta ja sen toteutumisen yhteiskunnallisia ehtoja. Hegel on yleisfilosofi, mutta hänen massiiviseen filosofiseen järjestelmäänsä sisältyi paljon pedagogiikan alaan

---

73 Erasmus Rotterdamilainen (2010). *Tyhmyyden ylistys*. Alkuteos 1509. Suom. Kauko Kare. Tarkistanut ja selitysosan laatinut Kaarle Hirvonen. 5. painos [1. painos 1974]. Hämeenlinna: Karisto.

74 Erasmus Rotterdamilainen (2005). *Kultainen kirja: Nuorten hyvistä tavoista*. Alkuteos 1530. Suom. Heli Paalumäki ja Hannu Salmi. Turku: Faros.

75 Locke, John (1914). *Muutamia mietteitä kasvatuksesta*. Alkuteos 1693. Suom. J. V. Lehtonen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

76 Fichte, Johann Gottlieb (2006). *Tiedeopin perusta*. Alkuteos 1794–1795. Suom. Ilmari Jauhiainen. Helsinki: Gaudeamus.

77 Hegel, G. W. F. (1994). *Oikeusfilosofian pääpiirteet, eli, luonnonoikeuden ja valtiotieteen perusteet.* Alkuteos 1820. Suom. Markus Wahlberg. Oulu: Pohjoinen.

kuuluvia pohdintoja, minkä perusteella häntä voi pitää myös kasvatusfilosofina.[78]

Suomalaisista toisen maailmansodan jälkeen ilmestyneistä kasvatusopin historian teoksista mainittakoon tässä yhteydessä jo aikaisemmin mainittu Paavo Päivänsalon perusteellinen vuonna 1954 ilmestynyt *Suomen kasvatusopillisen tutkimuksen historia*[79]. Päivänsalon teos lukeutuu kasvatushistorian teoksiin eikä tähtää yleisen kasvatusteorian luomiseen. Teoksen systemaattisessa osassa esitellään kasvatus- ja opetusopin historian tutkimuksia, tutkimuksia yleisen kasvatusopin ja käytännön kasvatusopin aloilta sekä opetusopillisia, kasvatuspsykologisia, kasvavien sosiaalista elämää käsitteleviä ja erityispedagogisia tutkimuksia sekä luodaan katsaus kasvatusopillisiin aikakauskirjoihin ja julkaisusarjoihin. Yleisen pedagogiikan osalta Päivänsalo käy läpi suomalaisen pedagogiikan aatehistoriaa esittelemällä kasvatuksen kokonaisteoriaa kehitelleiden teoreetikoiden kirjallista tuotantoa. Hän päätyy toteamukseen, että kasvatuksen yleisen teorian osalta maassamme ”on nojauduttu ratkaisevasti ulkomailta kulloinkin saatuihin herätteisiin … ja että pääasiallisimmat vaikutteet on saatu saksalaisesta pedagogiikasta”.[80]

Esimerkkinä kristillishenkisestä käännöskirjallisuudesta mainittakoon Ellen G. Whiten *Elämä ja kasvatus*[81], jonka alkuteos ilmestyi jo 1903. Teoksessa kuvataan kasvatusta lapsen kokonaiskehityksen tukemisena mukaan lukien hengellinen ulottuvuus ja kasvatuksen tarkoituksena pidetään Jumalan kuvan elvyttämistä kasvatettavassa. Mainittakoon myös vanhemmille suunnatut ja vanhempien roolia lastenkasvatuksessa korostavat P. H. Ritterin teos *Lastemme kasvatus: kasvatusopillisia mietelmiä*[82] ja Heirich Schulzin *Äiti kasvattajana*[83].

---

78 Väyrynen, Kari (2024a). Kasvatus ja yhteiskunta Hegelin pedagogiikassa. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

79 Päivänsalo 1954.

80 Ibid., s. 242.

81 White, Ellen G. (1976). *Elämä ja kasvatus*. Alkuteos 1903. Suom. Oskari Jaakkola ja Olavi Rouhe. Tampere: Kirjatoimi.

82 Ritter, P. H. (1900). *Lastemme kasvatus: kasvatusopillisia mietelmiä*. Alkuteos 1888. Suom. Ester Peltonen. Porvoo: WSOY.

83 Schulz, Heinrich (1908). *Äiti kasvattajana: käytännöllisiä kasvatusneuvoja köyhälistön äideille*. Alkuteos 1907. Suom. Väinö Jokinen. Helsinki: Vihtori Kosonen.

Uudemmista suomalaisten kirjoittajien kasvatuksen ja kasvatusajattelun historian yleisteoksista maininnan arvoisia ovat erityisesti Karl Bruhnin *Kasvatusopin historian kehityslinjoja*[84], Pauli Siljanderin *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*[85] ja Antti Saaren *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*[86]. Sirkka Ahonen on kuvannut kasvatustieteellisen oppialan ja kasvatustutkimuksen kehitystä tieteenalojen historiaa maassamme esittelevissä kokoomateoksissa.[87], [88] Suomen kasvatustieteellinen seura on julkaissut Juhani Tähtisen ja Simo Skinnarin toimittaman kokoomateoksen *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*[89], jossa on esitelty keskeisiä suomalaisia kasvatusajattelijoita, ja Raija Huhmarniemen, Simo Skinnarin ja Juhani Tähtisen toimittaman *Platonista transmodernismiin*[90], jossa esitellään ulkomaisia kasvatusteorian klassikoita. Teosten artikkeleita on sittemmin julkaistu Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran ylläpitämässä kasvatuksen klassikoita esittelevässä täydentyvässä sähköisessä ensyklopediassa. Toisen maailmansodan jälkeen ilmestyneistä suomennetuista kasvatuksen historian yleisesityksistä mainittakoon norjalaisen Otto Anderssenin[91] ja tanskalaisen Knud Grue-Sørensenin[92] teokset.

---

84 Bruhn, Karl (1962). *Kasvatusopin historian kehityslinjoja*. Suom. Raili Malmberg. Keuruu: Otava.

85 Siljander, Pauli (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Uud. painos. Alkuteos 2002. Tampere: Vastapaino.

86 Saari, Antti (2021). *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*. Helsinki: Gaudeamus.

87 Ahonen, Sirkka (2000a). Kasvatustiede. Teoksessa Päiviö Tommila & Allan Tiitta (toim.) *Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet* (s. 396–437). Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

88 Ahonen, Sirkka (2003). Kasvatustiede. Teoksessa Päiviö Tommila & Aura Korppi-Tommola (toim.) *Suomen tieteen vaiheet* (s. 216–219). Helsinki: Yliopistopaino Kustannus / Helsinki University Press ja Tieteellisten seurain valtuuskunta.

89 Tähtinen, Juhani & Skinnari, Simo (toim.) (2007). *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa.* Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

90 Huhmarniemi, Raija, Tähtinen, Juhani & Skinnari, Simo (toim.) (2001). *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

91 Anderssen, Otto (1950). *Sivistystyön historian henkilöhahmoja. Osa II: Uusi aika*. Alkuteos 1912, 1914. Suom. Emerik Olsoni. 2. painos. Porvoo: WSOY.

92 Grue-Sørensen, Knud (1961). *Kasvatuksen historia I–II.* Osa I: Muinaisuudesta valistukseen, Osa II: Pestalozzista nykyaikaan. Alkuteos (3 osaa) 1956–1959. Suom. Kai Kaila. Porvoo: WSOY.

Kasvatuksen historian yleisteokset keskittyvät pedagogiikan oppihistoriaan tuoden esiin eri aikakausina eri maissa vaikuttaneita kasvatusajattelun suuntauksia ja niiden keskeisiä edustajia. Oppiperustan kuvauksissa on kytköksiä kasvatusaatteiden laajempaan aatepohjaan, filosofisiin oppijärjestelmiin ja muihin katsomuksellisiin näkökohtiin. Sen sijaan eri aikakausina vaikuttaneiden kasvatusaatteiden sosiaalihistoriallisia yhteyksiä tuodaan esiin lähinnä vain epäsuorasti ja satunnaisesti, jos lainkaan. 1950-luvulla ilmestyneistä suomennetuista henkilökuvauksista mainittakoon Gabriel Compayrén teos *J.-J. Rousseau ja hänen kasvatusaatteensa*[93].

1950-luvulle asti kasvatuksen kokonaisteoriaa muodostavaa tutkimusta kutsuttiin Suomessa yleiseksi kasvatusopiksi. Tämän jälkeen kasvatusopin tai pedagogiikan sijaan alettiin puhua kasvatustieteestä ja kasvatuksen kokonaisteoriaa kehittävästä kasvatustieteen alasta alettiin käyttää nimeä systemaattinen kasvatustiede. Monet 1950-luvun jälkeen ilmestyneistä kasvatustieteen yleisesityksistä eivät edusta systemaattista lähestymistapaa, jossa hahmotettaisiin kasvatuksen luonnetta pyrkien kokonaisteoriaan. Pikemmin ne tähtäävät kasvatustieteen lähtökohtien kuvaamiseen tieteenä. Poikkeuksen muodostaa Urpo Harvan teos *Systemaattinen kasvatustiede*[94], joka on systemaattinen kuvaus kasvatuksen luonteesta.

Toisen maailmansodan jälkeen ilmestyneitä keskeisiä kasvatustieteen kokonaisesityksiä olivat Erkki Viljasen *Kasvatustiede*[95], Anna-Leena ja Jarkko Leinon *Kasvatustieteen perusteet*[96], Risto Rinteen, Joel Kivirauman ja Erno Lehtisen *Johdatus kasvatustieteisiin*[97], Veikko Heinosen *Kasvatustieteen perusteet*[98] ja Pauli Siljanderin *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*[99], joka mainittiin edellä myös pedagogiikan teoriahistorian yleisteoksena. Vaikka paino oli kasvatustieteen luonteen tarkastelussa tieteenä, teoksissa on kuvattu vaihtelevasti myös kasvatuksen olemusta, tarkoitusta,

---

93 Compayré, Gabriel (1953). *J.-J. Rousseau ja hänen kasvatusaatteensa*. Alkuteos 1888. Suom. J. A. Hollo. Porvoo: WSOY.

94 Harva, Urpo (1960). *Systemaattinen kasvatustiede*. Keuruu: Otava.

95 Viljanen, Erkki (1973). *Kasvatustiede*. Helsinki: Kirjayhtymä.

96 Leino Anna-Liisa & Leino, Jarkko (1988). *Kasvatustieteen perusteet*. Helsinki: Kirjayhtymä.

97 Rinne, Risto, Kivirauma, Joel & Lehtinen, Erno (2001). *Johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: WSOY.

98 Heinonen, Veikko (1989). *Kasvatustieteen perusteet.* Jyväskylä: Omakustanne.

99 Siljander 2014.

mahdollisuuksia ja rajoja. Teoksista valtaosa on kirjoitettu oppikirjaksi, joten ne ovat myös tyylillisesti pikemmin oppikirjoja kuin tutkimuksia.

Toisen maailmansodan jälkeen Suomeen rantautui erilaisiin katsomuksellisiin kehyksiin pohjautuvia pedagogisia oppeja, joita esittelevää kirjallisuutta käännettiin suomeksi. Jo 1950-luvulla neuvostoliittolaisen kirjallisuuden julkaisemiseen erikoistunut kustantaja Kansankulttuuri julkaisi neuvostoliittolaisen Anton Makarenkon teoksia, joista mainittakoon *Kasvatusopilliset katsomukseni*[100] ja asiaproosan tyylillä kirjoitettu *Liput torneissa*[101]. Makarenkon tavoin kollektiivisen kasvatuksen teoriaa kehitteli ja neuvostokansalaisen ihannetta kasvatuksen tavoitteena hahmotteli Vasili Suhomlinski, jonka teoksia julkaistiin suomeksi 1980-luvulla. Näistä mainittakoon *Kansalaisen synty*[102] ja *Kollektiivin viisas valta*[103]. Leninin puolison Nadežda Krupskajan suomennetuista teoksista mainittakoon pedagogisesti ehkä merkittävin *Kasvatuksesta: valittuja kirjoituksia ja puheita*[104]. Viimeksi mainittu koostui tekijän eri aikoina julkaistuista artikkeleista ja puheista, eli se ei ollut alun perin yhtenäiseksi kirjoitettu teos.

Neuvostoliittolainen pedagogiikka oli vahvasti kytköksessä marksilaiseen poliittiseen ideologiaan ja yhteiskuntateoriaan. Kasvatusta tarkasteltiin kommunistisen yhteiskunnan rakentamista koskevana ja sille alisteisena kollektiivisena prosessina. Painopiste oli kasvatuksen poliittis-ideologisessa tehtävässä, erityislaatuisen, kommunistisen maailmankuvan ja elämänasenteen omaksuneen neuvostokansalaisen luomisessa.

1970-luvulla jotkut suomalaiset, lähinnä psykologian ja sosiaalipsykologian alalla työskentelevät akateemiset toimijat omaksuivat neuvostoliittolaista tiedettä edustavan kulttuurihistoriallisen psykologian teorian. Koulukunnan keskeisistä teoksista mainittakoon Aleksei Leontjevin *Toi-*

---

100 Makarenko, A. S. (1951). *Kasvatusopilliset katsomukseni*. Alkuteos 1938. Suom. Juhani Konkka. Helsinki: Kansankulttuuri.

101 Makarenko, A. S. (1958). *Liput torneissa 1–3*. Alkuteos 1938. Suom. Elvi Sinervo. Helsinki: Kansankulttuuri.

102 Suhomlinski, V. O. (1980). *Kansalaisen synty – kirja opettajille ja lasten vanhemmille.* Suom. Viola Zakrevskaja. Moskova: Progress.

103 Suhomlinski, V. O. (1983). *Kollektiivin viisas valta*. Alkuteos 1983. Suom. Viola Zakrevskaja. Moskova: Progress.

104 Krupskaja, N. K. (1985). *Kasvatuksesta: valittuja kirjoituksia ja puheita.* Alkuteos 1918–1936. Suom. Olga Kukkonen. Moskova-Petroskoi: Edistys.

minta, tietoisuus, persoonallisuus[105], Lev Vygotskin *Ajattelu ja kieli*[106] ja Aleksandr Lurijan *Psykologia ja psyykkisen toiminnan kehityshistoria*[107]. Teoria nähtiin perustaksi myös pedagogiikan teoreettiseen kehittelyyn, ja sen pohjalta kehitettiin kasvatuksen kulttuurihistoriallista teoriaa.[108] Se täyttää kasvatuksen yleisen teorian kriteerit, vaikka perusta nojaakin vahvasti poliittisesti värittyneeseen neuvostoliittolaiseen maailman- ja ihmiskuvaan.

Toisen maailmansodan jälkeen julkaistusta suomenkielisestä vaihtoehtopedagogisesta kirjallisuudesta mainittakoon A. S. Neillin vapaan kasvatuksen aatetta edustava *Summerhill*[109] ja progressiivista Freinet-pedagogiikkaa esittelevä Célestin Freinetin *Ihmisten koulu: käytännön opas kansan koulun työvälineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen*[110]. Suomen antroposofinen seura perustettiin jo 1923, ja Rudolf Steinerin kirjoittamista antroposofiseen maailmankuvaan perustuvista pedagogisista teoksista mainittakoon 1928 ruotsiksi ilmestynyt *Rudolf Steiners pedagogik och läkekonst: strödda uppsatser*[111] sekä suomeksi ilmestyneet *Lapsen kasvu hengentieteen kannalta*[112] ja osittain pedagogisen kirjallisuuden alaan luettava *Henkisen tiedon tie*[113]. Kasvatustutkimuksessa Steinerin kehittämä hengentieteelliseksi kutsuttu oppisuunta näyttäytyy fenomenologis-hermeneuttisena lähestymis-

---

105 Leontjev, A. N. (1977). *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Alkuteos 1977. Suom. Pentti Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri.

106 Vygotski, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Alkuteos 1934. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin & Göös.

107 Lurija, A. N. (1979). *Psykologia ja psyykkisen toiminnan kehityshistoria.* Alkuteos 1975. Suom. Klaus Helkama. Helsinki: Kansankulttuuri.

108 Engeström, Yrjö & Virkkunen, Jaakko (2023). Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tarjoamat haasteet ja mahdollisuudet Suomen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus 54*(3), 191–205.

109 Neill, A. S. (1968). *Summerhill: kasvatuksen uusi suunta*. Alkuteos 1960. Suom. Markku Lahtela. Helsinki: Weilin & Göös.

110 Freinet, Célestin (1987). *Ihmisten koulu: käytännön opas kansan koulun työvälineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen*. Alkuteos 1969. Helsinki: Elämänkoulu.

111 Steiner, Rudolf (1928). *Rudolf Steiners pedagogik och läkekonst: strödda uppsatser.* Koottu Steinerin alkuperäisestä tuotannosta. Helsingfors: Antroposofiska sällskapet i Finland.

112 Steiner Rudolf (1973). *Lapsen kasvatus hengentieteen kannalta*. Alkuteos 1907. Suom. Katri Sorma. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

113 Steiner, Rudolf (1987). *Henkisen tiedon tie*. 7. tarkastettu painos [1. painos 1973]. Alkuteos 1909. Suom. Katri Sorma ja Reijo Wilenius. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

tapana, jossa korostuu tutkijan itsekasvatus.[114] Vaikka vaihtoehtopedagogisia oppisuuntia esittelevissä teoksissa tuodaan esille oppisuunnan ajatuksellista perustaa, niitä ei voi pitää varsinaisesti yleispedagogisina teoksina.

Vaihtoehtopedagogisten oppisuuntien perusteita ja pedagogisia käytäntöjä on kuvattu monissa muiden kuin oppisuunnan alkuperäisen edustajan kirjoittamissa artikkeleissa ja kirjoissa. Oppisuunnista Suomessa eniten jalansijaa on saanut Steiner-pedagogiikka, jota toteuttamaan on perustettu erityinen Steiner-pedagoginen opettajankoulutus ja jota toteuttavia päiväkoteja Suomessa on tätä kirjoitettaessa 35 ja kouluja 23. Tätä kirjoitettaessa Suomessa toimii yksi Freinet-koulu; Summerhill-pedagogiikkaa toteuttavia kouluja tai päiväkoteja ei ole.

Varsinaisesti 1990-luvulla kriittinen pedagogiikka nousi Suomessa edustamaan vaihtoehtoista näkökulmaa vallitsevalle kasvatus- ja koulutuspolitiikalle. Historiallisessa katsannossa se ei ole ainoa vaihtoehto 2000-luvun kasvatus- ja koulutustutkimuksen valtavirralle. Pedagogisena oppina se on sisäisesti hajanaista ja kytköksissä erilaisiin poliittisiin aatteisiin.

Kriittisen pedagogiikan keskeinen juuri on toisen maailmansodan jälkeen syntyneessä mannereurooppalaisessa uusvasemmistolaisessa liikkeessä, jonka akateemisena keskuksena oli kriittistä yhteiskuntafilosofiaa edustanut Frankfurtin koulukunta. Kriittinen yhteiskuntateoria oli merkittävä 1960-luvun opiskelijaradikalismin innoittaja, ja se sai jalansijaa myös akateemisen yhteiskunta- ja kasvatustieteellisen tutkimuksen piirissä. Frankfurtin koulukunnan keskeiset edustajat olivat lähinnä sosiologeja ja yhteiskuntafilosofeja, mutta he ottivat kantaa myös pedagogisiin aiheisiin. Heidän pedagogiikan kannalta relevantteja teoksiaan julkaistiin suomeksi vasta 2000-luvun puolella, joskin heidän näkemyksiään tuotiin esille joissakin akateemisissa artikkeleissa jo varhemmin. Teoksista mainittakoon kriittisen teorian olemusta ja kehittelyä kuvaava Max Horkheimerin ja Theodor Adornon *Valistuksen dialektiikka*[115] ja Max Horkheimerin

---

[114] Skinnari Simo (2024). Rudolf Steinerin kasvatusajattelun hengentieteellinen tausta ja tulevaisuus. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

[115] Horkheimer, Max & Adorno, Theodor (2008). *Valistuksen dialektiikka*. Alkuteos 1944 (Hektografioitu käsikirjoitus Friedrich Pollockin 50-vuotispäivän kunniaksi). Vuonna 1967 painos alaotsikolla ”Philosophische Fragmente”. Suom. Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino.

sodanjälkeisistä luennoista ja muistiinpanoista koottu *Välineellisen järjen kritiikki*[116]. Olli-Pekka Moision toimittama kokoomateos *Kritiikin lupaus*[117] esittelee Frankfurtin koulukunnan edustamaa kriittistä teoriaa yksittäisinä artikkeleina. Theodor Adornon kasvatusajattelua käsittelevä Hanna-Maria Huhtalan väitöskirja[118] on englanninkielinen.

Vuosituhannen vaihteen molemmin puolin kiinnostus kriittistä pedagogiikkaa kohtaan voimistui Suomessa. Sen asemaa suomalaisessa yleispedagogisessa aateilmastossa on vaikea määritellä täsmällisesti, koska se ei ole selväpiirteinen oppisuunta. Kriittisen kasvatusteorian brasilialaisen edustajan Paulo Freiren kasvatusteoria innoitti monia akateemisia toimijoita. Esimerkiksi suomalaisen sosiaalipedagogiikan alan keskeinen kehittäjä Leena Kurki sai vaikutteita Freireltä sosiaalipedagogiikan teorian kehittelyyn ja tulkitsemiseen. Teoksessaan *Persoona ja yhteisö: personalistinen sosiaalipedagogiikka*[119] hän luonnehtii Freiren ajattelua attribuutilla dialoginen korostaen persoonan ja yhteisön vastavuoroista rakentumista kohti aitoa tiedostamista (*conscientização*), jossa ei ole kyse vain älyllisestä kriittisyydestä vaan eksistentiaalisesta heräämisestä, omien henkilökohtaisten ja yhteisöllisten elinolojen kytkeytymien tunnistamisesta vallan rakenteisiin sekä yhteisöllisestä toimimisesta elinolojen parantamiseksi ja niitä muovanneiden vallan rakenteiden muuttamiseksi. Freiren pääteoksen *Sorrettujen pedagogiikka*[120] suomennoksen ilmestyminen vuonna 2005 vahvisti jo varhemmin syntynyttä akateemista kiinnostusta hänen kasvatusajatteluunsa, mikä ilmeni artikkeleina, opinnäytteinä ja Freiren ajattelua tulkitsevina kirjoina. Mainittakoon tässä yhteydessä Aino Hannulan väitöskirja[121] vuodelta 2000 ja Juha Suorannan vuonna 2019 ilmestynyt teos *Paulo Freire: Sorrettujen pedagogi*[122].

---

116 Horkheimer, Max (2008). *Välineellisen järjen kritiikki*. Alkuteos 1967. Suom. Olli-Pekka Moisio ja Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino.

117 Moisio, Olli-Pekka (toim.) (1999). *Kritiikin lupaus: näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan*. Jyväskylän yliopisto, SoPhi 29. Jyväskylä

118 Huhtala 2018.

119 Kurki, Leena (2002). *Persoona ja yhteisö: personalistinen sosiaalipedagogiikka*. Jyväskylän yliopisto, SoPhi 68. Jyväskylä

120 Freire 2005.

121 Hannula 2000.

122 Suoranta, Juha (2019). *Paulo Freire: Sorrettujen pedagogi*. Helsinki: Into.

Uudella mantereella vaikuttaneiden kriittisen pedagogiikan keskeisten edustajien Henry Girouxin ja Peter McLarenin teosten suomennokset 2000-luvulla vaikuttivat osaltaan oppisuunnan vahvistumiseen akateemisessa kasvatustutkimuksessa. Näitä olivat Girouxin ja McLarenin *Kriittinen pedagogiikka*[123], joka ei ole yhtenäinen teos vaan koostuu tekijöiden kirjoittamista artikkeleista, ja McLarenin *Che, Freire ja vallankumouksen pedagogiikka*[124], joka on marksilainen, vallankumouksellista yhteiskuntamuutosta perusteleva puheenvuoro koulutuksen reunaehdoista kapitalistisessa taloudessa. Lisäksi mainittakoon amerikkalaisen Gloria Jean Watkinsin (käyttää kirjailijanimeä bell hooks) teos *Vapauttava kasvatus*[125], joka hahmottelee radikaaliin feminismiin perustuvan pedagogiikan olemusta. Teosten nimet kertovat paljon niiden ydinsisällöstä.

Kriittisessä pedagogiikassa kasvatus käsitetään osaksi yhteiskunnan taloudellisia ja poliittisia valtarakenteita. Sen keskiössä on kapitalistisen talousajattelun ja yhteiskuntaideologian kritiikkiin perustuva kasvatusajattelu: kapitalistinen yhteiskuntamalli nähdään koulutuksellisen epätasa-arvon aiheuttajana, ja tämä puolestaan ilmenee laajempana sosiaalisena osattomuutena, huono-osaisuutena ja epätasa-arvona. Kriittisyys on nimenomaan yhteiskuntakritiikkiä, vallitsevien yhteiskunnallisten epäkohtien esiin nostamista ja toimintaa yhteiskunnan taloudellisten ja poliittisten valtarakenteiden muuttamiseksi, erotuksena kantilaisesta kriittisestä tieto-opista, jossa kyse on ajattelun ja päättelyn pätevyyden ehtojen määrittelystä. Intentio on emansipatorinen. Kritiikin kohteena ovat sekä totalitaariset ideologiat että ihmisten vapautta rajoittavat ja itsetoteutusta tukahduttavat valtarakenteet ja yhteiskunnalliset olot.

Maantieteellisiin ja kieli- ja kulttuuriperusteisiin jäsentäjiin perustuvan alaryhmäluokittelun lisäksi kriittisessä pedagogiikassa voidaan erottaa muillakin tavoin määriteltyjä alalajeja. Koska kriittisessä pedagogiikassa keskeistä on kasvatusajattelun ja pedagogisen teorianmuodostuksen kehystäminen radikaalilla poliittisella ideologialla, luokitteluperusteeksi

---

123 Giroux, Henry & McLaren, Peter (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. Jyrki Vainonen. Toim. Tapio Aittola ja Juha Suoranta. Tampere: Vastapaino.

124 McLaren, Peter (2009). *Che, Freire ja vallankumouksen pedagogiikka*. Alkuteos 2000. Suom. Tatu Ahponen ja Lasse Poser. Helsinki: Like, Suomen rauhanpuolustajat.

125 Hooks, Bell (2007). *Vapauttava kasvatus*. Alkuteos 1994. Suom. Jyrki Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.

soveltuu taustaideologian radikaalisuuden aste. Kriittisen pedagogiikan suuntaukset vaihtelevat reformistisesta aina vallankumousideologiaan. On myös tulkintoja, jotka eivät lue reformistista ajatusmallia kriittisen pedagogiikan alaan.

Kriittisen pedagogiikan, varsinkin sen radikaalin oppisuunnan, asema pedagogiikan tieteellisenä koulukuntana saatetaan kyseenalaistaa. Radikaalin oppisuunnan kohdalla voidaan kysyä, missä määrin kyse on tieteellisestä teorianmuodostuksesta, jos ylimpänä intentiona on vallitsevan yhteiskuntajärjestyksen kumoaminen tai muu radikaali ideologinen pyrkimys. Voidaanko tällöin kriittistä pedagogiikkaa ylipäätään pitää tieteellisenä?

Jo ennen toista maailmansotaa eläneitä suomalaisia kasvatusajattelijoita askarrutti kysymys pedagogiikan tieteellisyydestä. Perinteisen filosofiaan nojaavan pedagogiikan rinnalla nosti päätään empiiriseen tietoon perustuvan kasvatusteorian kehittely, jota kutsuttiin ”kokeelliseksi kasvatusopiksi”. Esimerkiksi A. K. Ottelin päätyi toteamukseen, että vastaus riippuu siitä, mitä kriteereitä tieteelle asetetaan ja että toistaiseksi ”havainnot ovat liian hajanaisia eivätkä aina tarpeeksi yleispäteviä, jotta niiden varaan voitaisiin perustaa kasvatusopillista järjestelmää”.[126] Samoilla linjoilla tiedekäsitysten kirjavuudesta olivat muun muassa J. A. Hollo ja J. E. Salomaa. Viime kädessä tiedeyhteisö päättää tieteellisyyden kriteerit ja rajat. Pedagogiikan kaltaisella moniparadigmaisella alalla näistä ei kuitenkaan ole täyttä yksimielisyyttä.

Hollon mukaan esimerkiksi Herbartille, jota pidetään tieteellisen pedagogiikan perustajana, ”tieteellinen kasvatusoppi” on vain ”eräs raja-alue, jossa yleinen käytännöllinen filosofia ja sielutiede yhtyvät kehitelläkseen omien periaatteittensa varassa oppia kasvatuksesta … sovellettua tiedettä, jolla ei ole mitään varsinaista omaa pohjaa … filosofisten ja sielutieteellisten aatteiden käyttelyä kasvatuskysymysten valaisemiseen … ei siis sellaista soveltavaa tiedettä, joka omalla pohjallaan seisoen käyttelisi toisista tieteenhaaroista saatuja näkökohtia samalla säilyttäen itsenäisyytensä”[127]. Useampi suomalainen teoreetikko katsoi, että käytännön kasvattajat hyötyvät psykologisesta tietoudesta mutta että tämän tietouden soveltaminen

[126] Ottelin 1931, Osa I, s. 14.
[127] Hollo 1927b, s. 20.

pedagogiseen kehittelyyn ja teorianmuodostukseen ei tarjoa riittävää pohjaa pedagogiikan kehittymiselle itsenäisenä tieteenalana.

Herbartilaista oppisuuntaa edustava Mikael Soininen sitä vastoin teki eron tieteellisen ja dogmaattisen kasvatusopin välille. Oppi-isänsä tavoin hän katsoi, että ”tieteellinen kasvatusoppi” rakentuu sielutieteen eli psykologian ja siveysopin eli etiikan pohjalle ja että nämä ”osoittavat kasvatuksen edellytykset ja tarkoitusperän”.[128] Näin jo ennen toista maailmansotaa kysymyksestä tieteellisen pedagogiikan ehdoista tuli Suomessa vaikuttaneita oppisuuntia ja niiden edustajien näkemyksiä erotteleva tekijä.

Kasvatusopin oppihistoriassa paradigman muutokset noudattavat samaa kaavaa kuin yleensä siirtymät muillakin oppialoilla: uusi konseptio ei jyrkästi syrjäytä väistyvää ajatusmallia vaan kasvaa uutena ajattelutapana sen rinnalle, jopa säilyttäen siitä osia ja sitä täydentäen, jolloin pedagoginen kokonaisteoria kehittyy kerroksittain. Pedagogiikan oppihistoriassa on kuitenkin myös esimerkkejä, joissa väistyvän ajattelutavan kritiikki on johtanut perustavalla tavalla uuteen ajatteluun.

Toisen maailmansodan jälkeen tieteenalaa on kasvatusopin tai pedagogiikan sijaan alettu kutsua kasvatustieteeksi samalla kun on laajasti hyväksytty ajattelutapa, että empiirinen ihmistutkimus kaikkinensa, ei vain psykologinen, on tieteellisen kasvatustutkimuksen perusta ja että kasvatustiede on luonteeltaan muiden tieteenalojen käsitteistöä ja teorioita soveltava tiede. Joskus käytetään monikollista muotoa kasvatustieteet, millä halutaan viestiä siitä, että kyse on pohjatieteiden ja kasvatuksen erilaisten kohderyhmien mukaan useisiin haaroihin jakautuneesta kokonaisuudesta.

Manner-Euroopassa kasvatuksen yleinen teoria kuuluu yleisen pedagogiikan (*Allgemeine Pädagogik*) alaan, jota angloamerikkalaisessa kontekstissa kutsutaan kasvatusfilosofiaksi ja -teoriaksi (*educational philosophy and theory*). Pedagogiset teoriat ovat vahvasti kulttuuri- ja kielialuekohtaisia, ja ne kytkeytyvät erilaisiin tieteellisiin traditioihin ja filosofisiin järjestelmiin.[129] Suomalainen pedagoginen teoriakirjallisuus muodostaa oman kokonaisuutensa, jolla on oma erityinen oppihistoriansa ja omat kansalliset

---

[128] Soininen 1908.

[129] Siljander, Pauli & Sutinen, Ari (2012). Introduction. In Pauli Siljander, Ari Kivelä & Ari Sutinen (eds.) *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (pp. 1–18). Rotterdam: Sense Publishers.

teoreetikkonsa. Vaikka alalla on kansalliset ominaispiirteensä ja kiinnostuksen kohteensa, kansalliset aatteet ovat kehittyneet yleensä tiiviissä yhteydessä kansainvälisiin virtauksiin.

Kullakin aikakaudella on omat pedagogisen ajattelun painotuksensa, jotka heijastavat sekä sosiaalisia oloja että ajassa liikkuvia henkisiä virtauksia. Suomessa varhainen pedagoginen teorianmuodostus kiinnittyi erityisesti luterilaiseen uskonoppiin ja valistusaatteeseen, siis teologiaan ja filosofiaan. Sittemmin nämä saivat rinnalleen yksilön kehityksen ehtoihin keskittyvän psykologisen katsantotavan. Kyse on paljolti ihmiskuvasta: painotetaanko kasvatuksessa yhteiselämän vai yksilön kehityksen näkökulmaa? Vastakkainasettelu ilmentää pedagogiselle ajattelulle tyypillistä kollektivismin ja individualismin välistä jännitettä.[130]

Kokoavasti voidaan todeta, että pedagogisen teorianmuodostuksen juuret Suomessa ovat 1600-luvun kirkollisen oikeaoppisuuden ajalla syntyneessä, erityisesti opetussuunnitelmien systemaattiseen kehittelyyn mutta myös laajemmin kansanopetuksen kehittämiseen suuntautuneessa pedagogiikan harrastuksessa. Tätä seurasivat 1700-luvulla vaikuttanut valistusaate, 1800-luvulla hegeliläisyys, 1800-luvun lopulta alkaen aina 1930-luvulle erityisesti koulupedagogiikassa vaikuttanut herbartilainen suuntaus ja eteneminen siitä vähitellen kohti empiirisen kasvatustutkimuksen ja kokemusperäiseen tietoon perustuvan teorianmuodostuksen hegemoniaa. Uutena oppisuuntana on lähinnä 1990-luvulta alkaen suosiota saavuttanut kriittinen pedagogiikka.

[130] Sainio 1953, s. 10, 13–15.

3 Suomessa vaikuttaneita pedagogisia oppisuuntia

Michael Uljens[131] on julkaissut suomalaisen pedagogiikan kehityksestä oivaltavan ja tiiviin artikkelin, jossa hän tarkastelee monipuolisesti suomalaisen pedagogisen ajattelun tunnuspiirteitä ja keskeisiä termejä. Taustalle piirtyy kuva pedagogiikasta vahvasti kulttuurisidonnaisena tieteenä, jonka kehittymisessä tieteellisenä oppi- ja tutkimusalana on ollut erilaisia vaiheita ja painotuksia. Uljensin varsinaisena lähtöpisteenä on Snellmanin keväällä 1861 pitämissä pedagogiikan luennoissa luonnostelema kokonaisesitys kasvatuksen luonteesta ja merkityksestä kansakunnan henkisen elämän ja kehityksen perustana. Kasvatuksen yleisen teorian kehittelyn kannalta ratkaisu on perusteltu, sillä varhaisempi pedagoginen kehittely ei yltänyt pedagogisen kokonaisjärjestelmän tasolle.

Ruotsin vallan aika

Ruotsin vallan ajalla varhaisia suomalaisia pedagogisen tutkimuksen ja kehittämistyön pioneereja olivat 1200-luvulla perustetussa Turun katedraalikoulussa, 1630 perustetussa Turun kymnaasissa ja sen pohjalle 1640 perustetussa Turun akatemiassa pedagogisia kysymyksiä harrastaneet opettajat. He löivät suomalaisen pedagogisen teorianmuodostuksen, ajattelun ja käytäntöjen ensitahdit. Merkittävin 1600-luvulla eläneistä pedagogiikan kehittäjistä oli Turun piispana ja Turun akatemian varakanslerina toiminut **Johannes Gezelius vanhempi (1615–1690)**, joka kehitti opetusohjelmia Turun akatemiassa ja katedraalikoulussa.

Gezelius vanhempi, jota Päivänsalo pitää ”maamme kasvatusopillisen kirjallisuuden uranuurtajana”[132], vaikutti kirkollisen oikeaoppisuuden ajalla. Hänen teoksensa *Methodus informandi* (Opetuksen järjestys) koski koulujärjestelmän järjestämistä koko Ruotsin valtakunnassa mutta sisälsi

[131] Uljens, Michael (2022). Pedagogiken som vetenskap i Finland i ljuset av icke-affirmativ pedagogikteori. *Nordic Studies in Education 42*(1), 83–104.

[132] Päivänsalo 1954, s. 15–16.

myös pedagogisia ohjeita.[133] Hän ei kehitellyt pedagogiikan kokonaisteoriaa, mutta hänen pedagogiseen toimeliaisuuteensa kuului akateemisen opetuksen kehittämisen ohella myös pyrkimys edistää yleistä kansansivistystä ja tukevoittaa kansanopetuksen koulutuksellista perusrakennetta.

Gezelius edusti luonnonmukaisen kasvatuksen aatetta, johon hän sai keskeiset vaikutteensa itse Comeniuksen kasvatusopista.[134] Gezelius oli ennen kaikkea kirkonmies, jonka toimissa korostui uskonopin juurruttaminen ja vahvistaminen, mutta hänen vaikuttimenaan oli myös maallisten elinolojen kohentuminen. Hänen kansanopetuksen harrastuksensa oli samanhenkistä sata vuotta aikaisemmin Turun piispana toimineen **Mikael Agricolan (1510–1557)** pyrkimysten kanssa. Yksityiskohtana mainittakoon, että Agricola oli julkaissut vuonna 1543 lasten lukutaidon edistämiseksi suomenkielisen aapisen nimeltä *ABC-kirja*. Gezelius puolestaan julkaisi vuonna 1666 kansanopetustarkoituksessa ja lukutaidon kehittämiseksi suomenkielisen kirjan *Yxi paras lasten tawara*, johon kuuluivat aapinen, Lutherin vähäkatekismus, katekismus kysymysten muodossa ja valittuja raamatunlauseita.

Gezeliuksen ohella Ruotsin vallan ajalla vaikuttaneista oppineista on perusteltua nostaa esiin **Henrik Gabriel Porthan (1739–1804)** suomalaisen pedagogisen teorian edelläkävijänä. Porthankaan ei ollut varsinaisesti pedagogiikan teoreetikko, mutta hän loi osaltaan perustaa pedagogiikan teoreettiselle kehitykselle Suomessa. Hän sai vaikutteita erityisesti brittiläisestä valitusaatteesta ja edusti historiapainotteista monioppineisuuden ihannetta. Kaunopuheisuuden professorina hän luennoi laajasti humanistisen sivistyksen aiheista, tutki suomalaista kulttuurihistoriaa, erityisesti kansanrunoutta, korosti järjen keskeistä asemaa ja opetti kriittistä asennetta.

Porthan ei rakentanut varsinaisesti yleispedagogista oppijärjestelmää. Hänen pedagogisia kirjoituksiaan ei ole käännetty suomeksi. Näistä merkittävin ja järjestelmällisin lienee *Utkast till undervisning för informatorer rörande deras skyldigheter och kloka förhållande*[135] (Opetussuunnitelma ko-

---

133 Ibid., s. 16.

134 Leinonen, Markku (1998). *Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta.* Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 138. Jyväskylä.

135 Porthan, H. G. (1783). *Utkast till undervisning för informatorer rörande deras skyldigheter och kloka förhållande*. Erillispainos 1889. Jyväskylä.

tiopettajia varten koskien heidän velvollisuuksiaan ja älykästä suhtautumistaan). Päivänsalo pitää sitä ”maamme ensimmäisenä järjestelmälliseen muotoon laadittuna kasvatusopin luonnoksena”.[136] Porthan jäsentää kasvatuksen kolmeen alueeseen: ruumiilliseen, tapojen ja järjen kasvatukseen. Aiheeseen liittyvissä luennoissaan hän puhuu kasvatustieteestä (*uppfostrings-vetenskap*) ja mainitsee suositeltavana lukemistona Locken ja Rousseaun sekä Basedowin ja eräiden muiden saksalaisten filantropistien teokset.[137]

Hyödyn ja valistuksen periaatteet värittivät Porthanin ihmis-, uskonto- ja tiedekäsitystä sekä käsitystä koulun tehtävästä ja siihen liittyvää opetus- ja oppimiskäsitystä.[138] Vaikka hän oli ”hyödyn ja valistuksen selväpiirteinen edustaja”, joka nosti esiin ”aikansa uusimpia ajatusvirtauksia”, hänen pedagoginen ajattelunsa ei kuvastanut yksipuolisesti järjen nimeen vannovan valistuksen aatesuuntaa vaan siihen vaikuttivat ratkaisevasti myös luonteen ja tapojen kasvatusta arvostava filantropismi ja kokonaispersoonallisuuden kehittämistä korostava uushumanistinen kasvatusajattelu.[139]

Porthania on luonnehdittu ”monien opiskelijapolvien oppimestariksi” ja ”monen tieteenalan uranuurtajaksi Suomessa”, sillä ”niin kansanrunoudentutkimus kuin historiatiede ja arkeologia, kasvatusoppi kuin maantiedekin lukevat juurensa hänestä”, ja hän ”pyrki uushumanismin ja John Locken oppeja seuraten kehittämään oppilaistaan harmonisia, järkeviä ja yleissivistyneitä virkamiehiä ja pappeja … pyrkien olemaan opettajana ennen kaikkea inspiraation lähde nuorisolle”.[140]

Muista Ruotsin vallan aikakauden ja autonomian alun suomalaisista pedagogiikan edustajista merkittävimpinä mainittakoon **Axel Adolf Laurell (1801–1852)**, **Johan Henrik Avellan (1773–1832)** ja **Odert Henrik Gripenberg (1788–1848)**, jotka tutkivat kasvatusta teoreettisesta näkö-

---

136 Päivänsalo 1954, s. 22.

137 Ibid., s. 23–26.

138 Tähtinen, Juhani (2024b). Henrik Gabriel Porthanin käsitykset opetuksesta ja oppimisesta. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, s. 13.

139 Ibid., s. 1, 13.

140 Tarkiainen, Kari (2000). Porthan, Henrik Gabriel. Päivitetty 2012. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 17.6.2025).

kulmasta.[141] Kun 1600-luvun pedagogista ajattelua hallitsivat kirkollinen opillisuus ja humanismi, 1700-luvulla vaikutti lisäksi kaksi uutta virtausta: vuosisadan alkupuolella taloudellinen ja loppupuolella perinteiseen uskontulkintaan kriittisesti suhtautunut, uudistusmielinen teologinen ajattelutapa.[142] Molemmat aatevirtaukset perustuivat valistuksen ajatteluperinteeseen.

Vanhaeurooppalaiset valistusaatteet inspiroivat pedagogiikan harrastusta ja virittivät kiinnostusta kansanopetuksen kehittämiseen. Suomalainen pedagoginen ajattelu kehittyi läheisessä kytköksessä keskeisiin kansainvälisiin virtauksiin. Suomessa varhainen valistusaate linkittyi mentaalisesti luterilaiseen uskonoppiin, joka loi henkisen kehyksen tuon ajan suomalaiselle elämänmuodolle. Valistuksen aikakauden pedagogiikan edustajista alkaen suomalaisen pedagogiikan taso on ollut kansainvälisestikin katsoen korkea.

Autonomian aika

Valistuksen aikakaudella kasvatusoppi oli tieteenalana vielä verrattain kehittymätöntä, alan tutkimus monin tavoin hajanaista ja pedagoginen teoriankehittely jäsentymätöntä; alaa kehitettiin klassillisen sivistyksen ja valistuksen ajalle tunnusomaisen hyötyaatteen jännitteessä.[143] Autonomian ajalla hegeliläinen filosofia tarjosi kokonaisvaltaisen ajatuksellisen kehyksen pedagogiselle teorianmuodostukselle ja myös mallin filosofiseen kokonaisajatteluun perustuvasta systemaattisesta lähestymistavasta kasvatusteorian kehittelyssä.

Hegelin filosofisesta järjestelmästä versonut snellmanilainen traditio hallitsi suomalaista pedagogista teorianmuodostusta 1800-luvulla. Siihen osallistui useita yhteiskunnallisesti valveutuneita suomalaisia ajattelijoita. Hegeliläinen kansallisuuksien omaleimaista merkitystä ihmiskunnan

---

141 Iisalo, Taimo (1979). *The Science of Education in Finland 1828–1918*. Helsinki: Socie etas Scientarum Fennica.

142 Sainio 1957, s. 188–189.

143 Ibid., s. 165–166; ks. myös Kinnari, Inkeri (2013). Kasvatusopin virtaukset akateemisissa teksteissä – kuusi turkulaista väitöskirjaa 1700-luvulta. *Kasvatus ja aika 7*(1), 7–18.

historiassa korostava filosofia ja kansalaisvapauden periaate tarjosivat valistushenkisen kansainvälisyyden sijaan aatteellisen pohjan kansalliselle heräämiselle, mikä heijastui myös pedagogiikkaan.[144] 1800-luvun lopulla erityisesti koulupedagogiikassa tapahtui kuitenkin paradigman muutos, kun siirryttiin snellmanilaisesta idealistisesta kasvatusajattelusta astetta realistisempaan herbartilaiseen järjestelmään.

Varsinaisesti autonomian aikaan kuuluva, osin Snellmanin aikalainen mutta edelliseen sukupolveen kuuluva **Odert Henrik Gripenberg (1788–1848)** oli ”huomattava urauurtaja” ja ”suuri uudistusmies” Suomen kasvatuksen historiassa.[145] Hän ei julkaissut varsinaisesti kasvatuksen kokonaisteoriaa, mutta käsitteli vuonna 1834 perustamassaan kasvatusopillisessa aikakauslehdessä *Veckoblad för Uppfostran och Undervisingen* julkaistuissa artikkeleissa perustavia pedagogisia kysymyksiä. Lehti oli ensimmäinen suomalainen pedagogiikan erikoisalan tieteellinen lehti, joskaan se ei ollut suomenkielinen.[146] Tieteellinen lehdistö ei kuitenkaan ollut vielä arvossaan, ja Gripenbergin lehti ilmestyi vain kaksi vuotta ennen kuin se kannattamattomuuden takia jouduttiin lopettamaan.

Gripenbergin kasvatusajattelu nojasi realistista tiedonkäsitystä edustavaan, empiiristä havaintoa korostavaan ja erityisesti moraalifilosofiaan keskittyvään G. I. Hartmanin filosofiseen järjestelmään, ja hän oli inspiroitunut Pestalozzin ja filantropistien aatteista korostaen havainnollisuutta ja lempeää kohtelua.[147] Hän suuntautui kasvatuskysymyksiin käytännöllisesti ja vieroksui raskaisiin filosofisiin järjestelmiin perustuvia pedagogiikan rakennelmia.

Axel Adolf Laurellista (1801–1852) on sanottu, että hän ”epäilemättä on huomattavin kasvatusopin teoreetikko Suomessa 1800-luvun alkupuolella”, ja huomautettu, että hänen ”kiistattomasti painavimmat julkaisut käsittelevät kasvatusoppia … ja jossakin määrin myös filosofiaa”.[148]

---

144 Isosaari, Jussi (1963). Pedagogista teoriaa maassamme 1800-luvun alkupuolella. *Koulu ja menneisyys 15*, 7–24.

145 Päivänsalo 1954, s. 37.

146 Uino, Ari (1992). Aikakauslehdistön vakiintumisen kausi 1830–1880. Teoksessa Päiviö Tommila (toim.) *Aikakauslehdistön historia. Aikakauslehdistön kehityslinjat* (s. 37–99). Kuopio: Kustannuskiila.

147 Päivänsalo 1954, s. 38–39.

148 Sainio 1953, s. 28.

Teologina Laurell kamppaili Hegelin filosofian ja kirkollisen uskonopin välisessä jännitteessä, ja hänen suhteensa hegeliläisyyteen jää epäselväksi. Filosofiansa tapaan hänen pedagoginen ajattelunsa on eklektistä, osin fragmentaarista. Pedagogiikan hän näkee etiikkaa soveltavaksi tieteeksi. Hän ikään kuin luo siltaa ihmisen maallisen ja hengellisen elämänulottuvuuden välille ja mainitsee ihmisen korkeimmaksi tehtäväksi luonnon ja hengen yhdistämisen itsessään sopusointuiseksi kokonaisuudeksi. Kasvatuksen päämääränä on yhtäältä osallisuus sukupolvien sivistyksestä ja toisaalta Jumalan kuvan ennalleen asettaminen ihmisessä.

J. V. Snellmanin (1806–1881) pedagogista ajattelua ja hänen hahmottelemaansa pedagogista järjestelmää on kuvattu monipuolisesti hänestä kirjoitetuissa elämäkerroissa[149], [150] ja hänen kasvatusfilosofiaansa käsittelevissä tutkimuksissa[151], [152]. Ne eivät ole kasvatuksen teorian kokonaisesityksiä vaan pikemminkin hänen pedagogisten näkemystensä taustoittamista: siveellisyyden ja sivistyksen keskeisen merkityksen osoittamista hänen yhteiskunta- ja valtiofilosofisessa ajattelussaan, historiankäsityksessään ja poliittisessa toiminnassaan. Hänen kootuissa teoksissaan ovat kaikki hänen itsensä kirjoittamat pedagogiset tekstit.[153]

Vuonna 1861 pitämässään *Pedagogiikan luentosarjassa*[154] Snellman hahmotteli yleisen pedagogisen järjestelmän perusteita. Hänelle kasvatus on prosessi, jossa ihminen saavuttaa järjen ja vapauden. Siinä ihminen tulee osalliseksi tietämisestä ja tahdosta traditiona. Sivistys puolestaan on tietoisuutta yleisestä ja toimintaa sen puolesta. Siten tieto ja tahto, järjellisenä tietona ja tahtona, järkenä ja vapautena, eivät ole tyhjää kykyä

---

149 Rein, Th. (1981). *Juhana Vilhelm Snellman I–II*. 4. painos [1. painos nimellä J. V. Snellmanin elämä I–II, 1895 ja 1898]. Helsinki: Otava.

150 Salomaa, J. E. (1944). *J. V. Snellman. Elämä ja filosofia*. Helsinki: WSOY.

151 Lehmusto, Heikki (1926). *Snellman kasvatusopillisena ajattelijana*. Jyväskylä: Gummerus.

152 Väyrynen, Kari (2024b). Sivistysprosessi ja koulutusinstituutiot J.V. Snellmanilla. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia.* Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

153 *Snellman J. V. Kootut teokset 1–24.* https://snellman.kootutteokset.fi. Snellman-instituutti; Snellman, J. V. (1982–1983) *Teokset 1–4*. Aika Ruotsissa (I), Matka Keski-Eurooppaan (II), Kuopion kausi (III), Professori ja valtiomies (IV). Jyväskylä: Gummerus.

154 Snellman, J. V. (1861). *Pedagogiikan luentosarja* [Kasvatustieteen luentosarjan käsikirjoitus, kevätlukukausi 1861]. Kootut teokset 1–24, Osa 19.

vaan konkreettista tietämistä ja tahtomista todellisessa toiminnassa. Ihmiselle tyypillinen tietäminen ja tahtominen ovat opittua, traditiota, joskin traditionaalisesta tiedosta ja tahdosta osalliseksi tehty ihminen ajattelee ja toimii itsestään lähtien, muokkaa tradition tietoa ja tahtoa ja siirtää sitä eteenpäin toisenlaisena kuin hän sen itse omaksui.

Ihminen ei synny ihmiskuntaan vaan tiettyyn perheeseen, joka puolestaan kuuluu tietyn kansakunnan tiettyyn yhteiskuntaluokkaan tiettynä ajankohtana. Hänelle kansakunnan, yhteiskuntaluokan ja perheen toimintatapa on oikea. Vastaavasti kasvatus on prosessi, jossa ihminen saatetaan osalliseksi tahdosta traditiona eli kansakunnan, yhteiskuntaluokan ja perheen toiminnasta ja toimintatavasta oikeana. Inhimillinen tahto on sidottu aikaan ja paikkaan, nykyhetkeen ja nykyoloihin, ja kasvatus näyttäytyy prosessina, jossa ihminen saatetaan osalliseksi kansakunnan, yhteiskuntaluokan ja perheen toiminnasta ja toimintatavasta. Tietäminen on yleisinhimillistä, kun taas osallisuus tradition mukaisesta tahdosta on kansallista.

Snellman korostaa läpi elämän jatkuvaa itsekasvatusta. Siinä ihminen itse tekee traditiossa vastaanottamansa tiedon yleispäteväksi ja saattaa omaksumansa tahdon yhdenmukaiseksi siveellisen maailmanjärjestyksen kanssa. Itsekasvatus alkaa jo siinä kasvatuksen vaiheessa, kun yksilössä herää oman todistuksen ja oman vakaumuksen tarve. Käsitys oikeasta tahdosta ilmenee kansakunnan toimintatapana, hyvinä tapoina, minkä vuoksi kasvatuksen on oltava kansallista, kun taas tietäminen tieteenä on yhteistä, minkä vuoksi tiedollisen kasvatuksen on oltava yleisinhimillistä. Siveellinen kasvatus toteutuu perheessä ja osallisuus yleisinhimilliseen tietoon kansalaisyhteiskunnassa. Vastaavasti pedagogiikassa oppi siveellisestä kasvatuksesta tulee ennen oppia tiedollisesta kasvatuksesta.

Systemaattinen kasvatusoppi rakentuu Snellmanin mukaan tietämisen ja tahtomisen luonnetta ja ehtoja tunnistavan psykologian, järjen ja vapauden olemusta hahmottavan yleisen filosofian ja kansakuntien toimintaa ja lakeja tarkastelevan oikeusfilosofian muodostamalle pohjalle. Peruskysymys koskee sitä, miten ihminen saavuttaa kasvatuksen päämäärän, järjen ja vapauden. Kyse on siitä, mitä ihmisen tulee olla, eikä hänen tule tahtoa olla muuta kuin mitä hänen pitää olla, ja hänen tulee tehdä itsestään jotain, mikä pätee, vaikka häntä ei olisi olemassakaan. Tätä Snellmanin mukaan on järki ja vapaus: ihmisellä on kyky järjelliseen tietämiseen ja tahtomiseen ei vain teoreettisessa mielessä vaan elävässä elämässä, todellisessa

toiminnassa, osallisuudessa nyt elävän sukupolven tietoon ja toimintaan tässä hetkessä. Kasvatuksen tehtävänä on tämän osallisuuden mahdollistaminen. Vastaavasti itsekasvatus ihmisen kykynä järkeen ja vapauteen kulkee punaisena lankana läpi pedagogisen teorian.

Kirjoittamassaan Snellmanin elämäkerrassa Th. Rein katsoi Snellmanin eronneen Hegelistä erityisesti siinä, että hän ei hyväksynyt käsitystä, jonka mukaan filosofia olisi absoluuttista tietämistä, vaan hän korosti filosofian historiallista luonnetta: ”yksi filosofinen järjestelmä voi ilmilausua ainoastaan yhden aikakauden sivistyksen, ei kaikkien aikakausien” ja ”kun kulttuuri on muodostunut toisenlaiseksi, täytyy filosofian tehdä työnsä uudestaan”.[155] Tämä käsitystapa läpäisi Snellmanin pedagogisen ajattelun. Hän katsoi, että synnynnäiset sieluntaipumukset vaikuttavat yksilön kehitykseen ”paljon vähemmän kuin ne olot, joihin hän joutuu syntyessään ja kasvaessaan *tämän* kansan keskuudessa, *tällä* aikakaudella, *näissä* sivistysoloissa, *tässä* perheessä omituisine tapoineen ja *semmoisessa* yhteiskunnallisessa asemassa”.[156] Toisin sanoen kasvatus ilmenee sosialisaationa, jossa ihminen tulee osalliseksi kulttuuriympäristössään omana aikanaan toteutuneesta ja siinä vaikuttavasta tapakulttuurista ja aikakautensa yleisestä ja kansallisesta sivistyksestä.

Siveellinen maailmanjärjestys ja sivistys ihmisen henkisenä kehityksenä kehystävät Snellmanin kasvatusajattelua. Hegelin tavoin hän hahmotti ihmisten yhteiselämän kolmeen perusmuotoon: perhe, kansalaisyhteiskunta ja valtio. Kullakin on oma erityinen ja toisiaan täydentävä tehtävänsä siveellisessä maailmanjärjestyksessä, ja kasvatus tulee järjestää sen mukaisesti: perheessä siveellisyys toteutuu perherakkautena, kansalaisyhteiskunnassa lainkuuliaisuutena ja valtiossa isänmaallisuutena. Tämän mukaisesti Snellman erotti kodin ja koulun aseman ja tehtävän kasvatuksessa: koulu jatkaa perheessä alkanutta moraalikasvatusta erityisesti lainkuuliaisuuden näkökulmasta. Tiedollisen kasvatuksen osalta koulun keskeisenä tehtävänä on harjoittaa teoreettisen spekulaation sijaan perustaitoja kuten lukemista, kirjoittamista ja laskemista käytettäviksi todellisessa elämässä. Th. Rein luonnehtii Snellmanin näkemystä seuraavasti: ”*Kasvatuksen* kautta … ihminen tottuu perheessä kansalliseen *tapaan*, traditsionaaliseen tahto-

[155] Rein, Th. 1981 (Osa II), s. 56.
[156] Ibid., s. 59.

miseen; *opetuksen* kautta, pääasiallisesti koulussa, annetaan hänelle traditsionaalinen, yhtä haavaa kansallinen ja yleisinhimillinen *tietämys*."[157]

Snellman ei julkaissut yhtään varsinaista kasvatusopillista teosta, mutta hän on esittänyt runsaasti pedagogisia näkemyksiään lehtiartikkeleissa ja muiden teostensa yhteydessä, kuten 1841 saksaksi kirjoittamassaan itsetajunnan luonnetta ja kehitystä jäsentävässä teoksessa *Versuch einer speculativen Entwicklung der Idee der Persönlichkeit*[158] ja 1842 ilmestyneessä *Valtio-opissa*[159], jossa hän määritteli lastenkasvatuksen avioliiton päätarkoitukseksi ja kasvatuksen perheen keskeiseksi tehtäväksi. Näistä hänen pääteoksistaan on tehty useita tutkimuksia.[160], [161] Snellman muovasi 1800-luvun kansallista heräämistä edistäneen liikkeen aatteellisen perustan, ja hänen edustamansa kansallishenkinen sivistysaate juurtui laajalti suomalaiseen kasvatusajatteluun.

Snellman toimi hegeliläisen suuntauksen keskeisenä kehittäjänä Suomessa. Hänen kansallishenkinen yhteiskunta-ajattelunsa inspiroi monia intellektuelleja toimimaan kansallisen heräämisen airueina. Heistä mainittakoon pedagogiikan kehittäjänä erityisesti **Z. J. Cleve (1820–1900)**, joka toimi vuosina 1862–1882 Helsingin yliopistossa kasvatus- ja opetusopin professorina. Hän julkaisi koulupedagogisen, koulun ulkoista ja sisäistä järjestämistä käsittelevän *Koulujen kasvatusopin*[162]. Teos ei ole pedagogisen järjestelmän kokonaisesitys mutta sisältää koulun käytäntöjen tarkastelun ohella Cleven näkemyksiä kasvatuksen luonteesta ja periaatteista. Cleven erityisiä kiinnostuksen kohteita olivat koulupolitiikka ja -pedagogiikka. Hänen kuolemansa jälkeen julkaistu *Menniskans bilding och dess villkor*[163] käsittää myös yleisempää pedagogista tarkastelua.

---

157 Ibid., s. 59.

158 Snellman, J. V. (1840). *Versuch einer speculativen Entwicklung der Idee der Persönlichkeit*. Ilmestynyt suomeksi nimellä *Persoonallisuuden idea*. Kootut teokset 1–24, Osa 3.

159 Snellman, J. V. (1842). *Läran om staten*. Ilmestynyt suomeksi nimellä *Valtio-oppi*. Kootut teokset 1–24, Osa 5; Päivänsalo 1954, s. 49–52.

160 Oittinen, Vesa (2003). Snellman ja persoonallisuuden idea. SFY:n Persoonallisuus-kollokvio 12.–13.1.2003, Jyväskylä.

161 Kallio, Lauri (2019). J. V. Snellmanin varhainen Hegel-luenta. *Ajatus 76*(1), 61–82.

162 Cleve, Z. J. (1886). *Koulujen kasvatusoppi*. Alkuteos 1884. Suom. J. G. Sonck. Helsinki: G. W. Edlund.

163 Cleve, Z. J. (1901). *Menniskans bildning och dess villkor*. Helsingfors.

Teoksessa *Menniskans bildning och dess villkor* Cleve hahmotteli yleisen kasvatusteorian filosofisia perusteita ja analysoi sivistyksen luonnetta ja ehtoja ihmiskuvakeskeisesti. Hän korosti ihmisen erityislaatua suhteessa muuhun luomakuntaan ja kritisoi Rousseaun ja tämän hengenheímolaisten luontokorosteista käsitystä ihmisestä. Hän katsoi, että rousseaulaisessa aatesuunnassa ei ymmärretä ihmisen olemistapaa määrittäviä yhteiskunnallisuutta ja historiallisuutta: sitä, että inhimillinen sivistys, henkinen itsenäisyys, tahdon vapaus ja siveellisyys eivät pelkisty luonnolliseen inhimillisyyteen vaan tulevat ymmärrettäviksi ihmisen olemassaoloa määrittävien yhteiskunnallisuuden ja historiallisuuden kehyksessä.

Cleve katsoi, että ihmisellä on potentiaalinen kyky sivistykseen, mikä realisoituu, kun ihminen pääsee osalliseksi sivistystä ylläpitävistä kulttuurimuodosteista. Luonto itsessään ei tuota kulttuuria, vaan sen tekevät ihmiset yhteiskunnallisesti ja historiallisesti muotoutuvissa prosesseissa. Ihmisen arvotajunta, kyky kokea arvoja ja pitää jotakin arvokkaana – hyvän ja pahan taju, pyrkimys totuuteen, kauneuden kokeminen ja uskonnon harjoittaminen – tekevät ihmisestä erityislaatuisen. Nämä eivät ole synnynnäisiä ominaisuuksia, mutta ihmisellä on kyky kasvaa näihin historiallisesti muotoutuneen ihmisyhteisön jäsenenä.

Naturalistisen ihmiskuvan kritiikki on sisäänrakennettuna myös Cleven kuvauksessa sivistyksen ideaalisesta perustasta. Hyvyys (*det goda*) pyrkimyksenä pois ihmiselle luonnollisesta itsekkyyden tilasta on sen ydin. Lisäksi ihanteena pyrkimys totuuteen (*det sanna*) ja oikeuteen (*det rätta*) ovat sivistyksen tunnusmerkkejä. Hyvyyden etsiminen on myös totuuden ja oikeuden etsimistä. Niiden kautta ihminen voi kohota aistillisuutensa valtiaaksi. Sivistys on ihmisyyden toteutumista: se mikä ihmisessä on inhimillistä, tekee ihmisestä varsinaisen ihmisen. Myös ihmisarvo sisältyy oikeuden ja totuuden konsepteihin ja niiden edistämiseen yhteiskunnassa. Klassisen tulkinnan mukaisesti myös kauneus *(det sköna*) määrittyy sivistyksen ideaaliseksi muodoksi. Sivistyksen muotona se on ihmisen sisäinen ominaisuus mutta ilmenee myös ulkoisena käytöksessä. Pyrkimys totuuteen ja oikeuteen tulee esiin kauneutena.

Sekä filosofiassaan ja pedagogiikassaan että yhteiskunnallisessa toiminnassaan Cleve asetti idealismin oman aikansa realismia vastaan korostaen ihmisen sisäistä vapautta, ajattelun ja tahdon riippumattomuutta, henkis-

tä itsenäisyyttä.[164] Hän korosti kielen keskeistä merkitystä kansakunnan yhtenäisen kulttuurin ylläpitämisessä ja yhteiskunnallisessa kehityksessä. Kansallisen yhtenäisyyden vahvistaminen on koulun keskeinen poliittinen tehtävä, joka tapahtuu ensisijaisesti sivistystehtävää toteuttamalla, auttamalla varttuva sukupolvi osalliseksi kansallisesta kulttuuriperinnöstä ja yleisinhimillisestä sivistyksestä.

Koulujen kasvatusopissa Cleve rakensi kokonaiskuvan koulupedagogiikasta. Hän kuvaa koulukasvatusopin tehtäväksi niiden periaatteiden johdonmukaisen esittämisen, joiden noudattamisesta koulun menestys erityisenä sivistyslaitoksena riippuu. Koulupedagogiikan tulee määritellä koulun tarkoitusperä ja esittää koulun järjestämisen perusteet, selvittää sen vaikutus nuorison fyysiseen, tiedolliseen ja siveelliseen sivistykseen sekä käsitellä koulun tarkastusta ja hallintoa. Lisäksi Cleve tarkastelee teoksessaan eri koulumuotojen asemaa ja tehtäviä yhteiskunnan koulujärjestelmänä.

Esiteltyään johdantona koulupedagogiikan tehtävän, merkityksen ja sisäisen rakenteen Cleve jäsentää teoksensa kolmeen pääosaan. Ensimmäisessä osassa hän kuvaa koulun tarkoitusta, ryhmittelee koulun eri lajit kolmeen pääryhmään – yleinen eli eettinen koulu, erityis- eli ammattikoulu ja korkeakoulu eli yliopisto – ja esittelee näkemyksensä koulun ulkonaisesta ja sisäisestä järjestyksestä. Sisäiseen järjestykseen kuuluvat opetussuunnitelma ja luokkajako. Yleinen eettinen koulu koostuu alustavasta lastenkoulusta, kansallisesta kansakoulusta, ylemmästä tieteellisestä koulusta eli oppikoulusta sekä sunnuntai- ja iltakoulusta. Teoksen toinen osa käsittelee koulun toimintaa. Siinä Cleve kuvaa koulun tehtäväksi ensiksikin luonnollisen elämän suojelemisen ja harjoittamisen, ”elimistön ja korkeampien aistien harjoituksen”, voimistelun, piirustuksen ja laulun. Älyllisen elämän osalta hän tarkastelee opetusta yleisesti, opetuksen metodia ja yksittäisten oppiaineiden opetusta. Oppiaineet hän jakaa luku- ja kirjoitustaitoa harjoittavaan alustavaan opetukseen, kielten opetukseen, maantieteeseen ja historiaan, matematiikkaan, luonnontieteisiin, ajattelun kehitystä edistävään sielutieteeseen ja ajatusoppiin sekä uskontoon. Teoksen kolmas osa käsittelee koulunpitoa, opettajana toimimista ja koulun hallintoa.

---

[164] Väyrynen, Kari (1992). *Der Prozeß der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus*. Societas Historica Finlandiae. Studia Historica 42. Tampere, s. 226–228.

Yhteiskunnallisena laitoksena koulun tarkoitus on luoda totuutta varttuvan sukupolven sivistykseen ja tehdä tuleva kansalainen kykeneväksi hankkimaan siveellisessä elämässään ja yhteiskunnallisissa toimissaan tarvittavia tietoja. Kuitenkaan ”ihminen ei sivisty ainoastaan koulussa, vaan myös perheessä ja yhteiskunnallisessa elämässä”.[165] Koulun tarkoitus ei ole perheiden tukeminen eikä yhteiskunnan auttaminen, vaan sillä on tarkoitusperänsä itsessään, jota toteuttamalla se sekä jalostaa perheen tapaa että lisää kansalaisten toimintapotentiaalia. Snellmanin tavoin Cleve korostaa sitä, että siveellinen tapa ”kaiken korkeimman sivistyksen perustana syntyy … kodissa”, ja koulun tehtävänä on sovittaa yhteen ”totuus ja tapa, perintötieto ja järki”. Vastaavasti koulun tulee ottaa huomioon yhteiskunnan olemukseen ja historialliseen kehitykseen perustuvia yhteiskunnallisen elämän tarpeita.

Cleve puhuu koulusta totuusinstituutiona, joka on kriittisessä suhteessa niin perheessä tapahtuvaan kritiikittömään tradition omaksumiseen kuin kansalaisyhteiskunnan arvaamattomiin ja sattumanvaraisiin trendeihin.[166] Koulun yhteiskunnallinen ja kulttuurinen tehtävä on totuuden ja sivistyksen edistäminen, eikä se ole alisteinen poliittisille ja taloudellisille intresseille. Hän sovitti pedagogista katsantoaan kristilliseen ihmiskäsitykseen. Uskonnon opetusta käsitellessään hän muun muassa toteaa, että ”uskon ja elämän antaa Jumala yksin, mutta sivistys ja ymmärrys, kasvatus ja opetus saattavat ihmisen kykeneväksi ottamaan vastaan mitä Jumala antaa”.[167] Uskonnolliset näkökohdat eivät muutoin tulleet esille hänen koulupedagogisessa teoksessaan.

Snellmanin tavoin Cleven kasvatusajattelu rakentui siveellisyyden ja sivistyksen yhteiskunnallista ja historiallista luonnetta tähdentävälle pohjalle. Hänen ulkoinen orientaationsa oli uskonnollisempi kuin Snellmanin, mutta kumpaakin elähdyttivät samat kansallisen kulttuurin ja elämänmuodon kehittämispyrkimykset. Cleven ajattelu nojautui hegeliläiseen idealismiin, ja yhteiskunnallisena toimijana hän edusti snellmanilaiseen aatemaailmaan kiinnittyvää suomenmielistä suuntausta osana kansallisen heräämisen liikettä. Hän loi idealistisen koulupedagogiikan ohjelman ko-

165 Cleve 1886, s. 3.
166 Väyrynen 1992, s. 244–247.
167 Cleve 1886, s. 275.

rostaen koulupolitiikassa suomalaisuuden edistämistä koulun tehtävänä.[168] Hän puolusti koulun autonomiaa määritellä itse arvolähtökohtansa, periaatteensa ja toimintatapansa.

Clevelle kasvatus on eettistä toimintaa. Sen perustana on ihmisen erityislaatuisuus: kyky moraaliseen harkintaan ja luonnon ulkopuolelta saatu ”kutsumus toteuttaa hyvää” eli moraalisuus.[169] Hegelin ja Snellmanin tavoin Clevekin katsoi ihmisten siveellisyyden hengen toteutuvan korkeimmalla tavalla valtiossa, ja vastaavasti hän korosti valtiokeskeistä näkökulmaa pedagogiikassa ja muun inhimillisen yhteiselämän tutkimuksessa.

J. V. Snellman ja Z. J. Cleve pitivät pedagogiikkaa kulttuurisesti välittyneenä tieteenalana, kuten kasvatuskin näyttäytyi heille kulttuurisidonnaisena ja samalla ihmisen henkistä autonomiaa vaalivana toimintana. Näkemyksen mukaisesti kasvatuksen tehtävänä on mahdollistaa ihmisen kasvu itsenäiseen järjen käyttöön ja henkiseen vapauteen ja viime kädessä itsekasvatukseen sekä yksilönä että itse kulttuurinsa luovana kansakuntana. Samalla pedagogiikka nähtiin paitsi kulttuurisesti muotoutuvana myös kulttuuria luovana ja suuntaavana tieteenalana – kuten kasvatuskin ihmisyyden perustavanlaatuisena ominaispiirteenä.

Suomen kansakoulun isäksi kutsuttua **Uno Cygnaeusta (1810–1888)** ei voi ohittaa suomalaisen pedagogiikan oppisuuntia koskevassa esityksessä, vaikka hän ei ollut akateeminen toimija. Hän teki 1858–1859 senaatin kustannuksella opintomatkan Skandinaviaan ja Keski-Eurooppaan[170] tutustuakseen eri maiden kouluratkaisuihin ja laati senaatin pyynnöstä vuonna 1863 julkaistun esityksen kansakoululaitoksen järjestämisestä nimellä *Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta*[171]. Veli Nurmi on kuvannut opintomatkan seikkaperäisesti Cygnaeuksesta kirjoittamassaan elämäkerrassa.[172] Kyse oli lähinnä koulupoliittisesta ohjelmasta tai hallinnon käyt-

---

168 Hämäläinen, Juha (2024b). Z. J. Cleve – suomalaisuusmies ja koulupedagogiikan systeeminrakentaja. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

169 Iisalo 1989, s. 147.

170 Nurmi, Veli (1988). *Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja.* Helsinki: Kouluhallitus, s. 105–108.

171 Cygnaeus, Uno (1863). *Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta*. Keisarillisen Senaatin määräyksestä alamaisuudessa tehnyt U. Cygnaeus.

172 Nurmi 1988.

töön tarkoitetusta asiakirjasta, jossa esiteltiin kansakoululaitoksen periaatteellisia lähtökohtia ja toimeenpanon käytäntöjä, ei siis pedagogisesta teoriakuvauksesta.

Esityksen mukaan kansakoulu on kaikille kouluiän saavuttaneille yhteinen valtion koulu, jossa opettajina toimivat kansakoulunopettajaseminaarissa koulutetut opettajat. Jyväskylään perustettu seminaari aloitti toimintansa vuonna 1863 ja kansakouluasetus annettiin 1866. Cygnaeus nimitettiin vuonna 1861 kansakoulujen ylitarkastajaksi.

Cygnaeus oli saanut vaikutteita J. H. Pestalozzin ja Friedrich Fröbelin pedagogiikasta ja Rousseaun luonnonmukaisen kasvatuksen aatteesta. Fröbel painotti lapsen jokaisen kehitysvaiheen erityislaadun ymmärtämistä ja leikin merkitystä lapsen kehityksessä, ja hänen kasvatusajattelussaan psykologinen ja kehityspsykologinen näkökulma korostui vielä vahvempana kuin Pestalozzilla.[173] Teoreettisessa mielessä Cygnaeusta voidaan hyvällä syyllä pitää luonnonmukaisen kasvatuksen aatteen edustajana. Sen mukaan kasvatuksen tuli myötäillä lapsen luontaista kehitystä. J. V. Snellman kritisoi julkisesti Cygnaeuksen omaksumaa luonnonmukaisen kasvatuksen oppisuuntaa, johon kritiikkiin tämä vastasi. Pedagoginen oppikiista oli syntynyt.

Kansakoululaitos perustettiin Cygnaeuksen hahmottelemalle pohjalle sisältäen kansakoulua ja kansakoulunopettajaseminaaria koskevat ehdotukset. Lähes puolet kansakoulua koskevan esityksen johdannon pedagogisesta ohjelmanjulistuksesta oli suoraa käännöstä vuoden 1860 Bernin kantonin opetussuunnitelmasta ja noin kolmasosa seminaaria ja mallikoulua koskevasta suunnitelmasta Weltingenin opettajaseminaarin vuoden 1854 opetussuunnitelmasta.[174] Ehdotuksia kritisoivat Snellman, Cleve ja Lars Stenbäck sekä erääti vähemmän tunnetut henkilöt.[175] Vuosina 1855–1856 Cleve tosin kävi polemiikin myös J. V. Snellmanin kanssa tämän arvosteltua *Litteraturbladissa* Cleven linjaa koulukysymyksissä.[176]

---

[173] Helenius, Aili (2025). Kehittävä kasvatus Friedrich Fröbelin kasvatusjärjestelmässä. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

[174] Nurmi 1988, s. 112–114.

[175] Ibid., s. 119–121.

[176] Luukkanen, Tarja-Liisa (1999). Cleve, Zacharias. Päivitetty 2008. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 12.12.2025)

Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta oli ennen muuta hallinnon käyttöön kirjotettu asiakirja, vaikka se sisälsi myös merkittäviä pedagogisia periaatteita. Missään tapauksessa kyse ei ollut kansakoulupedagogiikan kokonaisesityksestä, joskin esitystä koskeva kritiikki kohdistui pääasiassa sen pedagogisiin näkökohtiin. Snellman esimerkiksi piti esityksen taustalla ollutta saksalaista pedagogiikkaa perustavalla tavalla vääränä. Lisäksi hän muun muassa katsoi, että Cygnaeuksen näkemys kodin ja koulun suhteesta, jossa koulu korvaisi kotikasvatusta, perustui virheelliseen yhteiskuntafilosofiaan ja epäkelpoon käsitykseen siveellisyyden luonteesta.[177] Snellmanin tavoin Cleve kohdisti kritiikkiä hyvin perustavanlaatuisiin seikkoihin: näkemykseen koulun tarkoituksesta ja ulkoisesta organisaatiosta sekä Fröbeliltä omaksuttuun oppiin havainto-opetuksesta.[178]

Vaikka Cygnaeus oli saanut virikkeitä Rousseaun luonnonmukaisen kasvatuksen aatteesta, hän ei tuntenut koululaitosta kohtaan samanlaista epäluuloa kuin Rousseau eikä tämän tavoin kyseenalaistanut koulun kasvatuskykyä.[179] Päinvastoin, hän näki kansakoulun korvaamattomana instituutiona niin yksittäisten lasten elämänkulun kuin yhteiskunnallisen kehityksen kannalta.

Cygnaeus oli ”enemmän käytännöllinen kouluorganisaattori kuin pedagoginen kirjailija”, mutta ”hänen aatteidensa kaukonäköisyyden vuoksi voidaan häntä pitää myös merkittävänä kasvatusopillisena teoreetikkona”.[180] Hän ei hakeutunut akateemiselle uralle vaan teki elämäntyönsä hallintovirkamiehenä. Hän toimi paitsi kansakoulujen ylitarkastajana myös opettajaseminaarin ensimmäisenä johtajana vuosina 1863–1868 ja siirtyi tämän jälkeen hoitamaan pelkästään ylitarkastajan tehtävää.

Kansakoulunopettajaseminaari aloitti toimintansa 1863. Keskeiseksi pedagogiseksi lukemistoksi tulivat sveitsiläisen Hans Rudolf Rüeggen

---

177 Hämäläinen, Juha (2024a). Kiista kansakoulun luonteesta Snellmanin perhefilosofian valossa. Teoksessa Reijo Miettinen, Eero Ojanen, Severi Hämäri & Soila Lemmetty (toim.) *J. V. Snellman ja suomalainen sivistyskäsitys* (s. 160–191). Jyväskylän yliopisto, SoPhi 154 / Aikuiskasvatuksen 55. vuosikirja.

178 Cleve, Z. J. (1861). *Skolan. Pedagogiskt utkast med hänsigt till förhållanden in Skandinavien, Tyskland och Schweiz.* Helsingfors.

179 Tähtinen, Juhani & Katajamäki, Terhi (2024). Rousseau – luonto ja kasvatus lapsen kasvun mahdollistajana ja muokkaajana. Kasvatuksen historian ENSYklopedia. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

180 Päivänsalo 1954, s. 59.

(1824–1893) teos *Die Pädagogik in übersichticher Darstellung: ein Handbuch für Lehramtskandidaten, Volkschulelehrer und Erzieher*, joka käännettiin suomeksi vuonna 1878 nimellä *Kaswatustieteen oppikirja kansakoulun opettajille ja muille kaswatustieteen harrastajille*[181], ja **Olai Wallinin (1832–1896)** teos *Kansakoulun yleinen kasvatus- ja opetusoppi*[182], jonka esikuvana Rüeggen teos oli. Kumpikin teos oli suunnattu nimenomaan kansakoulunopettajille.

Rüegg seurasi pedagogikassaan sveitsiläisten kansakouluaatteen uranuurtajien Johann Heinrich Pestalozzin (1780–1827) ja Ignaz Thoman Scherrin (1801–1870) viitoittamaa tietä.[183] Vastaavasti Wallinin teos, jonka pohjana Rüeggin teos oli, kiinnittyi näiden pedagogisiin periaatteisiin vahvistaen sveitsiläisten ja saksalaisten esikuvien vaikutusta varhaiseen kansakoulupedagogiikkaan ja opettajankoulutukseen Suomessa.

Wallin aloittaa teoksensa määrittelemällä lyhyesti kasvatuksen ja kasvatusopin käsitteet. Kasvatus on hänelle ”täysi-ikäisten … vaikutusta alaikäisiin”, ja sen tarkoituksena on ”saattaa heitä itsenäisesti pyrkimään sisäiseen vapauteen”.[184] Hän osoittaa kasvatuksen tarpeellisuuden vetoamalla siihen, että ihmisellä on toden, oikean ja hyvän määrittävä järki ja vapaa tahto, jotka lapsessa ovat ainoastaan mahdollisuutena ja joiden tuleminen todellisuudeksi vaatii kasvatusta. Siveellinen vapaus on ”korkein täydellisyys, johon ihmisen tahto kykenee”, ja se on myös ”kasvatuksen ylin päämäärä” ja ”yleinen tarkoitus”.[185] Kasvatusoppi ”näyttää miten ihmisen henkinen kehitys on aikeellisesti edistettävä, … että hän voi itsenäisesti pyrkiä siveelliseen vapauteen”, eli kasvatusoppi osoittaa, ”millä tavoin kasvatti on siihen johdonmukaisesti saatettava”.[186]

Johdannon määrittelyistä Wallin siirtyy ”ihmisopilliseen johdantoon”, jossa hän käsittelee ihmisen ruumiillista ja henkistä puolta. Ruumiillisena

---

181 Rüegg, Hans Rudolf (1871). *Kaswatustieteen oppikirja kansakoulun opettajille ja muille kaswatustieteen harrastajille.* Alkuteos 1866. Suom. Fred Ahlman. Helsinki: Simelius.

182 Wallin, Olai (1883). *Kansakoulun yleinen kasvatus- ja opetusoppi*. Jyväskylä.

183 Balsiger, Ed (2008). *Hans Rudolf Rüegg. Lebensbild eines schweizerischen Schulmannes und Patrioten, zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Volkschulwesens.* Alkuteos 1896. Zürich: Art. Institut Orell Füssli. (Internet Archive)

184 Wallin 1883, s. 1.

185 Ibid., s. 4, 87–88.

186 Ibid., s. 4.

oliona ihminen kuuluu ajalliseen, katoavaan maailmaan ja henkensä puolesta, ”Jumalan kuvaksi luotuna”, iankaikkiseen.[187] Ensin mainittu jakautuu anatomiaan ja fysiologiaan. Ihmisen ruumiillisuudessa Wallin erottaa kasvillisen ja eläimellisen elinjärjestelmän ja henkisyydessä tietoisuuden ja itsetietoisuuden ja sielun sisäisenä ykseytenä sekä hengen voimat, joita hän kutsuu tunnon, tiedon ja tahdon alueiksi. Järjen ja vapaan tahdon yhteydestä lähtevää yksilölle tunnusomaista olemisen ja toiminnan tapaa hän kutsuu persoonallisuudeksi korostaen sitä, että yksilön persoonallinen luonne eli hänen henkisen ja luonnollisen elämänsä kokonaisuus on ”luonnonlahjan, elämän ja kasvatuksen yhteinen luoma”, siis yhteisluomus, joka ”kehittyy täyteen voimaansa ainoastaan elämän koulussa”.[188]

Wallin piirtää kasvatusoppinsa taustalle varsin jäsentyneen ihmisopin. Hän pitää oppia ihmisen ruumiista ruumiillisen kasvatuksen perustana katsoen ruumisopin koostuvan anatomiasta ja fysiologiasta. Ihmisen henkisessä puolessa hän erottaa tietämisen ja tahtomisen korostaen ajattelukykyä ja järjen tarjoamia mahdollisuuksia. Wallin käsittelee erillisinä kokonaisuuksina yleistä kasvatusoppia ja opetusoppia, joskin hän tuo esiin näiden välisiä yhteyksiä monin paikoin.

Yleisen kasvatusopin osassa hän kuvaa kasvatuksen tarkoituksen, välineet ja ainekset nimeten kasvatuksen yleiseksi tarkoitukseksi siveellisesti vapaan ihmisen, mikä ilmenee järjellisenä tahtomisena ja itsekasvatuksena. Kasvatuksen välineissä hän erottaa hoidon, kurin ja opetuksen ja jäsentää kasvatuksen ainekset ruumiilliseen, tiedolliseen ja käytännölliseen. Kasvatuksen käytännölliseen alueeseen kuuluvat täytyminen, taitaminen ja tahtominen. Kasvatuslaitoksiin hän lukee perheen, valtion ja kirkon ja tarkastelee kansakoulua suhteessa näihin. Kansakoulua hän pitää ”julkisena kasvatuslaitoksena”, jonka tehtävänä on vaalia ”ihmissivistystä” tarjoamalla ”kaikille kansan lapsille sitä sivistystä, mitä jokainen ihmiselämän päämäärän saavuttamiseen välttämättä tarvitsee”.[189] Hänen yleinen kasvatusoppinsa kiinnittyy lujasti taustalle kuvattuun ihmisoppiin.

Yleisessä opetusopissa Wallin käsittelee omana kokonaisuutenaan tiedollista kasvatusta. Hän erottaa siinä – nykytermein ilmaistuna – havain-

[187] Ibid., s. 5.
[188] Ibid., s. 74–76.
[189] Ibid., s. 137–140.

toon, ajatuskuvaan ja ajatteluun perustuvan aspektin tarkentaen – mielenkykyoppinsa mukaisesti – ajatuskuvan koskevan tajuamista, fantasiaa ja muistia ja ajattelun koskevan ymmärrystä ja järkeä. Kansakoulun oppiaineet hän ryhmittelee luonnon-, ihmis- ja jumaluus- eli uskonoppiin. Luonnonoppiin kuuluvat luonnontieto sekä ”suuretieteet” mittausoppi ja luvunlasku eli matematiikka, ihmisopin aineita ovat havainto-opetus, joka luo perustan oppilaan henkiselle kehitykselle ja muulle opetukselle, kieliopetus (lukeminen ja kirjoittaminen), maantieto, isänmaan ja yleinen historia, voimistelu ja käsityöt sekä ”laulanto” ja ”kuvaanto” eli laulu ja kuvaamataito, ja uskonopissa on kyse oppilaan saattamisesta ”Jumalan tuntemiseen … siveelliseen vapauteen … selvästi käsittämään iankaikkisen elämämme määräyksen”.[190] Lisäksi Wallin tarkasteli omina lukuinaan opetuksen kulkua, menettelytapoja ja opetusmuotoja. Hän korosti havainnollisuutta ja etenemistä lähemmästä etäämpään, tutusta tuntemattomaan, yksinkertaisesta yhdistettyyn ja helposta vaikeampaan.[191] Opetusmuodoissa hän erotti näyttävän, kertovan ja kyselevän menetelmän. Opetusoppi sisälsi myös koulukurin, koulun hoidon ja opettajan tehtävän tarkastelua.

Wallin kuvaa kasvatusta ja opetusta kokonaisvaltaisina, jäsentyneinä ja keskenään resonoivina käsitejärjestelminä. Hänen kasvatus- ja opetusoppinsa täyttää kasvatuksen yleisen teorian kriteerit. Teoksen kieli on monin paikoin vanhahtava, mikä osin jopa haittaa nykylukijana asian ymmärtämästä. Joka tapauksessa Wallin rakentaa kattavaa ja johdonmukaista kuvausta kasvatuksen ja opetuksen luonteesta, tarkoituksesta ja välineistä. Kristillinen vakaumus jäsentää osaltaan hänen esitystään.

Wallin laati kansakoulujen käyttöön yleisen ja Suomen historian oppikirjoja, ja häntä pidetään oppikirjan ja opettajakirjastotoiminnan kehittäjänä Suomessa. Hän toimitti ja kustansi kahta pedagogista lehteä, vuodesta 1866 alkaen ilmestynyttä lehteä *Koti ja koulu* ja vuosina 1875–1881 ilmestynyttä *Kansakoulu – Kasvatusopillinen sanomalehti* sekä osallistui muutenkin aktiivisesti kansanopetuksen kehittämiseen muun muassa Kansanvalistusseuran ja Kasvatusopillisen yhdistyksen toiminnassa.[192]

---

190 Ibid., s. 193–196.

191 Ibid., s. 201–213.

192 Nurmi, Veli (2007). Wallin, Olai. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 12.12.2025)

Lars Stenbäckiä (1811–1870), Suomen ensimmäistä kasvatus- ja opetusopin professoria, ei voi ohittaa. Stenbäck ei julkaissut teoreettista kasvatuksen kokonaisesitystä, mutta hänen pedagogisista kirjoituksistaan välittyy verrattain ehyt kuva hänen kasvatusajattelunsa lähtökohdista. Hän näki kasvatusopin käytännöllisen teologian haarana, kuten alan professuurikin oli perustettu teologiseen tiedekuntaan. Hänen vahvasti uskonnollinen elämänkatsomuksensa heijastui merkittävästi siihen, miten hän ymmärsi ihmisen ja kasvatuksen. Snellman ja eräät muut yliopistopiireissä toimivat henkilöt katsoivat, että Stenbäckin uskonnollinen maailmankuva rajoittaa hänen näkemystään kasvatusopin luonteesta ja tehtävästä. Jouduttuaan professorin tehtävässä uskonnollisen maailmankuvansa vuoksi vastatuuleen – tai myrskyn silmään – Stenbäck siirtyi uskonnollista kutsumustaan vastaaviin kirkollisiin tehtäviin. Samassa yhteydessä professorin virka siirrettiin historiallis-kielitieteelliseen tiedekuntaan, koska pedagogiikkaa haluttiin kehittää humanistis-yhteiskunnallisena tieteenä.

Kristillisen ihmis- ja maailmankuvan lisäksi Stenbäckin kasvatusnäkemyksessä on vaikutteita ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehitystä korostavasta uushumanismista. Kasvatusopillisessa väitöskirjassaan *Om paedagogien och dess närvarande utveckling*[193] hän painottaa omantunnon keskeistä merkitystä persoonallisuutta koossa pitävänä voimana ja kuvaa kasvatuksen päämääräksi yhtäältä persoonallisuuden ja toisaalta Jumalan kuvan ennalleen asettamisen ihmisessä; hänen katsomustapaansa on luonnehdittu kristilliseksi humanismiksi.[194] Mielenkyvyt – tunne-, tieto- ja tahtotoiminnot – ovat ihmisyyden pintakerrosta, omantunnon piiriin kuuluvat uskonelämä ja siveellisyys sen ydintä.

Kuriositeettina mainittakoon, että 1860-luvulla Uno Cygnaeuksen kansakouluehdotuksesta käydyssä debatissa Stenbäck kritisoi Cygnaeuksen ehdotusta pyrkimyksestä korvata perhe ja kirkko valtiollisella koululaitoksella.[195] Hän näki perheen, kirkon ja valtion Jumalan säätäminä inhimillisen yhteiselämän muotoina, joilla kullakin oli kasvatuksessa oma paikkansa ja tehtävänsä, ja ihmiskuvansa mukaisesti hän korosti kirkon roolia omantun-

[193] Stenbäck, Lars (1855). *Om paedagogien och dess närvarande utveckling*. Helsingfors.
[194] Sainio 1953, s. 46–49.
[195] Ibid., s. 52–53.

non ohjaajana ja hengellisen elämänperustan rakentajana. Uskonnollinen maailmankatsomus läpäisi kauttaaltaan Stenbäckin kasvatusajattelun.

Stenbäckin uskonnollisuus oli luonteeltaan pietististä herätyskristillisyyttä, jossa korostuivat synnintunto ja parannuksenteko. Jo Ruotsin vallan ajalla pietismi ja valistusfilosofia olivat kaksi keskeistä aatevirtausta, jotka kirvoittivat kasvatusopin harrastusta akateemisessa maailmassa.[196] Kumpikin aatesuunta tarjosi omanlaisensa maailmankuvallisen vaihtoehdon kirkolliselle oikeaoppisuudelle. Stenbäck edusti 1800-luvun pedagogiikan aateilmastossa henkilökohtaista uskoa korostavaa pietististä oppisuuntaa erotuksena uskonnollista yhtenäiskulttuuria vaalivasta kirkollisuudesta.

Emil Böök (1835–1914) teki työuransa oppikoulun opettajana. Hän oli Z. J. Cleven oppilas ja pitkäaikainen työtoveri. Böök sai nimityksen Helsingin yliopiston kasvatusopin dosentuuriin 1868. Tutkijana hän keskittyi kasvatuksen historiaan. Böök ei laatinut kasvatuksen yleistä teoriaa eikä häntä muutoinkaan voi pitää yleisen pedagogiikan edustajana. Tosin hänen keskeiset pedagogiset julkaisunsa sijoittuvat tutkimusaiheiltaan ja lähestymistavaltaan ”yleisen pedagogiikan historian” alaan.[197] Niitä ei ole käännetty suomeksi.

J. J. F. Perander (1838–1885) toimi 1880–1884 Helsingin yliopistossa käytännöllisen filosofian ylimääräisenä professorina ja Z. J. Cleven jälkeen vuosina 1884–1885 kasvatus- ja opetusopin professorina. Hän oli taustaltaan filosofi. Ennen nimitystään kasvatus- ja opetusopin professuuriin hän oli työskennellyt vuosina 1870–1879 Helsingin yliopiston filosofian dosenttina ja 1880–1884 käytännöllisen filosofian ylimääräisenä professorina. Filosofitausta näkyy hänen ainoassa varsinaisessa pedagogiikan tutkielmassaan *Herbartianismen i pedagogiken*[198]. Perander ehti toimia professorin tehtävässä vain lyhyen aikaa, sillä professorinimityksen saatuaan hän kuoli jo seuraavana vuonna.

Ikään kuin johdantona Herbartin pedagogiikkaan Perander toteaa, että Rousseausta alkoi ”uusi vallankumouksellinen tapa tarkastella kasvatuksen kysymyksiä”, ja siirryttyään saksalaiseen kulttuuripiiriin kriittinen suuntaus haarautui filantropismiksi ja pestalozzilaisuudeksi, joista herbar-

196 Sainio 1957, s. 15.

197 Päivänsalo 1954, s. 175.

198 Perander, J. J. F. (1883). *Herbartianismen i pedagogiken*. Helsingfors: J. C. Frenckell & Son.

tilaisuus on saanut vaikutteita erityisesti jälkimmäisestä.[199] Tämän jälkeen hän analysoi Herbartin ja Pestalozzin ajattelun yhteyksiä ja eroavuuksia siirtyäkseen esittelemään kriittisesti Herbartin psykologiakeskeistä kasvatusajattelua. ”Kuten luonnontieteet ovat antaneet meille vallan luontoon, niin psykologian tulisi antaa kasvattajalle valta ihmiseen, valtana puuttua hänen kehitykseensä.”[200] Hän tarkastelee ymmärtävästi mutta kriittiseen sävyyn Herbartin kasvatuksen muotojen kolmijakoa hallinta-opetus-kuri sekä tämän oppia tasapainoisesta monipuolisesta harrastuneisuudesta ja teoriaa luonteenkasvatuksesta. Hän katsoi, että monipuolinen harrastuneisuus ilmenee helposti pinnallisena elämänasenteena.

Perander antoi Herbartille tunnustusta, vaikka suhtautuikin kriittisesti tämän ihmiskuvaan, joka hänen mukaansa ei tarjonnut riittävää perustaa kasvatukselle. Toisin kuin Herbart hän piti kiinni siitä, että ihmisessä on myötäsyntyisiä mielen kykyjä, jotka ovat kehityksen lähtökohta ja kasvatettavuuden edellytys, kun taas Herbartille ihmismieli on kokemuksiin perustuvien sekalaisten mielikuvien areena. Hän näki myös Herbartin moraali- ja luonteenkasvatuksen analyysia puutteellisena. Herbartin korostaessa opetuksen havainnollisuutta Perander piti havaintoja vasta oppimistapahtuman alkuna, josta ne välittyvät järjen piiriin, järjen arvioitavaksi. Herbartin kehitelmät apperseptio-teorian soveltamisesta opetukseen saivat Peranderilta kiitosta, joskin hän katsoi, että tämä ”supistaa ihmisen sielullisen elämän pelkkiin mielikuviin ja kieltää synnynnäiset kyvyt ja taipumukset”.[201]

Perander ei ollut ensisijaisesti pedagoginen tutkija vaan ”filosofinen teoreetikko”, joka eli ”puhtaasti aatteiden maailmassa”, ja hänen esittämänsä ”jyrkät arvostelut Herbartin opeista”, jotka ”osuvat monessa kohden hyvinkin oikeaan” ja ”paljastavat Herbartin oppirakennelman puutteellisuuksia”, on nähty ilmauksena ”hegeliläisyyden taistelusta esille pyrkivää herbartilaisuutta vastaan”.[202] Peranderin aatteellinen koti oli hegeliläisyyden lisäksi suomalaiskansallisessa aatemaailmassa. Filosofina hän kuului snellmanilaiseen koulukuntaan, ja Snellmanin tavoin hän korosti kansallisen kulttuurin perustavaa merkitystä kansakunnan elämässä.

199 Ibid., s. 1.
200 Ibid., s. 21.
201 Päivänsalo 1954, s. 79.
202 Ibid., s. 77, 83.

Hengenlaadultaan Perander oli kansallismielinen romantikko, mikä ilmeni muun muassa *Kalevala*-harrastuksena. Häntä on luonnehdittu ”pessimistiseksi idealistiksi”, jonka elämänkäsitystä painoi ihanteiden ja todellisuuden välinen ristiriita.[203] Hän ei ollut seurallinen vaan vetäytyi mieluusti, kun mahdollista, omiin oloihinsa kirjojen pariin. Hänellä oli terävä kynä, mikä ilmenee eleganssina tyylinä hänen kirjallisissa töissään.

Saksassa uuskantilainen Paul Natorp esitti vuosisadan taitteessa idealistiselle tiedonkäsitykselle rakentuvaa ankaraa kritiikkiä herbartilaista pedagogiikkaa kohtaan.[204] Perander esitti Suomessa osin hyvin samankaltaista kritiikkiä. Hänen kritiikkinsä koski laajasti koko Herbartin järjestelmää, jonka hän katsoi rakentuneen kasvatustutkimukseen soveltumattomalle tieto-opilliselle pohjalle. Natorpin tavoin hän kritisoi Herbartin realistista lähestymistapaa edustamansa idealistisen filosofian pohjalta. Hänen kritiikkinsä on yleisesti nähty pyrkimykseksi kokonaan syrjäyttää herbartilainen suuntaus suomalaisessa pedagogiikassa, kun se voidaan hyvällä syyllä nähdä myös yritykseksi herättää periaatteellista keskustelua kasvatustutkimuksen tieto-opillisista lähtökohdista.[205]

Herbartilainen suuntaus ei täysin syrjäyttänyt idealistista ajattelutapaa, mutta se sai ylivallan suomalaisessa pedagogisessa ajattelussa, opettajankoulutuksessa ja koulun pedagogisissa käytännöissä. Herbartilaisuuden ylivallan myötä pedagoginen keskustelu 1890-luvun taitteen molemmin puolin liikkui pääsääntöisesti koulupedagogiikan kysymyksissä. Herbartin pedagogiikka omaksuttiin Suomessa lähes kritiikittä. 1800-luvun lopun kasvatusajattelijoista Perander oli käytännöllisesti katsoen maamme ainut Herbartin pedagogisen järjestelmän avoimesti kyseenalaistanut kriitikko.

Mikael Soininen (1860–1924) oli herbartilaisen läpimurron merkittävin edistäjä. Herbart tarjosi koulukeskusteluun jäsentyneen pedagogiikan kokonaisteorian, jonka painopiste oli kouluopetuksessa. Soinisen Herbart-henkiset kirjat olivat pikemmin opetusoppeja kuin yleisiä kasvatusoppeja. Tosin hän julkaisi kaksiosaisen *Opetusopin* (1901, 1906)[206] li-

---

203 Sainio, Venla (2001). Perander, Frithiof. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 14.10.2026)

204 Hämäläinen, Juha (2025). Paul Natorpin Herbart-kritiikki. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

205 Iisalo 1979.

206 Soininen 1901/1906.

säksi myös *Yleisen kasvatusopin* (1895)[207]. Voipion kirjoittamassa Soinisen elämäkerrassa[208] on käsitelty monipuolisesti tämän pedagogisen ajattelun taustoja, merkitystä ja aatteellisia kytköksiä.

Soinisen *Yleinen kasvatusoppi* nojaa yksiselitteisesti Friedrich Herbartin pedagogiikkaan. Herbartia seuraten teoksen johdannossa sanotaan, että tieteellisellä kasvatusopilla on sielutieteellinen ja siveysopillinen pohja ja että nämä ”osoittavat kasvatuksen edellytykset ja tarkoitusperän”.[209] Teoksessa tuodaan esille Herbartin esittämät kasvattavan opetuksen periaate ja harrastusten monipuolisuuden tavoitteleminen. Teos sisältää kolme lukua, jotka on otsikoitu Herbartin esittämien kolmen kasvatuksen muodon tai tehtävän mukaisesti hallintaan, opetukseen ja ohjaukseen. Tosin Herbartin alkuperäinen kolmijako sisälsi hallinnan (*Regierung*), opetuksen (*Unterricht*) ja kurin (*Zucht*), mutta Soininen liitti kurinpidon hallintaan ja määritteli ohjauksen kasvatuksen kolmanneksi tehtäväksi. Ohjaus eroaa opetuksesta siinä, että ”opetuksen tarkoituksena on kehittää vaillinaista tietoa ja tahtoa sekä herättää vapaata harrastusta, (kun taas ohjaus tarkoittaa) omintakeisesta tiedosta ja pyrinnöstä lähtevän harrastuksen vahvistamista”.[210] Ohjauksen tehtävänä on totuttaa kasvatti noudattamaan eettisiä periaatteita ja varmistaa, että hänestä kehittyy luja siveellinen luonne, mikä on kasvatuksen tarkoituskin.

Soininen seurasi tiiviisti ja myötämielisesti Albert Liliuksen ja tämän hengenheimolaisten kokeellispsykologista pedagogiikan kehittelyä, jossa lapsen sielunelämä asetettiin teorianmuodostuksen lähtökohdaksi. Kiinnostus uusia kokeellisen pedagogiikan virtauksia kohtaan näkyi myös kirjallisesti tuotteliaan Soinisen julkaisutoiminnassa ja omissa koulupedagogiikan kehittämispyrkimyksissä. Lisäksi hän julkaisi Uno Cygnaeuksen pedagogista ajattelua ja elämäntyötä koulumiehenä esitteleviä kirjoituksia, mihin häntä kannusti sen toteaminen, että tämä oli monissa koulupedagogiikan kysymyksissä hänen kanssaan samalla kannalla.[211]

Vaikka herbartilaisuus syrjäytti 1800-luvun lopulta alkaen koulupedagogiikassa snellmanilaisen suuntauksen, kansalliset intressit ohjasivat

---

207 Soininen 1895.
208 Voipio, Aarni (1944). *Mikael Soininen elämä*. Helsinki: Otava.
209 Soininen 1895, s. 1.
210 Ibid., s. 157.
211 Ibid., s. 445–448.

edelleen pedagogista kehittämistyötä, joskaan eivät snellmanilaisessa kansallishengen ja kasvatuksen yhteenkuuluvuutta korostavassa merkityksessä. Snellmanilainen oppisuunta joutui siis väistymään, mutta siitä oli jo muodostunut kantava henkinen rakenne suomalaiseen yhteiskuntaan. Se tarjosi henkisen pohjan sivistysaatteeseen perustuvalle pedagogiikalle. Soinisen pedagoginen toiminta ”suuntautui valtaosaltaan käytännöllisen koulukasvatuksen tarpeiden tyydyttämiseen”.[212] Hänen ansiostaan koulupedagogiikka sai uuden pedagogisen suunnan, joskin muutoin snellmanilainen sivistysaate vaikutti edelleen laajalti yhteiskunnassa.

Soinista pidetään Uno Cygnaeuksen ohella ”suomalaisen kansakoulun toisena suurhahmona”.[213] Hän toimi kouluhallituksen ylijohtajana 1917–1924 ja kirkollis- ja opetusministerinä 1918–1920 edistäen oppivelvollisuuden toteutumista ja muita koulua modernisoivia reformeja. Koululaitoksen kehittäminen oli Soinisen elämäntyön punainen lanka, mutta koulun ohella hänen harrastuneisuutensa suuntautui myös useille muille yhteiskunnallisen elämän alueille. Erityisesti raittiustyö oli hänelle sydämen asia, ja hänellä oli keskeinen asema raittiusliikkeessä. Koulupolitiikassa hän ajoi yhtenäistä koulujärjestelmää ja arvosteli painokkaasti kaksijakoista järjestelmää, jonka hän katsoi jakavan kansan etuoikeutettuihin ja syrjäytettyihin ja siten edustavan yhteiskunnallista eriarvoisuutta.[214] Kysymys oppi- ja kansakoulun yhdistämisestä yhteiseksi pohjakouluksi oli hänelle sekä poliittinen että pedagoginen.

Saksalaiseen idealismiin, erityisesti Hegelin yhteiskunta- ja oikeusteoriaan nojaava snellmanilainen kasvatusajattelu siis hallitsi suomalaista teorianmuodostusta 1800-luvun alkupuolelta aina 1890-luvulle, jolloin sen haastoi Johann Friedrich Herbartin alkuun panema, filosofisen spekulaation rinnalla empiiristä tietoutta suosiva oppisuunta, jonka keskeinen edustaja Mikael Soinisen lisäksi Suomessa oli **Waldemar Ruin (1857–1938)**. Osin herbartilaisuuden virittämänä ja osin omalakisesti kehitty-

---

212 Päivänsalo 1954, s. 104.

213 Autio, Veli-Matti (1998). Soininen, Mikael. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 12.12.2025)

214 Jauhiainen, Annukka (2024). Mikael Soinisen koulutuspolitiikka ja kasvatusajattelu. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

neenä voidaan yleisesti puhua nykypäivään ulottuvasta kokemusperäiselle tutkimukselle rakentuvasta kasvatustutkimuksen ja teorianmuodostuksen paradigmasta.

Ruin varsinaisesti toi herbartilaisen (tai herbart-zilleriläisen) kasvatusaatteen Suomeen 1880-luvulla ja edisti sen juurtumista suomalaiseen koulupedagogiikkaan. Hänellä oli ratkaiseva vaikutus myös siihen, että Mikael Soininen omaksui sen kasvatusajattelunsa ja koululaitoksen kehittämistyönsä punaiseksi langaksi. Aarni Voipio toteaa Mikael Soinisen elämäkerrassa, että jo 1900-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä Soininen osoitti – ”merkille pantavan irrallisessa suhteessa hänen aikaisempaan herbart-zilleriläiseen kirjailijavaiheeseensa” – kiinnostusta kokeellista pedagogiikkaa kohtaan.[215] Herbartilainen suuntaus merkitsi siirtymää kohti empiiristä teorianmuodostusta ja induktiivista päättelyä kasvatuksen teorian kehittelyssä. Herbartin järjestelmä rakentui kyllä filosofiselle pohjalle mutta vahvisti kasvatustutkimuksessa empiiriseen tutkimukseen perustuvaa teorianmuodostusta.

Ruin julkaisi 1880-luvulla kaksi akateemista väitöskirjaa. Vuonna 1886 valmistuneessa filosofian lisensiaatintyössään *Kunskap och ideal: ett bidrag till frågan om vetandets begränsning*[216] hän käsitteli tiedon ja ihanteiden välistä jännitettä ja vuonna 1887 hän julkaisi kasvatus- ja opetusopin professuuria varten laatimansa kasvatusopillisen väitöskirjan *Om karaktärsbildningens didaktiska hjelpmedel*[217]. Ensin mainitussa, filosofisessa tutkielmassa, hän tarkasteli tiedon rajoja lähinnä Kantin filosofian kautta käsitellen myös kasvatuksen merkitystä tietämisen ja moraalin komponenttina. Jälkimmäisessä, kasvatusopillisessa väitöskirjassa, hän kuvasi pedagogiikan eettisenä oppialana ja hahmotteli luonteenkasvatuksen piirteitä ja ehtoja Pestalozzin ja Herbartin kasvatusajattelun pohjalta. Hän kuvasi monipuolisesti Pestalozzin ja Herbartin pedagogisen ajattelun perusteita nostaen esiin ydinkohtia ja avainkäsitteitä ja kiinnittäen oman argumentaationsa laajalti näiden pedagogisiin järjestelmiin. Hän katsoi heidän edustavan

---

215 Voipio 1944.

216 Ruin, Waldemar (1886). *Kunskap och ideal: ett bidrag till frågan om vetandets begränskning*. Akademisk Afhandling. Helsingfors: J. C. Frenckell & Son.

217 Ruin, Waldemar (1887). *Om karaktärsbildningens didaktiska hjelpmedel*. Helsingfors: Weilin & Göös' aktiebolags boktrycker.

yhtäläistä aatepohjaa, vaikka ovatkin taustaltaan ja profiileiltaan monin tavoin erilaisia ajattelijoita.

Ruin oli akateeminen toimija: Helsingin yliopiston filosofian dosentti1887–1888, kasvatus- ja opetusopin professori 1888–1926, yliopiston vararehtori 1911–1915 ja rehtori 1915–1920, ja vuosina 1899–1904 hän hoiti myös filosofian professuuria. Aikakaudelleen tyypillisellä tavalla Ruinin kasvatusajattelu edusti korkeaa ihanteellisuutta, joskin oli suosiollinen myös reaalisia seikkoja koskevalle empiiriselle tutkimukselle.[218] Hän ei itse tehnyt kokeellista tai kokemusperäistä tutkimusta, mutta piti kokemusperäistä tietoa pedagogisen ajattelun ja teoriankehittelyn tärkeänä osatekijänä. Ruin seurasi Herbartin näkemystä, jonka mukaan tieteellinen pedagogiikka rakentuu etiikan ja psykologian pohjalle. Herbartin järjestelmän mukaisesti hän näki siveellisen luonteen kehittymisen kasvatuksen ylimpänä päämääränä ja kuvasi kasvattavan opetuksen idean koulun eettisen kasvatustehtävän perustana. Hän sovitti yhteen idealistista ja realistista lähestymistapaa.

Ruinin toiminta yliopiston rehtorina osui valtiollisen itsenäistymisen ajankohtaan, mikä merkitsi yliopistossa – ja koko valtakunnassa – hallinnollisia uudistuksia ja monin tavoin vereksen hallintojärjestelmän ja -kulttuurin luomista. Hänen sivistyskäsityksensä edusti kansallismielisiä ihanteita, joskaan hän ei osallistunut puoluepolitiikkaan, ja hän myös katsoi, että puoluepolitikka ei kuulu akateemiseen työskentelyyn.[219] Yhteistyö Mikael Soinisen kanssa herbartilaisen kasvatusjärjestelmän tuntemuksen edistämiseksi ja sen mukaisten käytäntöjen kehittämiseksi koulupedagogiikassa oli saumatonta.[220] Herbartin oppisuunta elähdytti molempia ja muodosti vahvan henkisen siteen heidän välilleen. Ruinin akateemiset väitöskirjat, varsinkin kasvatusopillinen, myötävaikuttivat osaltaan kiinnostuksen syntymiseen Herbartin pedagogiikkaa kohtaan. Ne perustelivat Herbartin näkemyksiä ja edistivät osaltaan herbartilaisen toimintamallin omaksumista koulupedagogiikan kehykseksi. Teoksia ei ole suomennettu.

---

218 Aho, Jouko (2001). Ruin, Waldemar. Päivitetty 2008. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 1.10.2026)

219 Ibid.

220 Voipio 1944, s. 170–181.

Herbartilainen oppisuunta hallitsi koulupedagogiikkaa Suomessa 1800-luvun lopulta aina itsenäistymisen jälkeiseen vuosikymmeneen asti.[221] Arviossaan suuntauksen merkityksestä suomalaiselle kasvatuksen tutkimukselle ja kouluopetukselle Taimo Iisalo pitää merkittävimpänä sitä, että se rakentui aikansa modernin psykologisen tietämyksen pohjalle, minkä seurauksena tieteenä nopeasti kehittyvästä psykologiasta tuli ”kasvatustieteen läheinen liittolainen”.[222] Kyseessä oli kasvatustutkimuksen paradigman muutos: siirryttiin filosofiselle perustalle rakentuvasta järkiperäisestä teorianmuodostuksesta psykologiseen, kokemusperäiseen lähestymistapaan. Herbartin kasvattavan opetuksen periaate omaksuttiin laajasti suomalaisessa kouluopetuksessa. Sen mukaan pelkän tietopuolisen harjoituksen sijaan opetuksen tuli tähdätä lujan siveellisen luonteen kehittymiseen.

Akateemisen pedagogiikan ulkopuolella vaikuttaneista autonomian ajan naisteoreetikoista merkittävin pedagogisen teorian kehittäjä oli **Lucina Hagman (1853–1946)**, jonka teoksista mainittakoon lapsilähtöisyyden periaatteelle rakentuva varhainen pääteos *Ensimmäinen koulu*[223], naiskasvatusta käsittelevä yhteiskuntakriittinen *Naisten kasvatuksesta*[224], tyttöjen ja poikien yhteiskasvatusta perusteleva *Kokemukseni yhteiskasvatuksesta*[225] ja kasvatuksen eettistä tehtäväkenttää luotaava *Kasvatus rakkauteen*[226]. Teokset eivät edusta yleistä kasvatusoppia, mutta ne sisältävät sivistysteoreettisesti kehystettyjä tutkisteluja ja pohdintoja ajankohtaisista pedagogisista ja kasvatuspoliittisista aiheista.

Mitä tulee Suomessa 1900-luvun taitteessa vaikuttaneisiin pedagogisiin virtauksiin, on syytä korostaa, että vaikka hegeliläinen ja herbartilainen olivatkin kaksi pääsuuntausta, myös Rousseulta vaikutteita saaneen J. H. Pestalozzin luonnonmukaisen kasvatuksen aatteella samoin kuin kristinuskon aateperintöön kiinnittyvällä kasvatusajattelulla oli huomattava

---

221 Suutarinen, Sakari (1992). *Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900–1935)*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 90. Jyväskylä. [Digitoitu julkaisu 2020]

222 Iisalo 1989, s. 169.

223 Hagman, Lucina (1882). *Ensimmäinen koulu. Vähäinen kirja lasten opetuksesta ensimmäisenä oppivuotena. Alkeisopettajille koulussa ja kodissa*. Jyväskylä: Weilin & Göös.

224 Hagman, Lucina (1888). *Naisten kasvatuksesta: havaintoja ja mietteitä***.** Porvoo: Werner Söderström.

225 Hagman, Lucina (1897). *Kokemukseni yhteiskasvatuksesta.* Porvoo: Werner Söderström.

226 Hagman, Lucina (1900). *Kasvatus rakkauteen*. Helsinki: Werner Söderström.

vaikutus käytännön kasvatustyöhön sekä koulussa että sen ulkopuolella. Uno Cygnaeuksen kansakoulukonsepti rakentui olennaisesti Pestalozzin ajatuksille, joihin perehdyttiin jo 1800-luvulla opettajankoulutuksessa. Pestalozzin vaikutusta vielä itsenäisyyden ajalla siivitti merkittävästi se, että hänestä julkaistiin Paul Natorpin[227] ja Risto Kuosmasen[228] kirjoittamat elämäkerrat, sekä se, että hänen keskeiset teoksensa *Lienhard ja Gertrud*[229], *Joutsenlaulu*[230], *Kuinka Gertrud opettaa lapsiansa*[231] ja *Erakon iltahetki*[232] ilmestyivät suomeksi. Kiinnostus Pestalozzin kasvatusajatteluun on säilynyt nykypäivään, sillä vuonna 1997 ilmestyi teos *Tutkimukseni luonnonkulusta ihmissuvun kehityksessä*[233], jossa hän esittelee ja perustelee ihmiskuvaansa ja luonnonmukaisen kasvatuksen aatettaan.

Radikaaleilla pedagogisilla opeilla ei ollut 1800-luvun Suomessa sanottavaa kaikupohjaa. Esimerkiksi ruotsalaisen naisasianaisen, sosialistista ihanneyhteiskuntaa visioineen ja yhteiskunta-, kulttuuri- ja uskontokriittistä kasvatusajattelua edustaneen Ellen Keyn esittämät radikaalit näkemykset eivät käytännössä saaneet jalansijaa suomalaisessa kasvatuskeskustelussa ja pedagogisessa teorianmuodostuksessa. Hänen keskeinen kasvatusteoreettinen teoksensa ilmestyi suomeksi nimellä *Tulevaisuuden kasvatus*[234]. Keyn pedagogiikka oli monella tavalla vierasta autonomian ajan suomalaiselle, kuria ja tottelevaisuutta korostaneelle pedagogiselle eetokselle. Sen ihmiskuva rakentui vahvasti darvinistiselle pohjalle ja pedagoginen käytäntö vapaan kasvatuksen logiikalle korostaen lapsen oma-

---

227 Natorp 1926.

228 Kuosmanen 1927/1939.

229 Pestalozzi, Johann Heinrich (1935b). *Lienhard ja Gertrud: kirja kansaa varten*. Niteet I–II. Alkuteos Osa I (1781), Osa II (1783), Osa III (1785), Osa IV (1787). Suom. J. A. Hollo. Porvoo: WSOY. [I. K. Inhan suomentama Kansanvalistusseuran kustantama laitos ilmestyi 1902–1904 ja J. A. Hollon suomentama laitos ilmestyi kahdessa niteessä 1935].

230 Pestalozzi 1933.

231 Pestalozzi, Johann Heinrich (1935a). *Kuinka Gertrud opettaa lapsiansa.* Alkuteos 1801. Suom. J. K. Tyni. Porvoo: WSOY.

232 Pestalozzi, Johann Heinrich (1902). *Erakon iltahetki*. Alkuteos 1780. Suom. Kaarle Vaulo. Sortavala: Karjalan kirjakauppa ja kustannusliike.

233 Petalozzi, Johann Heinrich (1997). *Kiinnostukseni luonnonkulusta ihmissuvun kehityksessä*. Alkuteos 1797. Suom. Jaakko Toivio. Helsinki: Gaudeamus.

234 Key, Ellen (1907). *Tulevaisuuden kasvatus.* Alkuteos 1900. Suom. H. Arina. Helsinki: Vihtori Kosonen.

toimisuutta, aktiivisuutta ja vapaata toimintaa ja karsastaen lapsen luonnollista spontaaniutta tukahduttavia pedagogisia menettelytapoja[235]. Key painotti lapsen yksilöllistä itsemääräämistä mutta tähdensi myös kasvatuksen yhteiskunnallista merkitystä.

Autonomian ajalla ja vielä maailmansotien välisenäkin ajanjaksona pedagogiikan kokonaisteoriaa kehitelleiden suomalaisten teoreetikoiden joukko oli kovin miesvaltaista. Vastaava trendi on tuttu myös kasvatustutkimuksen kansainvälisillä kentillä, joskin vaikeus määritellä yleisen pedagogiikan alaa tarkasti mahdollistaa tältäkin osin vain yleisluonteisen toteamuksen.

Suomessa naisten osuus kasvatuksen teorian kehittelyssä oli vähäistä erityisesti sen vuoksi, että naiset pääsivät tasa-arvoisesti mukaan akateemiseen tutkimukseen ja keskusteluun käytännössä vasta itsenäisyyden ajalla. Naiset saivat oikeuden opiskella yliopistossa erivapaudella 1871 ja yleisellä oikeudella 1901.[236] Vuoden 1898 asetuksella heidät oikeutettiin lehtorinvirkoihin naisseminaareissa, ja vuoden 1918 asetuksella he saivat oikeuden yliopiston ja kansakoulunopettajaseminaarien opettajanvirkoihin, mutta he saattoivat toimia yliopistossa vain opettajanvirassa tai yksityis- ja apulaisopettajina ilman virkanimitystä, ja vasta vuoden 1926 virkakelpoisuuslain myötä heille avautui pääsy professorinvirkaan.[237] Joka tapauksessa suomalaisessa naisliikkeessä oli 1800-luvun lopulta alkaen useita sivistyshenkisiä naisvaikuttajia, ja vaikka he eivät olleet varsinaisesti pedagogiikan teorian kehittäjiä, heillä oli merkittävä panos niin kasvatuspolitiikan kuin pedagogisten käytäntöjen kehittämisessä.

Kontrafaktuaalisen eli kuvitellun vaihtoehtohistorian näkökulmasta autonomian ajan suomalainen kasvatusajattelu olisi todennäköisesti saanut toisen suunnan, tai ainakin valtavirtaan kuulumattoman vahvan kriittisen juonteen, jos pedagogisen teorian kehittelyssä sivistyshenkisten

---

235 Tähtinen, Juhani (2024a). *Ellen Key – uuden kodin, lastenkasvatuksen, koulun ja yhteiskunnan asianajaja*. Kasvatuksen historian ENSYklopedia. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

236 Hakosalo, Heini (2006). Kivuton murros? Naisten oikeus akateemisiin opintoihin 1800- ja 1900-luvun taitteen Suomessa. *Historiallinen Aikakauskirja 104*(4), 397–407.

237 Lainvalmistelukunta (1924). *Ehdotus lainsäädännöksi naisen kelpoisuudesta valtion virkaan ynnä perustelut*. Lain valmistelukunnan julkaisuja N:o 4. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

naisten panos olisi ollut vahvempi. Autonomian ajan keskeisiä kasvatuspolitiikan, kansansivistyksen ja pedagogisen ajattelun ja käytäntöjen kehittäjiä olivat muun muassa Minna Canth, Lucina Hagman ja sisarensa Sofia Hagman, Hanna Rothman, Elisabeth Lounasmaa (Löfgren), Annie Furuhjelm, Alexandra Gripenberg, Hedvig Gebhard, Adelaide Ehrnrooth, Helmi Krohn ja autonomian lopulla vaikuttanut kirjailija Maila Talvio. He ja tässä mainitsemattomat sivistyshenkiset naiset osallistuivat aikakauden sivistyskeskusteluun ja antoivat arvokkaan panoksen kansansivistyksen edistämiseen. Varhainen feminismi ei kuitenkaan muotoutunut Suomessa selkeästi pedagogiseksi aatesuunnaksi ja -liikkeeksi, vaikka liikkeen piirissä oli useita pedagogisesti suuntautuneita sivistyshenkisiä aktivisteja. Pedagogisen teorianmuodostuksen osalta tämä potentiaali suurelta osin hukattiin.

Autonomian ajalla, erityisesti 1800-luvun lopulla, kansalaisyhteiskunnan kehittymiseen Suomessa vaikutti kolme heräämistä, jotka muovasivat myös pedagogista ajattelua: kansallinen, poliittinen ja uskonnollinen. Ennen valtiollista itsenäistymistä koululaitoksen rinnalle syntyi kasvatus- ja sivistystyöhön suuntautuneita, osin vahvasti kansallisessa hengessä toimineita ja osin uskonnollisesti virittäytyneitä kansalaisjärjestöjä ja -liikkeitä, jotka toteuttivat erilaisia sosiaalisia ongelmia pedagogisin keinoin lievittämään pyrkivää sosiaalipedagogista ja sosiaalipoliittista missiota.[238] Tällaisia olivat esimerkiksi lastentarha-, lastenkoti-, setlementti-, kansanopisto-, kansalais- ja työväenopisto-, nuorisoseura-, raittius- ja terveyskasvatusliike, perheiden tukemiseen suuntautunut kotikasvatusliike, työväen sivistysliike ja sisälähetyksen kasvatustyö. Yhteiskunnan kasvatusjärjestelmä monipuolistui, mikä suuntasi pedagogista kehittämistyötä myös koulun ulkopuolisiin toimintoihin.

Lukutaidon kehittymisen myötä kirjakulttuuri alkoi kehittyä 1800-luvun alkupuolella. Vaikka kirjoja lukevien joukko oli 1800-luvun alkupuolella vielä pieni ja koostui lähinnä sivistyneistöstä, lukevien joukko ja kirjallisuuden määrä kasvoivat verrattain nopeasti, ja kirjapainojen ja kirjastojen perustaminen edisti osaltaan kirjakulttuurin kehittymistä.[239] 1800-luvun jälkipuoliskolla kirjakulttuuri yleistyi lukutaidon ulottuessa yhä laajem-

[238] Hämäläinen, Juha (2018a). 1918. Pääkirjoitus. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 19*, 5–7.

[239] Rantala, Heli, Sarjala, Jukka, Tunturi, Janne, Ijäs, Ulla & Hakkarainen, Heidi (2024). *Kirjojen kaipuu: kirjakulttuuri 1800-luvun alun Suomessa.* Helsinki: Gaudeamus.

piin kansankerroksiin. Tavalliset kansanihmiset alkoivat myös kirjoittaa muistelmia, kuvauksia arjestaan ja yhteisöistään, uskonnollisista kysymyksistä ja muista itselleen merkityksellisistä aiheista.[240] Kirjoituksissa – muun muassa perhe-elämän kuvauksissa, koulunkäyntiä ja kansanopetusta koskettelevissa teksteissä sekä uskonnollisissa ja moraalisissa pohdinnoissa – käsiteltiin kasvatusaiheita. Kuvaukset tarjoavat omanlaisensa rikastuttavan näkökulman aikakauden suomalaiseen elämäntapaan ja sivistyshistoriaan.

Opettajankoulutuksen kehittyminen erityisesti 1800-luvun jälkipuoliskolla nosti esiin pedagogisen oppikirjallisuuden tarpeen. Kasvatus- ja opetusopin professuurin perustaminen Helsingin yliopistoon 1852 edisti merkittävästi pedagogiikan teorian kehittelyä ja pedagogiikan kehittymistä akateemisena oppialana. Pedagogisten teosten kirjoittajina oli sekä kansankoulunopettajaseminaarien lehtoreita että yliopiston opettajia.

Mitä pedagogiikan aikakauslehdistön kehitykseen tulee, jo autonomian ajalla ”pedagogiset kysymykset kiinnostivat niiden parissa jatkuvasti askartelevia yliopisto- ja kouluihmisiä”.[241] Edellä esitellyn Gripenbergin vuosina 1834–1835 ilmestyneen *Veckoblad för Uppfostran och Undervisningen* -lehden lisäksi maininnan ansaitsevat A. A. Laurellin, B. O. Lillen ja F. L. Schaumanin toimittama, vuosina 1847–1849 ilmestynyt *Väktaren, tidskrift för löroståndet*, E, G. Eurénin, G. F. Heleniuksen ja C. R. Forsmanin toimittama, myös vuosina 1847–1849 ilmestynyt *Skol-Tidning*, Uno Cygnaeuksen alkuunpanema, vuosina 1864–1866 ilmestynyt suomenkielinen *Koti ja koulu*, Z. J. Cleven aloitteesta vuonna 1864 perustettu Suomen Kasvatusopillisen Yhdistyksen kaksikielinen aikakauslehti *Tidskrift utgiven av Pedagogiska föreningen i Finland* ja aikaisemmin Olai Wallinin henkilöesittelyn yhteydessä mainittu, vuosina 1875–1881 ilmestynyt *Kansakoulu – Kasvatusopillinen sanomalehti*.

Varsinaisten kasvatusalan tieteellisten ja ammatillisten aikakauslehtien lisäksi on syytä mainita, että pedagogista keskustelua käytiin myös sanomalehdissä ja aatteellisissa aikakauslehdissä. Esimerkiksi J. V. Snellman julkaisi kansallisuuspoliittisen ohjelmansa hengessä kasvatusaiheisia artikkeleita ruotsalaisessa, vuosina 1836–1844 ilmestyneessä *Freijassa*, vuosi-

[240] Laitinen, Lea & Mikkola, Kati (toim.) (2013). *Kynällä kyntäjät – Kansan kirjallistuminen 1800-luvun Suomessa.* Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1370. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

[241] Uino 1992, s. 59–60.

na 1844–1846 ilmestyneessä *Saimassa* ja Elias Lönnrotin nimissä vuonna 1847 perustamassaan ja vuoteen 1863 ilmestyneessä *Litteraturblad för allmän medborgerlig bildning* -kirjallisuuslehdessä. Snellmanin yhteydessä mainittakoon myös J. A. Karstenin Kuopiossa vuosina 1844–1855 ilmestynyt suomenkielinen kansanvalistushenkinen, talonpoikaistolle suunnattu ja erityisesti maatalousvalistusta toteuttanut yleislehti *Maamiehen ystävä*, jonka ensimmäinen toimittaja Snellman oli lyhyen aikaa ja jossa hän julkaisi joitakin kansantajuisia kasvatusta käsitteleviä kirjoituksia.

Autonomian ajan loppupuolella tieteellisten seurojen ja ammatillisen järjestäytymisen myötä perustettiin monia eri alojen erikoislehtiä, kuten vuosina 1914–1919 nimellä *Kasvatus ja koulu* ja siitä alkaen aina vuoteen 1970 nimellä *Kasvatusopillinen Aikakauskirja* ilmestynyt ja vuodesta 1970 alkaen nimellä *Kasvatus* julkaistu Suomen kasvatustieteellisen seuran lehti.[242] Niin ikään kansalais- ja järjestötoiminnan laajenemisen myötä syntyi kulttuuripoliittisia lehtiä, mikä edisti myös kasvatusaiheista keskustelua. Tältä osin kuitenkin kyse oli lähinnä erilaisiin ajankohtaisiin aihelmiin rajoittuvista kannanilmaisuista, joilla ei ollut laajempaa yleispedagogista merkitystä.

Kansalaisyhteiskunnan kehittyminen loi pohjaa myös poliittisen järjestyksen uudistumiselle, siirtymiselle säätypohjaisista rakenteista aateperusteiseen puoluejärjestykseen. Tosin sääty-yhteiskunnan rakenteet vaikuttivat vahvasti myös poliittisten aatteiden pohjalle syntyneissä puolueissa. Yleisesti ajateltiin, jopa vaadittiin, että koulun ja lastensuojelun kaltaiset toimialat tuli pitää päivänpolitiikan ulkopuolella. Käytännössä kuitenkin myös näihin kohdistui erilaisia puoluepoliittisia intressejä. Vaikka valtio-opillisesti Suomi ei ollut itsenäinen valtio, Suomeen perustettiin Suomen senaatti sisäisten asioiden hoitamista varten. Maalla oli autonomian ajalla oma poliittinen hallinto Ruotsin vallan ajalta perittyine lainsäädäntöineen, valtiopäivälaitoksineen ja keskus- ja paikallishallintoelimineen. Poliittinen koneisto osallistui enenevästi kansalaisyhteiskuntaan kehittyneen kasvatusjärjestelmän toimintojen rahoittamiseen ja edistämiseen.

---

[242] Leino-Kaukiainen, Pirkko (1992). Monipuolistuva aikakauslehdistö 1880–1917. Teoksessa Päiviö Tommila (toim.) *Aikakauslehdistön historia. Aikakauslehdistön kehityslinjat* (s. 105–177). Kuopio: Kustannuskiila.

Varhainen, 1800-luvun lopulla syntynyt työväenliike oli paitsi poliittinen myös sivistysliike, työväestön itsekasvatusliike. Liikkeen keskeinen, sivistyksen merkitystä ponnisteluissa työväestön elin- ja koulutusolojen parantamiseksi korostanut poliitikko ja akateeminen toimija Väinö Voionmaa omaksui työväenaatteen jo autonomian ajalla. Hän lukeutui Suomen Sosiaalidemokraattisen Puolueen maltilliseen siipeen ja toimi puolueessa merkittävissä tehtävissä vielä itsenäisessä Suomessa vuosien ajan. Voionmaa näki työväenliikkeen ja kehitti sitä humanistiseen sivistysaatteeseen perustuvana itsekasvatuksellisena kansanliikkeenä.[243] Hän edusti työväenaatteesta nousevaa, koulutuksellista tasa-arvoa korostavaa sivistysteoreettista näkemystä, vaikka hän historioitsijana ei kehitellytkään vastaavaa pedagogista teoriaa.

1800-luvun lopulla eurooppalaisen ja osin suomalaisen älymystön keskuudessa virinnyt kiinnostus teosofiaa ja muita spiritualistisia virtauksia kohtaan ei juurikaan näkynyt suomalaisessa pedagogisessa ajattelussa. Elämänmuoto, mukaan lukien kasvatuskulttuuri, rakentui vahvasti luterilaisen opin pohjalle. Niin koulussa kuin suurelta osin myös kotikasvatuksessa lapsia ohjattiin ja opastettiin jumalanpelkoon ja kristillisiin hyveisiin. Kansallista, poliittista ja uskonnollista heräämistä ajaneet yhteiskunnalliset liikkeet painoivat kukin omanlaisensa leiman kasvatus- ja sivistystyön aatepohjaan. Ne edistivät yhteiskunnallista toimeliaisuutta ja kansalaisyhteiskunnan syntymistä. Akateemisessa pedagogiikassa puhuttiin kasvatusajattelun, -tutkimuksen ja -käytäntöjen saattamisessa tieteelliselle pohjalle, mikä tarkoitti yhtäältä empiiristä tietoa ihmisen kehityksen ehdoista ja lainalaisuuksista ja toisaalta yleispätevään filosofiseen järjestelmään perustuvaa pedagogista teorianmuodostusta.

1800-luvun alkupuolelta lähtien autonomian ajan suomalaisessa pedagogiikassa vaikutti neljä pääsuuntausta: kirkollinen, hegeliläinen, herbartilainen ja uushumanistinen oppisuunta.[244] Ne muovasivat pedagogisesta teorianmuodostusta sekä ristiin- että yhteisvaikutuksena. Kullakin suuntauksella oli omat erityispiirteensä, jotka yhtäältä erottivat ne toisistaan ja toisaalta näyttäytyivät toisiaan täydentävinä aatteina. Kullakin oli omat

---

243 Lähteenmäki, Maria (2014). *Väinö Voionmaa: puolue- ja geopoliitikko*. Historiallisia tutkimuksia 264. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

244 Sainio 1953, s. 9–10.

kortensa, joilla ne kartuttivat kekoa. Herbartilaisuuden kautta esimerkiksi psykologinen katsanto vahvistui teoriankehittelyssä, mikä sitten ilmeni merkittävänä kehityssuuntana 1900-luvun pedagogisessa ajattelussa.

Varhaisista kasvatuspsykologisesti painottuneista suomenkielisistä pedagogisista teoksista mainittakoon autonomian ajalla Sortavalan seminaarissa kasvatusopin, historian ja maantiedon lehtorina toimineen Bruno Boxtrömin kasvatuksen psykologista perustaa jäsentelevä teos *Kasvatusopillinen sieluoppi*[245] sekä suomennetuista kasvatuspsykologisista teoksista Karl Langen apperseptioteoriaa soveltava, suomeksi vuonna 1901 ilmestynyt *Apperseptioni: sielutieteellis-kasvatusopillinen tutkimus*[246], jossa korostetaan oppimisen kognitiivisia prosesseja koskevan empiirisen tutkimuksen merkitystä pedagogiikan kehittymiselle tieteenä.

Itsenäisyyden aika

Aika ennen toista maailmasotaa

Herbartilaisen ylivallan jälkeen empiirinen kasvatustutkimus ja pedagoginen kokeilutoiminta yleistyivät. Kuitenkin myös kasvatuksen yleisen teorian kehittely jatkui. Erityisesti mainittakoon J. A. Hollon teos *Kasvatuksen teoria* (1927)[247], J. E. Salomaan *Yleinen kasvatusoppi* (1943)[248], Aukusti Salon *Johdatus yleiseen kasvatusoppiin* (1952)[249] ja A. K. Ottelinin *Kasvatusopin pääpiirteet* (1931)[250], joissa tekijät hahmottelevat kasvatustutkimuksen yleisiä lähtökohtia ja kasvatuksen yleisen teorian perusteita.

J. A. Hollo (1885–1967) suomensi koko joukon kaunokirjallisuuden klassikoita ja myös pedagogista kirjallisuutta. Hän kirjoitti useita teoksia,

---

245 Boxström, Bruno (1900). *Kasvatusopillinen sieluoppi*. Sortavala:{Sortavalan Seminaari}. Vuonna 1902 ilmestyneen 2. painoksen kustantajaksi on ilmoitettu Karjalan kirjakauppa- ja kustannusliike.

246 Lange, Karl (1901). *Apperseptioni: sielutieteellis-kasvatusopillinen tutkimus*. Alkuteos 1893. Suom. K. J. Jalkanen. Porvoo: WSOY.

247 Hollo, J. A. 1927b.

248 Salomaa, J. E. (1943). *Yleinen kasvatusoppi*. Porvoo: WSOY.

249 Salo, Aukusti (1952). *Johdatus yleiseen kasvatusoppiin*. Helsinki: Otava.

250 Ottelin 1931.

joissa hahmotteli kasvatuksen olemusta ja merkitystä ihmisen eksistenssissä. Merkittävin näistä on yleisen pedagogiikan luonnetta ja lähtökohtia tieteenalana hahmotteleva *Kasvatuksen teoria* -teos, jonka Hollo aloittaa kysymällä ”miksi teoriaa?” Hän pohtii kasvatuksen teorian luonnetta ja tarpeellisuutta todeten, että ”kasvatuksen teorian suunnitteleminen merkitsee lähinnä kasvatuksen tekemistä kysymyksenalaiseksi, sen näkemistä probleemana” ja että kasvatuksen teoriassa on kyse ”puhtaan kasvatuksen kritiikistä” eli siitä, että ”kasvatuksen oma olemus nähdään ongelmana, ja kysytään, kuinka kasvatus ylimalkaan on mahdollista”.[251] Hollo katsoo, että ”kasvatuksen maailmaa ja siihen kuuluvia ilmiöitä voidaan tarkastella mitä erilaisimmilta näkökannoilta”, minkä vuoksi on relevanttia kysyä, mikä näistä katsantokannoista on sellainen, että sen varassa ”voi syntyä todellinen kasvatuksen teoria, täydellinen ja kirkas näkemys kasvatuksen varsinaisesta olemuksesta”.[252]

Esiteltyään oman aikansa filosofisia kasvatusopin moninaisia suuntauksia Hollo päätyy pitämään toisiaan vastaan taistelevien, erilaisiin aatesuuntiin ja filosofioihin perustuvien kasvatusoppien moninaisuutta ongelmana, joka haittaa yhtenäistä teorianmuodostusta. Samalla hän perustelee kasvatuksen yleisen teorian tarpeellisuutta. Vaarana näet on, että ”alue vähitellen pirstoutuu pieniksi, erillisiksi pikkupiireiksi ja että tämän pirstoutumisen jatkuessa harrastuksen voima vähenee”.[253] Hän puolustaa kasvatusopin autonomiaa tieteellisenä oppialana. Yleinen kasvatuksen teoria muodostaa pohjan etenemiselle ”myöhemmin esitettävään kasvatusopin järjestelmään”.[254] Hollolle kasvatus merkitsi erityislaatuista elämänpiiriä, ja hän näki kasvatusopin itsenäisenä tieteenä, joka ei palaudu muihin tieteenaloihin.

Hollo kuvasi kasvatuksen ihmisen luontaisen kehityspotentiaalin mukaisen kehityksen mahdollistamisena. Hänen suorastaan lentävänä lauseena käytetyn määritelmänsä mukaan kasvatus on ”kasvamaan saattamista … luonnollisen kasvun tielle sattuvien esteiden poistamista … suotuisten olosuhteiden luomista itsestään tapahtuvalle kasvamiselle”.[255] On vaikea määritellä Hollon kasvatusajattelua jonkin tietyn pedagogisen oppisuun-

[251] Hollo 1927b, s. 17.
[252] Ibid., s. 16.
[253] Ibid., s. 12.
[254] Ibid., s. 11–12, 18.
[255] Hollo 1927b, s. 64–65; Hollo 1927a, s. 18.

nan mukaan. Siinä on paljon samoja ”luonnonmukaisen kasvatuksen” äänenpainoja kuin Rousseaulla, Kantilla ja Pestalozzilla. Hollo puntaroi yleisen pedagogiikan teoksessaan myös kokeellisen pedagogiikan mahdollisuuksia ja ehtoja.

Myös Hollon *Kasvatuksen maailma*[256] lukeutuu yleispedagogiseen teoriakirjallisuuteen, joskaan kyse ei ole systemaattisesta teorian esityksestä. Hän spekuloi kasvatuksen maailma -käsitteen oikeutusta ja puolustaa kasvatuksen maailman mieltämistä kokonaisuutena. Vaikka kasvatuksen maailma näyttäytyy monin tavoin pirstoutuneelta, kasvattavalla toiminnalla on oma erityinen luonteensa, joka pelkistyy ajatukseen kasvatuksesta ”kasvamaan saattamisena”. Hän torjuu ajatuksen erityisestä kasvatusiästä ja korostaa kasvatuksen maailman kattavan ihmisen koko elämänkaaren kasvamisena ja kehittymisenä sekä katsoo, että kasvatuksella luodaan sivistyksellinen pohja ihmisen henkiselle ja humaanille olemistavalle; hänen kasvatuskäsitystään on luonnehdittu ”sivistyskasvatukseksi”.[257] Kasvatuksella on erityisluonteensa, omat lakinsa, joiden mukaan ihmisen ihanne määräytyy ja joiden mukaan kasvatus sitä edistää.

Hollon mukaan kasvatuksen autonomia suhteessa muihin elämänalueisiin – tieteeseen, taiteeseen, uskontoon, politiikkaan, talouteen – ei ole absoluuttinen eikä relativistinen vaan relationaalinen: se on yleisessä muodossa ja syvemmässä tasossa osallinen muissa elämänalueissa, kaikessa ihmisen henkisessä kehityksessä. Kasvatus liittyy omien lakiensa mukaisesti kaikkeen inhimilliseen kasvuun, mikä luo pohjan kasvatuksen tarkastelulle elämän- ja maailmankatsomuksen erityisenä osakokonaisuutena ja tarjoaa siten lähtökohdan kasvatuksen yleisen teorian kehittelylle. Hollo viittaa Kantin kategoriseen imperatiiviin kasvatuksen perusluonteen määrittelyssä: meillä ei ole lupaa milloinkaan käsitellä persoonallista olentoa pelkkänä välineenä, koska kaiken luonnollisen ja jumalallisen järjestyksen mukaan sillä on ehdoton oikeus ja velvollisuus olla oma itsensä.

Kasvatustyön hajanaisuus kiusaa Holloa ja saa hänet erittelemään yrityksiä luoda kasvatustyöhön yhtenäisyyttä. Hän puhuu ”kasvatustyön yhdistämisestä” todeten, että ”koulun tulee kasvattaa eikä vain opettaa”.[258]

---

256 Hollo 1927a.

257 Taneli, Matti (2012). *Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta*. Turun yliopiston julkaisuja C 351. Turku.

258 Hollo 1927a, s. 63–72.

Esimerkiksi Platonin opetussuunnitelmassa yhtenäisyys säilyi, kun käsiteltiin parin vuoden jaksoissa aina yhtä kasvatusainetta kerrallaan. Uudella ajalla edennyt tieteiden erikoistuminen näkyi tiedollisen maailman hajanaisuutena, mikä heijastui opetusaineksen moninaisuutena kouluopetuksessa. Herbart pyrki ratkaisemaan ongelmaa määrittelemällä päämääräksi siveellisen luonteen muodostamisen, mikä Hollon mukaan ei merkinnyt keskittämistä vaan läpäisyä, jossa eettinen intentio yhtenäisti koulun toimintaa. Sittemmin on luovuttu yhteen aatteeseen perustuvasta yhtenäistämispyrkimyksestä ja siirrytty korostamaan eri näkökannoista koostuvaa pluralismia ja aineiden kiinteää vuorovaikutusta kasvatustyön lähtökohtana.

Hollon mukaan ”meidän aikamme … potee yhtenäisen elämänkatsomuksen puutetta”, mikä luo hajanaisuutta kasvatukseen ja kasvatuksen teoriankehittelyyn.[259] Hän näki pragmatistisen kasvatusopin mahdollisuutena rakentaa kasvatukselle yhtenäistä ajatuksellista pohjaa, vaikka se ”ei ole systemaattista eikä täydellistä”.[260] Hän kuvaa pragmatismin ”uutena ajatussuuntana”, realismin ja idealismin ristiriitojen keskellä vaikuttavana uutena ”tietoteoreettisena ja loogillisena oppisuuntana” ja ”elämän- ja maailmankatsomustapana”, johon pohjautuva kasvatusoppi ”lähtee tosiasioista … kääntämättä katsettansa pois tulevaisuudesta”.[261] Hollo katsoi, että pragmatistisessa kehyksessä kasvatusaatteiden abstraktit vastakkainasettelut osoittautuvat vain yksipuolisten ajatussuuntien väliseksi kiistelyksi, jotka häipyvät taka-alalle, kun lähdetään liikkeelle itse todellisuudesta – ihmisluonnon moniulotteisesta luonteesta ja kasvatuksen käytännöllisestä tehtävästä.

Lisäksi *Kasvatuksen maailma* -teos sisälsi joukon kasvatusta eri näkökulmista tarkastelevia muita artikkeleita, muun muassa useita pienoistutkielmia kasvatusaatteisiin jälkensä jättäneistä henkilöistä: Vives ja Erasmus, John Locke, Pestalozzi, William James, Nietzsche ja J. V. Snellman. Sielutiedettä ja kasvatusta käsittelevässä artikkelissa Hollo katsoi, että psykologian tuntemus ei takaa hyvää kasvatusta, mutta hyvä kasvatus edellyttää psykologista tietämystä. Muita teemoja, joita hän käsitteli nimenomaan

[259] Ibid., s. 73.
[260] Ibid., s. 85.
[261] Ibid., s. 74, 79.

kasvatukselliselta kannalta, ovat lukeminen, Kalevala ja intuitiivinen elämä, joista viimeksi mainitussa hän tarkasteli intuitiivista elämää ja siihen kasvattamista erityisesti Henri Bergsonin ja Hans Larssonin filosofioiden valossa.

Esteettinen aspekti korostui Hollon pedagogiikassa. Hän katsoi, että kuvitteellisen tiedon arvo liittyy paitsi ihmisyyden esteettiseen myös eettiseen alueeseen.[262] Hänen varhaistuotantoonsa kuuluva tohtorinväitöskirja *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen*[263] käsitteli laajalti mielikuvituskäsitteen historiaa ja psykologiaa sekä sen kasvattamisen pedagogiikkaa. Teoksen ensimmäisessä osassa hän mielikuvituskäsitteen historiallisen katsauksen jälkeen tarkasteli mielikuvituksen psykologista ulottuvuutta: fantasian, imaginaation ja mielikuvien luonnetta, mielikuvitusta älyllisenä toimintona ja sen yhteyttä tunne-elämän ja tahdon alueisiin sekä kuvitteellisuuden merkitystä elämäntodellisuudessa. Teoksen toinen osa keskittyi mielikuvituksen kasvattamiseen. Siinä Hollo käsitteli kuvittelun luonnetta lapsuusiässä ja nuoruudessa sekä hahmotti sen luonnetta ja ehtoja älyllisessä, esteettisessä, uskonnollisessa, eettisessä ja toiminnallisuuden periaatteeseen perustuvassa toiminnallisessa kasvatuksessa. Lopuksi hän pohtii lyhyesti kasvatuksen kentän hajanaisuutta ja mahdollisuuksia luoda alalle yhtenäisyyttä, mihin liittyen hän nostaa esiin ”mielikuvituksen viljelemisen periaatteen” kasvatustyötä yhdistävänä näkökantana.[264]

Hollo oli kielellisesti lahjakas. Hän suomensi 16 kielestä lähes 200 kirjaa, joista valtaosa oli merkittäviä pedagogiikan ja kaunokirjallisuuden klassikoita. Lisäksi hän oli kulttuurivaikuttaja, esseisti ja kirjallisuuskriitikko.[265] Hän vaikutti merkittävästi niin kauno- kuin tietokirjallisuuden suomalaiseen käännöskulttuuriin.[266] Kääntäjänä hän painotti eläytymistä ja sanoi käännöstyössä huomionsa kohdistuvan kykyynsä eläytyä kään-

---

262 Laitinen, Kai (1999). Juho August Hollo. Päivitetty 2024. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 13.12.2025)

263 Hollo, J. A. (1932). *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I–II*. 2. painos [1. painos 1918–1919]. Porvoo: WSOY.

264 Ibid. (II osa), s. 271.

265 Ojanen, Eero & Jantunen, Timo (2024). *Neron tie – J. A. Hollon elämä*. Helsinki: Avain.

266 Kovala, Urpo (2013). J. A. Hollo (1885–1967). Teoksessa Outi Paloposki & H. K. Riikonen (toim.*) Suomennetun tietokirjallisuuden historia: 1800-luvulta 2000-luvulle* (s. 118–121). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

nettävään teokseen ja sen tekijään.[267] Hollon sanotaan aina suunnanneen keskustelua ”laajempiin periaatteellisiin pohdintoihin” ja näyttäytyneen ”äärimmäisen herkkänä eetikkona, joka asetti ankarimmat vaatimukset omalle toiminnalleen”.[268] Kasvatusteoreetikkona hänen lähestymistapansa oli holistinen, ja häntä on luonnehdittu ”suomalaisen fenomenologisen ja hermeneuttisen kasvatustieteen edelläkävijäksi”.[269]

J. E. Salomaa (1891–1960) toi Hollon tavoin esille kasvatusopillisen tutkimuksen yhtenäisyyden puutteen, mikä on seurausta aatesuuntien ja koulukuntien moninaisuudesta. Teoksessaan *Yleinen kasvatusoppi*[270] hän lähtee liikkeelle yhteisön ja yksilön suhteen jännitteestä, joka ”erikoisen ilmeisenä tulee esille kysymyksessä kansalaiskasvatuksesta ja yksilökasvatuksesta”. Myös kasvatusopit voidaan jakaa individualistisiin ja sosiaalisiin. Salomaa erottaa kolme kasvatusopin lajia:

1. *Yleinen kasvatusoppi*, jossa huomio kohdistuu kasvatusopillisten suunnitelmien perustaan.
2. *Käytännöllinen kasvatusoppi*, joka käsittelee kasvatuksen menetelmiä ja käytännön järjestelyjä.
3. *Opetusoppi*, joka keskittyy opetuksen kysymyksiin.

Salomaalle ”kasvatusoppi on tiedettä kasvatuksesta”.[271] Hän korostaa kasvatusopin läheistä yhteyttä arvo- ja kulttuurifilosofiaan, koska ”kasvatus on arvojen ja kulttuurin toteuttamista kasvatettavissa”. Kyse on ”lasten ja nuorten … tietoisesta, tarkoituksellisesta ja suunnitelmallisesta ohjaamisesta tai johtamisesta”.[272] Kuten Hollo myös Salomaa korosti pedagogiikan autonomiaa tieteellisenä oppialana.

Puhuessaan kasvatuksen päämäärästä Salomaa tuo esille ihmisen olemistavan kaksi puolta: ihminen yksilönä ja ihminen yhteisöolentona. Hän

---

267 Hollo, J. A. (1985). *Sielun vaellus: Päiväkirjamerkintöjä 1918–1967*. Toim. Irina Hollo. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

268 Suoranta, Juha (1996). Juho A. Hollon neljä elämää. *niin & näin* 35(2), 53–55, s. 55.

269 Mansikka, Jan-Erik & Uljens, Michael (2024). J. A. Hollo – suomalaisen fenomenologisen ja hermeneuttisen kasvatustieteen edelläkävijä. *Kasvatuksen historian ENSYklopedi*a. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, s. 1, 13–14.

270 Salomaa 1943.

271 Ibid., s. 9.

272 Ibid., s. 25–29.

torjuu kasvatusopin kaksijakoisuuden korostaen näiden näkökantojen yhteenkuulumista. Salomaa nostaa keskiöön persoonallisuuden käsitteen, jonka hän kuvaa kasvatuksen kannalta yksilön ja yhteisön synteesinä: ”yhteisö voi olla olemassa ainoastaan yksilöissä, sillä se on yksilöiden muodostama” ja ”yhteisön täytyy tunnustaa ja pitää arvossa yksilön olemismuotoa ja itseisarvoa”.[273] Kumpaakaan ei ole ilman toista. Snellmanilaisen ajattelun edustajana Salomaa toteaa, että ”muuta kulttuuria kuin kansallista ei ole olemassa”, ja hän korostaa kasvatuksen päämääränä kasvattamista kansalliseen kulttuuriin kansallistunteen kehittymisenä ja osallisuutena kansallishengestä.

Snellmanin vaikutus Salomaan kasvatusajatteluun on huomattava. Salomaa kirjoitti laajan Snellmanin elämäkerran[274], jossa hän kuvasi kattavasti tämän koko filosofisen järjestelmän tarkastellen yhtäältä sen yleisfilosofista luonnetta ja omina temaattisina kokonaisuuksinaan Snellmanin historian- ja kulttuurifilosofiaa, oikeus- ja moraalifilosofiaa, yhteiskunta- ja valtiofilosofiaa, taidefilosofiaa ja kasvatusfilosofiaa. Kasvatusfilosofian osalta hän kiinnitti huomiota Snellmanin näkemyksiin kasvatusopin tehtävästä ja luonteesta, kasvatuksen ja opetuksen olemuksesta ja päämäärästä, perheen roolista lastenkasvatuksessa, lastentarhoissa ja koulussa tapahtuvan kasvatuksen luonteesta, yliopistokasvatuksesta ja itsekasvatuksesta. Hän korosti Snellmanin kasvatusajattelun kiinteää yhteyttä tämän filosofiseen kokonaisajatteluun ja filosofian järjestelmään, erityisesti historian- ja kulttuurifilosofiaan sekä valtiofilosofiaan.

Salomaa painotti kulttuuriympäristön keskeistä merkitystä inhimillisessä olemistavassa ihmistä henkisesti muovaavana todellisuutena, piti ihmisen tiedostamia totuutta ja arvoja osin kulttuurispesifeinä ja osin yleisinhimillisinä kulttuurisina juonteina ja katsoi yksilön velvollisuudeksi näiden tavoittelun omaa kansallista kulttuuria edistämällä.[275] Hänelle ”ihmiseksi kasvattaminen” on kasvatuksen yleispätevä ja yleisin päämäärä, johon kuuluvat ihmisyyden kaikinpuolinen vaaliminen yleisenä päämääränä ja kunkin yksilön persoonallisen kutsumuksen moninaiset päämäärät. Hän nimeää viisi ”kuntoisuutta”, jotka määrittävät ihmiseksi

[273] Ibid., s. 96–106.

[274] Salomaa 1944.

[275] Ikonen, Risto (2025a). J. E. Salomaa ja kansallinen kasvatus. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

kasvattamista: totuudellisuus, ihmisyyden arvojen kunnioitus, antautuminen korkeille ihanteille, kypsä arvostelukyky ja ruumiillinen kuntoisuus terveytenä ja elinvoimaisuutena. Ihmiseksi kasvattaminen on aina olennaisesti kulttuuriin kasvattamista kansallisuuskasvatuksena ja kansansivistyksenä. Se on kasvavan opastamista hänen omalle kulttuuripiirilleen tunnusomaisiin kansallisiin hyveisiin. Salomaalle kasvatus on ”ihmisen muotouttamista kulttuuriolennoksi”, päämääränä monipuolisesti sivistynyt, kansallisen kulttuurin arvoihin monipuolisesti totuttautunut *kulttuuripersoonallisuus*.[276]

Korostaen kasvatuksen elimellistä yhteyttä kansalliseen kulttuuriin Salomaa puhui kasvatuksen päämäärien moninaisuudesta ja yhteydestä arvoihin ja elämänkatsomukseen sekä eritteli arvo- ja kulttuurifilosofiaan pohjautuvia pedagogiikan suuntauksia. Hän katsoi, että jokaisella kansakunnalla on omat ihanteensa, jotka määrittävät sen, mitä kasvatuksessa arvostetaan ja tavoitellaan. Suomalaista sivistysihannetta Salomaan mukaan määrittävät sekä yleishumanistiset että kristilliset arvot, mikä näkyy kansa- ja oppikoulun kasvatustavoitteissa. Tämän mukaisesti ”suomalaisen persoonallisuuden” kasvattaminen tarkoittaa kansallisen sivistysihanteen mukaista kasvatusta, joka kiinnittyy omiin kansallisiin arvoihimme.[277] Hän käsitteli laajasti myös kasvatustodellisuuden tutkimusta, jonka hän käsitti ennen muuta psykologisena kasvatuksen ehtojen, mahdollisuuksien ja rajojen tutkimuksena.

Salomaa oli ennen muuta filosofi. Hänet tunnetaan parhaiten kasvatusopin, kulttuurifilosofian sekä filosofian historian ja historianfilosofian tutkimuksista, mutta hän tutki myös muun muassa metafysiikkaa, tietoteoriaa ja arvofilosofiaa. Hän sai pääasialliset vaikutteensa filosofian uuskantilaisesta traditiosta. Hänen pedagogiikkansa nojasi ajatukseen, jonka mukaan kulttuurilla ja kasvatuksella on sama päämäärä eli ihmisyyden ajattomien arvojen, kuten totuuden, oikeuden ja kauneuden ja näitä täydentävän kansallisen sivistysihanteen, toteuttaminen.[278]

---

[276] Ibid., s. 114–128.

[277] Ibid., s. 134–148.

[278] Salmela, Mikko (2006). Salomaa, Jalmari Edvard. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 13.12.2025)

Aukusti Salo (1887–1951) lähtee vuonna 1952 postuumisti julkaistussa teoksessaan *Johdatus yleiseen kasvatusoppiin*[279] liikkeelle lapsen kehityksen luonteen ja ehtojen tarkastelulla. Hän kiinnittää huomiota perintö- ja ympäristötekijöiden yhteismuodosteeseen lapsen kehityksessä. Salon mukaan ”pedagogiikka tutkii ja selvittää kasvavien tietoisen, suunnitelmallisen ja jatkuvan johtamisen olemusta, ilmenemistä, muotoja ja ehtoja”.[280] Hän näkee pedagogiikan kolmeksi pääalueeksi seuraavat:

1. *Historiallinen pedagogiikka*, joka tutkii kasvatusaatteiden ja käytännöllisen kasvatuksen kehityshistoriaa.
2. *Yleinen pedagogiikka*, joka tarkastelee kasvatuksen perustavanlaatuisia ja yleisluonteisia kysymyksiä.
3. *Erityispedagogiikka*, joka tutkii erityistä kasvatusta tarvitsevien ryhmien, kuten aistivammaisten ja nuorten rikoksentekijöiden, kasvatuksessa huomioitavia erityiskysymyksiä.

Koulupedagogiikan tutkimus muodosti suomalaisessa pedagogiikassa oman tutkimusalueensa. Käytännössä myös yleisen kasvatuksen teorian kehittelyssä kiinnitettiin usein huomiota koulun rooliin ja tehtäviin yhteiskunnan kasvatusjärjestelmän kokonaisuudessa. Lisäksi julkaistiin nimenomaan koulupedagogiikkaa käsitteleviä teoksia. Koulupedagogiikka ja yleinen pedagogiikka kietoutuivat monella tavalla toisiinsa teoriassa ja käytännössä. Osassa yleisen kasvatusopin teoksia käsiteltiin jokseenkin laajasti koulupedagogisia kysymyksiä, toisissa keskityttiin kasvatuksen luonnetta koskeviin yleisluonteisiin näkökohtiin.

Yleispedagogisten teosten rakenteet vaihtelivat, mutta niissä käsiteltiin varsin paljon samoja kysymyksiä, kuten kasvatuksen yleistä päämäärää ja välineitä sekä kasvatusopin tehtävää. Esimerkiksi Aukusti Salon kasvatusopin pääteoksen keskeisiä teemoja olivat ihmisen kehityksen ehdot ja kasvatuksen merkitys siinä, pedagogiikan luonne tieteenä, kasvatuksen tavoitteet ja yleiset kasvatusmenetelmät. Hän käsitteli myös rajatusti koulupedagogisia aiheita, mutta vahvasti yleispedagogiselle tarkastelulle alisteisina. Samoin tekivät Hollo ja Salomaa yleisen kasvatusopin teoksissaan. Kullakin on omanlaisensa tarkastelukulma, mikä luo teoksiin omintakeisuutta ja aitoutta.

[279] Salo 1952.
[280] Ibid., s. 46.

Siinä, missä Hollo ja Salomaa vielä loivat suhdetta Herbartin ajatteluun, Salo ottaa tähän teoksessaan etäisyyttä mainiten Herbartin pari kertaa kuin ohimennen tarkastellessaan pedagogiikan luonnetta oppialana ja eritellessään kasvatusajattelijoiden erilaisia tulkintoja kasvatuksen päämäärästä. Kriittiseen sävyyn hän toteaa, että ”Herbart ajatteli ainoastaan kahta pedagogiikan aputiedettä” – etiikkaa ja psykologiaa – vaikka monella muullakin tieteenalalla, kuten esimerkiksi biologialla, anatomialla, fysiologialla, psykiatrialla, teologialla, sosiologialla, sosiaalipolitiikalla ja historiatieteellä on kantavuutta alan kehittymisessä.[281]

Herbart-zilleriläisen opetusopin ohella Uno Cygnaeuksen hahmo piirtyy erityisesti suomalaisen koulupedagogisen mutta myös yleispedagogisen tutkimuksen taustalle 1800-luvun lopulta pitkälle 1900-lukua. Aukusti Salo ammensi Uno Cygnaeuksen elämäntyöstä aihioita pedagogiseen ajatteluunsa. Hänen väitöskirjansa aiheena oli Cygnaeuksen pikkulapsipedagogiikka.[282] Siinä hän paitsi analysoi Cygnaeuksen pedagogista ajattelua myös osoitti yhtyvänsä laajalti tämän pedagogisiin näkemyksiin.[283] Hän jäsensi syvälti Cygnaeuksen kasvatusaatteiden luonnetta ja merkitystä, edisti niiden arvostusta ja loi pohjaa niiden myöhemmälle tutkimukselle.

Salo näki pedagogiikan teorian lähtökohdaksi ihmisen kehityksen ehdot. Hän käsitteli yleisen pedagogiikan pääteoksessaan ihmisen kehityksen ja kasvatuksen perustekijöitä, pedagogiikan ominaispiirteitä, kasvavien ominaisuuksia nimenomaan kasvatuksen näkökulmasta, erilaisia kasvattajia sekä kasvatuksen tavoitetta ja erilaisia kasvatusmenetelmiä. Erityisenä aihealueena hän tarkasteli kasvatusta eugeenisena toimenpiteenä ja hahmotteli kasvatuksen mahdollisuuksia ehkäistä geneettistä rappeutumista. Kasvatuksen päätavoitteena hän piti kulttuurin arvojen kaikkinaista välittämistä kasvaville ja sen myötä kulttuurin pitämistä elinvoimaisena ja katsoi, että sen ”tulee käsittää koko arvojen maailma.[284]

---

281 Ibid., s. 46–49.

282 Salo, Aukusti (1939). *Pikkulasten kasvatus Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä. Edellinen osa. Cygnaeuksen pikkulapsipedagogisten aatteiden ja pyrkimysten perustavat kehitysvaiheet*. Helsinki: Otava.

283 Hyyrö, Tuula (2010). Uno Cygnaeuksen ja Aukusti Salon pikkulapsipedagogisten aatteiden perintö nykykoululle. *Koulu ja menneisyys 48*, 64–91.

284 Salo 1952, s. 182.

Kasvatuksen päätavoitteen lisäksi Salo erottaa kasvatuksen tavoiteavaruudessa yksilöpedagogisen, sosiaalipedagogisen ja kulttuuripedagogisen tavoitealueen. Yksilöpedagogisena tavoitteena on ”mahdollisimman täydellisen personallisuuden muodostaminen”, sosiaalipedagogisena tavoitteena ”kasvatus yhteiselämässä yhteisöä varten … mieleltään sosiaalinen ihminen” ja kulttuuripedagogisena tavoitteena ”kulttuuriarvojen välittäminen kasvatettavalle ja tämän saattaminen kykeneväksi ylläpitämään ja edistämään kulttuuria”.[285] Sosiaalipedagogisena erityistehtävänä Salo näkee kansalaiskasvatuksen, kasvatuksen ”hyväksi kansalaiseksi yhteiskuntaa ja valtiota varten”.[286] Hän myös erittelee monipuolisesti, lähes sadan sivun verran, yleisiä kasvatusmenetelmiä pedagogisesta rakkaudesta, kasvatusvallasta, kasvattajan auktoriteetista ja kasvatettavan vapaudesta aina esimerkkiin, keskusteluun, tunnustukseen, kiitokseen, moitteeseen, rangaistukseen ja vastaaviin kasvatuksellisiin keinoihin pohtien myös oppilaiden itsehallinnon etuja ja haittoja koulussa.

Kaksiosaisessa teoksessaan *Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä*[287] Salo luonnehti kasvatusta kasvatusvaistoon perustuvana ”kulttuurifunktiona”, jonka toteuttamiseksi ihminen on perustanut erilaisia kasvatusta toteuttavia laitoksia. Hän maalaa kuvan kasvatuksesta yhtäältä vaistopohjaisena ja toisaalta järkijohteisena toimintana, jonka avulla ihminen ohjaa yksilöiden ja yhteiselämän kehitystä sukupolvi sukupolvelta toivottuun suuntaan. Salo kuvasi kasvatuksen suotuisan kasvuympäristön tarjoamiseksi kasvaville. Hän nosti esiin kysymyksen perintö- ja ympäristötekijöiden osuudesta ihmisen kehityksessä ja tarkasteli monipuolisesti lapsuus- ja nuoruusiän fyysisen ja psyykkisen kehityksen vaiheita kiinnittäen huomiota erityisesti suomalaisten lasten ja nuorten kehityksen tunnuspiirteisiin.

Salon mukaan ”kasvatuksen tehtävänä ei ole ainoastaan kulttuuriomaisuuden siirtäminen nousevalle sukupolvelle, vaan samalla sen olennaisiin ja ensiarvoisimpiin velvollisuuksiin kuuluu myös osaltaan kansan elinvoiman säilyttäminen ja kohottaminen sekä sen kulttuurikykyisyyden ylläpitäminen ja tehostaminen, lyhyesti sanoen: kansan elämän vaalimi-

---

285 Ibid., s. 175–179.

286 Ibid., s. 177.

287 Salo, Aukusti (1945, 1947). *Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä I–II.* Osa I (1945), Osa II (1947). Helsinki: Otava.

nen".[288] Hän tulkintansa kasvatuksesta liikkuivat ihmisen kehitystä määrittävien, kansallisista erityispiirteistä riippumattomien kehityspsykologisten lainalaisuuksien ja kansalle tyypillisten rotubiologisten ja kulttuuristen tekijöiden jännitteessä. Tavoitteena oli tunnistaa suomalaisille lapsille ja nuorille tunnusomaista kehityksen luonnollista järjestystä.

Salon teos *Kasvatusopillisen sielutieteen pääpiirteet*[289] on opettajaopiskelijoille suunnattu kasvatuspsykologian oppikirja, jonka ensimmäinen painos julkaistiin jo vuonna 1924. Hän korostaa teoksessa niin yleisen psykologian kuin lapsen sielunelämän erityispiirteiden tuntemisen tärkeyttä kasvatus- ja opetustyössä. Teos koostuu pääosin ihmisen tieto-, tunne- ja tahtoelämän luonteen ja kehityksen ehtojen tarkastelusta ja erinäisistä muista kasvatuksen kannalta tärkeistä psykologisista aiheista, kuten lapsen yksilöllisyys ja lapsuusiän henkisen elämän sairaalloiset tilat ja ilmiöt. Salolle persoonallisuus oli jo tuolloin "sielunelämän korkein saavutus ja sen kehittäminen kasvatuksen päämäärä."[290] Läpi työuransa hän kehitti kasvatuksen teoriaa perustavalla tavalla kasvatuspsykologisena konseptiona ja kiinnitti tarkastelun vahvasti empiirisiin aineistoihin ja tilastollisiin kartoituksiin.

A. K. Ottelinin (1871–1936) katsoi kaksiosaisen teoksensa *Kasvatusopin pääpiirteet* yleistä kasvatusoppia käsittelevässä ensimmäisessä osassa, että kasvatusoppi on "oppia kasvavan sukupolven kasvattamisesta ja kehittämisestä: ihmiskasvatuksen taitoa".[291] Hän pohtii tieteellisen kasvatusopin mahdollisuutta ja herbartilaisittain päätyy toteamaan, että kasvatusoppi pohjautuu sielutieteeseen ja siveysoppiin ja että kasvatusoppi asemoituu monien tieteiden risteykseen. Hän myös tarkastelee erilaisia käsityskantoja kasvatuksen mahdollisuudesta ja rajoituksista, kuvaa kasvatuksen päämäärän moninaisuutta sekä tarkastelee teorian ja käytännön suhdetta päätyen toteamukseen, että vaikka teoria ei luo hyvää opettajaa eikä takaa hyvää kasvatusta, se on vienyt kasvatustyötä eteenpäin kirkastamalla päämäärän, osoittamalla työn sisäisen yhtenäisyyden, ohjaamalla valitsemaan tarkoituksenmukaisia keinoja ja auttamalla huomaamaan ke-

---

288 Ibid., s. 588.

289 Salo, Aukusti (1929). *Kasvatusopillisen sielutieteen pääpiirteet. Oppikirja opettajavalmistuslaitoksia varten*. 2. uud. painos. Alkuteos 1924. Helsinki: Otava.

290 Ibid., s. 224.

291 Ottelin 1931 (Osa 1: Yleinen kasvatusoppi), s. 11.

hityksen lait. Luotuaan katsauksen ruumiinhoitoon, kotien ja koulun rooliin ja nuorten kehitykseen Ottelin tarkastelee verrattain seikkaperäisesti tahdon, tunne-elämän ja tiedollisen kasvatuksen luonnetta, päämääriä ja keinoja. Tarkastelu kiinnittyi monin paikoin herbartilaiseen oppiin, joskin teos sisältää paljon myös omintakeista pedagogista kehittelyä.

Ottelin huomauttaa, että kasvatuksesta on esitetty erilaisia käsityskantoja, mikä tekee siitä käsitteenä monitulkintaisen. Kasvatuksen päämäärän hän esittää vaatimuksena: ”kasvatuksen … on kehitettävä ruumiiltaan ja sielultaan terve, selväajatuksinen ja elämän suuriin arvoihin kiinnostunut nuori ihminen, jolla on halua ja voimaa työskennellä niiden hyväksi”.[292] Tiedollisen kasvatuksen osalta hän puhuu opetuksesta syventäen aiheen käsittelyä opetusoppina teoksen toisessa osassa.[293] Hän kuvaa opetusopin kysymyksiksi opetuksen päämäärän, sisällön ja menettelyt, jotka oppimisena määrittyvät kysymyksinä miksi, mitä ja miten opimme, ja määrittelee opetuksen tehtäväksi tietoihin tutustuttamisen ja joidenkin taitojen harjoittamisen sekä hahmottaa sivistystyyppejä kompaktina historiallisena katsauksena.[294] Teoksen pääpaino on eri oppiaineiden luonteen, sisällön ja opettamistapojen verrattain yksityiskohtaisessa tarkastelussa ja opetussuunnitelman merkityksen erittelyssä. Teoreettisesti ajatuksenkulku ja argumentaatio nojaavat vahvasti herbartilaiseen ajattelutapaan ja käsitteistöön. Ottelin julkaisi myös useisiin painoksiin yltäneen kasvatusopin historianoppikirjan.[295]

Jyväskylän seminaarin ja Jyväkylän kasvatusopillisen korkeakoulun uskonnon lehtori, sittemmin kasvatus- ja opetusopin professori **Martti H. Haavio (1897–1966)** hahmotteli kirjassaan *Opettajapersoonallisuus*[296] psykologiaan ja etiikkaan perustuvaa opettajatiedettä. Vaikka kyse ei ollut kasvatuksen yleisestä teoriasta, Haavio raamitti opettajatieteen kehitelmänsä kokonaisvaltaisen kasvatuskäsityksen pohjalta. Sen mukaisesti hän kuvasi opettajan toiminnan kasvatukseksi: opettajan tehtävänä on kehkeyttää oppilaan ”koko persoonallisuuden” kehitystä asettamansa päämää-

---

292 Ibid., s. 29.
293 Ottelin, 1931 (Osa II: Opetusoppi)
294 Ibid., s. 9–17.
295 Ottelin, A. K. (1910). *Kasvatusopin historian oppikirja*. Helsinki: Otava.
296 Haavio, Martti H. (1948). *Opettajapersoonallisuus*. Jyväkylä: Gummerus.

rän suuntaan.[297] Hän eritteli opettajatutkimuksen tutkimusmenetelmiä ja hahmotteli opettajatyyppejä ja opettajuuden edellyttämiä luonteenpiirteitä ja elämänkatsomuksellisia ominaisuuksia. Lisäksi hän käsitteli joitakin opettajuuteen liittyviä erityisaiheita, kuten kysymystä opettajan pedagogisesta vapaudesta.

Ennen sotia vaikuttaneista itsenäisyyden ajan koulupedagogiikan kehittäjistä mainittakoon **Albert Lilius (1873–1947)**, joka oli taustaltaan luonnontieteilijä. Hän toimi vuosina 1920–1930 Helsingin yliopiston kasvatus- ja opetusopin henkilökohtaisena ylimääräisenä professorina, 1930–1937 kasvatus- ja opetusopin varsinaisena professorina ja 1937–1939 kasvatus- ja opetusopin ruotsinkielisenä professorina. Lilius korosti kasvatustutkimuksessa luonnontieteellisen paradigman mukaista empiiristä lähestymistapaa. Hänen kirjallisessa tuotannossaan ja pedagogisessa ajattelussaan oli vahva lapsipsykologinen painotus.

Teoksessaan *Koulukasvatusopin pääkysymyksiä*[298] Lilius lähtee liikkeelle katsauksella koulun, erityisesti kouluopetuksen, historiaan antiikista aina 1900-luvulle. Paino on uuden ajan keskeisten pedagogisten ajattelijoiden – Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Ziller, Ruskin, Tolstoi, Ellen Key – yleisluonteisessa esittelyssä. Tämän johdanto-osan jälkeen hän käsittelee kasvattajan oikeutta vaikuttaa kasvaviin korostaen siinä erityistä varovaisuutta. Tästä hän siirtyy tarkastelemaan individuaali- ja sosiaalipedagogiikan suhdetta korostaen niiden yhteenkuuluvuutta. Lisäksi hän pohtii yleisesti kasvattavan opetuksen ja ammattikasvatuksen suhdetta koulukasvatuksessa. Hän jatkaa edelleen tahdon- ja tunteenkasvatuksen kysymyksiin. Hän erittelee lapsen tunteita ja tuo korostetusti esille tunteiden huomioimisen merkitystä kasvatuksessa, minkä jälkeen hän siirtyy älyn ja ruumiillisen kasvatuksen käytäntöihin. Kouluopetuksen päämäärää käsitellessään hän toteaa, että painopiste on asetettu väärin, jos päämääränä pidetään sivistysperinnön siirtämistä kasvavalle sukupolvelle, sillä pääasia on ”oppilaan henkinen ja ruumiillinen kehitys”.[299] Toisin sanoen hän asetti individuaation sosialisaation edelle.

---

297 Ibid., s. 14.
298 Lilius 1929.
299 Ibid., s. 92.

Lilius käsittelee seikkaperäisesti koulutyön toimintaperiaatteita korostaen opetuksen keskityksen, itsetoiminnan, opetuksen havainnollisuuden, tietojen muistiin painamisen ja metodisen kokonaisuuden jäsentelyn ajatusmalleja. Hänen esityksensä kiinnittyy perustavalla tavalla herbart-zilleriläisen oppisuunnan käsitteistöön ja käytäntöihin. Varsinaisessa opetusopin osuudessa hän erottaa humanistisiin oppiaineisiin kuuluvat uskonnon- ja moraaliopetuksen, historian, äidinkielen (lukeminen ja ainekirjoitus), luonnontieteellisiin aineisiin lukeutuvat luonnontiedon, maantiedon ja matematiikan sekä harjoitusaineiksi kutsumansa piirustuksen, laulun, käsityöt, kotitalouden ja voimistelun ja urheilun. Lisäksi hän ottaa esille kysymykset poikien ja tyttöjen yhteiskouluista ja omana aikanaan ajankohtaisen pohjakoulukysymyksen, joka koskee kansa- ja oppikoulun suhdetta ja tehtäviä.

Lopuksi Lilius kokoaa teoksensa huomionarvoiset näkökohdat. Hän toteaa kannattavansa kasvatusta, joka ”erittäin varovasti tukien ja karsien koettaa vaikuttaa lasten ja nuorten henkiseen kasvuun” ja varoo ”käyttämästä tarpeetonta väkivaltaa yksilön luonnollisia kehitystaipumuksia vastaan”.[300] Hän tuo esille nimenomaan Herbartin ja Zillerin esittämiä pedagogisia toimintaperiaatteita ja ajatusmalleja, minkä perusteella hänet voidaan nimetä herbart-zilleriläisen oppisuunnan kannattajaksi. Myöhemmällä iällä Lilius julkaisi myös pedagogiikan historiaa käsitteleviä kirjoituksia. Liliuksen ehkä merkittävin panos itsenäisyyden ajan suomalaisen koulupedagogiikan ja kasvatusajattelun muotoutumisessa oli joka tapauksessa empiirisen tiedon merkityksen korostaminen kasvatustutkimuksessa, mikä hänen omassa ajattelussaan ilmeni lapsipsykologian näkemisenä kasvatuksen teoriankehittelyn ja käytäntöjen perustana.

Pohjakoulutukseltaan luonnontieteilijänä Lilius sovelsi kasvatustutkimukseen luonnontieteellistä metodia, lujitti lapsi- ja nuorisopsykologisen tutkimuksen asemaa pedagogisessa ajattelussa ja kehittämistyössä ja vaikutti ratkaisevasti positivistisen tutkimusparadigman omaksumiseen.[301] Kyse oli merkittävästä paradigman muutoksesta kasvatustutkimuksessa ja pedagogisessa teorianmuodostuksessa.

---

[300] Ibid., s. 217.

[301] Ahonen, Sirkka (2000b). Lilius, Albert. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 12.12.2025)

Kokemusperäiseen tietoon nojaava paradigma on hallinnut toisen maailmansodan jälkeisestä suomalaista kasvatustutkimusta ja alan tieteellistä kehitystä. Suuntauksesta tuli kasvatustutkimuksen pääparadigma, vaikka myös filosofista pedagogiikan teorian kehittelyä ja kasvatuksen aatehistoriallista tutkimusta harjoitettiin. Termi ”kasvatustiede” syrjäytti 1960-luvulla termit ”pedagogiikka” ja ”kasvatusoppi” kasvatustutkimusta tarkoittavana tieteenalana. Lisäksi sellaiset termit kuin erityiskasvatus, varhaiskasvatus, koulukasvatus ja aikuiskasvatus alkoivat erottua lähinnä institutionaalisin perustein määrittyviksi kasvatuksen alueiksi, ja vastaavasti alettiin puhua erityis-, varhais-, koulu- ja aikuiskasvatustieteistä. Myös sosiaalipedagogiikka on saanut 1990-luvulta lähtien jalansijaa suomalaisessa kasvatusteoreettisessa ajattelussa sosiaalista näkökulmaa korostavana kasvatustutkimuksen alueena, jolla on oma kysymyksenasettelunsa ja lähestymistapansa.

Liliuksen oppilas **Karl Bruhn (1894–1978)**, Helsingin yliopiston kasvatus- ja opetusopin dosentti 1927–1942 ja vuodesta 1942 kasvatustieteen professori, oli Liliuksen tavoin empiristi. Hän avasi empiiriseen lapsi- ja kasvatustutkimukseen uusia polkuja tutkimalla muun muassa lasten esteettistä kehitystä ja nuoruusiän sukupuolisia ihastumisia. Hän myös kehitti psykologisia testejä. Bruhnia on luonnehdittu ”uudemman kasvatuspsykologian kehittäjäksi”.[302] Pedagogiikan oppihistoriassa hän ei määrity varsinaisesti pedagogisen kokonaisteorian vaan empiiriseen tutkimustietoon perustuvan pedagogiikan edustajana. Hänen tutkimuksensa kiinnittyivät laajaan kansainväliseen viitekehykseen ja ajankohtaiseen teoriataustaan.[303] Liliuksen tavoin hän tutki myös pedagogiikan historiaa.

Suomalaisista kokemusperäiseen tutkimukseen perustuvaa yleispedagogista teorianmuodostusta harrastavista ajattelijoista mainittakoon **Matti Koskenniemi (1908–2001)**. Teoreettisessa mielessä hän oli kiinnostunut didaktisesta ajattelusta ja hänen mielenkiintonsa koski ennen kaikkea oppimista aikaan saavaa didaktista prosessia.[304], [305] Teoksessaan *Kansakoulun*

---

302 Päivänsalo 1954, s. 132, 148.

303 Kansanen, Pertti (2002). Bruhn, Karl. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 12.12.2025)

304 Kansanen, Pertti (2001). Koskenniemi, Matti. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 20.6.2025)

305 Kansanen, Pertti (2009). Mitä Matti Koskenniemi tarkoitti didaktisella ajattelulla? *Didacta Varia 14*(1), 41–49.

opetusoppi[306] hän viittaa kansakoululakeihin, joiden mukaan kansakoulun työn on nojauduttava kotikasvatukseen ja joissa korostetaan elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen opettamista lapsille ja lasten ohjaamista siveellisyyteen ja hyviin tapoihin. Lisäksi hän painottaa lasten kasvattamista sekä itsenäisiksi yksilöiksi että yhteiskunnallista elämää varten ja kuvaa J. E Salomaan tapaan koulun tehtäväksi yhteisen henkisen elämänpohjan luomisen kansallistunteena.

Koskenniemi pohtii, mitä oppiminen on, sekä tarkastelee työn ja leikin suhdetta oppimisessa. Opetuksen pääperiaatteiksi hän nimeää omatoimisuuden, elämänläheisyyden ja havainnollisuuden. Yleisen opetusopin lisäksi hän puhuu koulun kasvatustehtävän mukaisesta opetussuunnitelmaopista, johon opetussuunnitelman lisäksi kuuluu koulueläman järjestäminen, ja opetusmenetelmäopista, joka käsittää erilaisten opetusmenetelmien ominaisuuksien ja käytön sekä eri oppiaineiden luonteen katselmuksen samoin kuin erityispedagogisten kysymysten tarkastelun.

Koskenniemi edusti saksalaista reformipedagogiikkaa; hän piti tärkeänä oppilaiden yksilöllistä kohtelua mutta tähdensi myös koulun kiinteää yhteyttä kansallisiin arvoihin ja tapoihin sekä paikalliseen tapakulttuuriin.[307] Hän suhtautui torjuvasti herbartilaiseen oppisuuntaan ja muokkasi osaltaan maaperää sille, että yleispedagoginen, kasvatuksen olemusta ja ihmiskuvaa määrittelevä ja erilaisiin filosofisiin järjestelmiin nojaava teorianmuodostus väistyi suomalaisessa kasvatustutkimuksessa taka-alalle ja korvautui suurelta osin kokemusperäisellä oppimispsykologisella tietoudella ja didaktisella kysymyksenasettelulla. Kyse oli merkittävästä paradigman muutoksesta suomalaisessa kasvatustutkimuksessa. Liliuksen ja Bruhnin ohella Koskenniemi edisti siirtymää merkittävästi.

Koskenniemen missiona oli koulun uudistaminen, koulun vieroittaminen herbartilaisuuden otteesta ja oppilaiden omatoimisuutta kahlitsevan herbartilaisen pohjavirran taltuttaminen. Hänen koulupedagogiikkaa käsittelevää teostaan on pidetty läpimurtona suomalaisen koulupedago-

306 Koskenniemi, Matti (1944). *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.

307 Hilpelä, Jyrki (2024). Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viitekehykset? *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.

giikan uudistamiseen tähtäävässä ajattelussa.[308] Mainittakoon myös sodan jälkeen ilmestynyt Koskenniemen *Sosiaalinen kasvatus koulussa* -teos, joka sekään ei ole ilmeeltään yleis- vaan koulupedagoginen.[309] Teos käsittelee paitsi sosiaalisen kasvatuksen asemaa koulussa myös koulun kasvatustehtävää yleisemmin yhteiskunnassa. Koskenniemen näkemyksessä sosiaalisesta kasvatuksesta on vahva sosiaalipsykologinen painotus. Hän tarkastelee muun muassa kasvatusyhteisön ja lasten sosiaalisen elämän tutkimusta, oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita, koululuokan sosiaalisia tyyppejä ja koulun sosiaalisia työmuotoja.

Valtiollisen itsenäistymisen jälkeiset vuosikymmenet olivat intensiivisen kehittämisen aikaa julkisissa kasvatusinstituutioissa. Toimijoilla oli voimakas halu rakentaa maata ja vahvistaa sen elinvoimaa sekä luja usko kasvatuksen perustavanlaatuiseen merkitykseen yhteiselämän perusteiden luomisessa. Verinen kansalaissota jätti syvän henkisen juovan väestöön, mikä näkyi yhteiskuntaelämän eri alueilla poliittisena kahtia jakautumisena. Yleispedagogisessa teorianmuodostuksessa paino oli kokonaisnäkemyksen luomisessa kasvatuksen olemuksesta, mutta rivien väliin ja osin riveillekin sisältyi myös tekijän poliittista kantaa ja taustalla vaikuttanutta poliittista aatetta ilmentäviä tulkintoja.

Toinen maailmansota itsessään ei ollut merkittävä pedagogisen ajattelun ja tutkimuksen aatteellinen murroskohta, sillä siirtymä spekulatiivisesta kokeilevaan ja kokemusperäiseen tietoon perustuvaan kasvatustutkimukseen alkoi ennen sotia, joskin tendenssi voimistui sotien jälkeen. Uudistusmielinen ilmapiiri sävytti niin kasvatustutkimusta kuin pedagogisten käytäntöjen kehittämistä, ja jo ennen toista maailmansotaa kasvatusjärjestelmän institutionaalinen monialaistuminen ohjasi tutkimusta yleisteoreettisista kysymyksistä osa-aluekohtaisiin erityiskysymyksiin.

Vauhtia järjestelmän kehittämiseen ja toimintatapojen uudistamiseen haettiin ulkomaisista esikuvista, mikä itse asiassa oli verrattain tavallista jo autonomian, ehkä jopa Ruotsin vallan ajalla. Eri maiden kasvatus- ja koulujärjestelmiä esitteleviä teoksia julkaistiin, esimerkiksi **Friedrich Paulse-**

---

308 Hilpelä, Jyrki (2021). Saksalainen reformipedagogiikka demokratian edistäjänä. *Kasvatus & Aika 15*(3–4), 399–409.

309 Koskenniemi, Matti (1952). *Sosiaalinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Otava.

nin *Saksan kasvatusolojen historiallinen kehitys*[310] ja **Jaakko Korpikallion** *Yksilön ja kansalaisen kasvatus Englannissa*[311]. Itsenäisyyden ensimmäisinä vuosikymmeninä, jos milloin, kasvatus nähtiin yhteiskunnan tulevaisuutta rakentavana toimialana ja epäterveiden kehityssuuntien vastavoimana. Ponnistelut kasvatusjärjestelmän kehittämiseksi heijastivat laajempaa yhteiskuntapoliittista kehittämisintoa.

Toisen maailmansodan jälkeinen aika

Vaikka maailmansota ei mielly selkeänä pedagogisen ajattelun murroskohtana, se merkitsi yhteiskunnan ja elämäntavan uudelleenmuotoutumista: modernisoitumista, teollistumista, taajamoitumista – ja vaurastumista. Se merkitsi myös uudenlaisia sosiaalisia ongelmia, joiden hallintaan tarvittiin uutta lainsäädäntöä ja koulutettuja hyvinvointityöntekijöitä. Muutokset heijastuivat myös koululaitokseen ja koulun ulkopuoliseen kasvatukseen, sillä perinteiset toimintatavat eivät enää soveltuneet kansalaisilta vaadittavien tietojen ja taitojen välittymiseen, elämänhallinnan haasteisiin vastaamiseen ja työelämän kvalifikaatiovaatimuksiin.

Riippuen näkökulmasta voimme tunnistaa sodan jälkeisessä yhteiskunnallisessa muutoksessa erilaisia kasvatuksen kannalta merkityksellisiä kehityslinjoja, jotka koskevat muun muassa lasten ja nuorten elinoloja ja kasvuympäristöjä, uusien nuorisokulttuureiden ja alakulttuureiden levittäytymistä, lisääntyneitä työelämän osaamisvaatimuksia ja entistä monipuolisempia kansalaistaitoja. Lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen uudenlaiset ja jatkuvasti muuttuvat reunaehdot ovat sysänneet liikkeelle monenmoisia koulureformeja, edellyttäneet kasvatus- ja koulutuspoliittisia, -hallinnollisia ja -lainsäädäntöä koskevia uudistuksia ja vaatineet kasvatusinstituutioiden pedagogista uudistumista.

Suomalaisen yhteiskunnan taloudelliset ja poliittiset ponnistelut sodan jälkien korjaamiseksi koskivat siis myös kasvatustoimintaa. Toisen maailmansodan jälkeen yhteiskunnan kasvatusjärjestelmä monipuolistui entisestään. Niin alan tietopohjassa kuin ammatillisissa rakenteissa

---

310 Paulsen, Friedrich (1918). *Saksan kasvatusolojen historiallinen kehitys*. Alkuteos 1902. Suom. Risto Kuosmanen. Helsinki: Otava.

311 Korpikallio, Jaakko (1937). *Yksilön ja kansalaisen kasvatus Englannissa: kasvatuspäämäärän kehitys renessanssista nykyaikaan*. Porvoo: WSOY.

tapahtui eriytymistä ja erikoistumista. Kehitys heijastui myös pedagogiseen ajatteluun. Kasvatusajattelun ja -tutkimuksen päälinjat yli puolen vuosisadan aikajänteessä 1940-luvun lopulta 2020-luvulle ovat verrattain selkeät.

Jo ennen toista maailmansotaa alkanut kasvatustutkimuksen painopisteen siirtyminen filosofiseen lähestymistapaan perustuvasta normatiivisesta teorianmuodostuksesta empiiriseen tutkimukseen jatkui ja voimistui sodan jälkeen.[312] Yleisen pedagogiikan kannalta oli merkittävää, että 1950-luvulla alettiin kasvatusopin sijaan puhua kasvatustieteestä ja että 1960-luvulla kasvatustieteen käsite lopullisesti syrjäytti kasvatusopin käsitteen. Kyse ei ollut vain tieteenalan nimen muuttamisesta vaan syvälle käyvästä paradigman muutoksesta: normatiivista pedagogiikkaa alettiin pitää epätieteellisenä ja yleinen kasvatusteoria korvattiin empiiriseen tutkimustietoon perustuvilla ilmiökohtaisilla teorioilla. Hajanainen tiedontuotanto syrjäytti kasvatuksen kokonaisteorian johdonmukaisen kehittelyn.

Yksiselitteisesti kasvatuksen kokonaisteoriaa tavoitteleva systemaattisen kasvatustieteen teos toisen maailmansodan jälkeiseltä ajalta on **Urpo Harvan (1910–1994)** *Systemaattinen kasvatustiede*[313], jossa tekijä jäsentää laaja-alaisesti ja ilmeisen kattavasti kasvatustoimintaa ja kasvatuksen tutkimusta. Spekuloituaan kasvatustiede- ja kasvatusoppi-termien sisällön ja suhteen kysymyksiä Harva kysyy, mitä kasvatus on, ja hahmottaa vastausta asettamalla itsetietoisuuden heräämisen ihmisen kasvun ja sen herättämisen kasvatuksen päämääräksi. Hän pohtii muun muassa kasvatuksen mahdollisuutta ja rajoituksia, kasvatuksellista vaikutusta, sosialisaatiota, kasvatusta yhteiskunnallisena toimintana, kasvatin, kasvattajan ja kasvatusorganisaatioiden asemaa ja ominaispiirteitä, kasvatustapahtuman luonnetta, kasvatusvelvollisuutta ja kasvatusoikeutta ja kasvatuksen arvopohjaa palaten lopuksi kysymykseen kasvatuksen päämäärästä. Hän näkee kasvatustieteen tehtäväksi kasvatustodellisuuden tutkimuksen ja katsoo, että normatiivisuus ei kuulu tieteeseen.

Harvan elämänkatsomus perustui klassisen humanismin arvoille: hän asetti henkiset arvot aineellisten edelle. Hänen erityisaluettaan pedagogii-

[312] Päivänsalo 1971.
[313] Harva 1960.

kassa oli aikuiskasvatus; hän oli aikuiskasvatuksen ensimmäinen professori Suomessa ja vaikutti merkittävästi alan teoreettisen perustan muotoutumiseen. Hän selkiytti aikuiskasvatuksen peruskäsitteistöä ja toimi elinikäisten kasvatuksen puolestapuhujana. Hän korosti itsekasvatuksen edistämistä kasvatuksen päämääränä. Filosofina Harva oli J. E. Salomaan oppilas. Hän suuntautui erityisesti etiikan ja filosofisen antropologian aiheisiin, jotka kehystivät hänen pedagogista ajatteluaan.[314]

Teoksensa *Kasvatustiede*[315] aluksi **Erkki Viljanen (1925–2007)** kysyy, mitä on kasvatustiede, ja vastaa määrittelemällä kasvatuksen, kasvatustapahtuman, kasvatusopin ja kasvatustieteen käsitteitä. Hän kuvaa teoksessa kasvatustiedettä tutkimuskohteen, tutkimusongelmien, tutkimusmenetelmien ja tutkimustulosten kannalta. Harvan tavoin hän erottaa normatiivisen ja ei-normatiivisen kasvatusopin toisistaan korostaen sitä, että ”kasvatustiede on tutkimusta” ja että sen ”ensisijaisena tehtävänä on hankkia luotettavia tietoja kasvatustapahtumaan vaikuttavista tekijöistä”, kun taas kasvatusoppi on ”aina normatiivista”.[316]

Anna-Liisa ja Jarkko Leinon teos *Kasvatustieteen perusteet*[317] keskittyy kasvatustieteen osa-alueiden piirteiden ja kasvatustieteellisen tutkimuksen tieteenfilosofisten koulukuntien sekä niiden edustamien tiedonhankinnan menetelmien tarkasteluun. Teoksessa hahmotetaan käsityksiä kasvatuksesta ja kuvataan kasvatustutkimuksen tunnuspiirteitä. Kasvatustieteen osa-alueiden kuvauksissa esitellään lähitieteiden piirissä kehiteltyjä keskeisiä teorioita. Tiedonhankinnan menetelmät jaetaan teknisiin, tulkitseviin ja emansipatorisiin, joiden kunkin osalta osoitetaan niille tunnusomaiset tiedonkäsitykset ja tiedonhankinnan tekniikat. Kasvatus nähdään kontekstisidonnaisena arvopohjaisena toimintana, jolla edistetään yksilön kasvua ja yhteiskunnan uudistumista. Vastaavasti kasvatustieteen tehtäväksi käsitetään kasvatusprosessin luonteen ymmärrettäväksi tekeminen ja siinä tarvittavan käsitteistön kehittely.

---

314 Tuomisto, Jukka (2004). Harva, Urpo. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 13.12.2025)

315 Viljanen 1973.

316 Ibid., s. 14, 16.

317 Leino & Leino1988.

Teoksessaan *Johdatus kasvatustieteeseen*[318] **Sirkka Hirsjärvi** ja **Jouko Huttunen** lähtevät liikkeelle tarkastelemalla kasvatuskäytäntöjen ja lapsuutta koskevien käsitysten yhteyttä yhteiskuntakehitykseen ja etenevät siitä kasvatuksen käsitteen määrittelyyn ja sen suhteeseen lähikäsitteisiin, kuten opetus, koulu, kasvu, kehitys ja oppiminen. He hahmottelevat kasvatuksen arvoperustaa ja päämääriä, kasvatustietoisuuden merkitystä ja kasvatuksen suhdetta tietoon. Syvyyttä antaa yleisluonteinen pedagogisten oppisuuntien ja kasvatustieteen historiallisten kehitysvaiheiden tarkastelu. Kasvatustieteen kehitysvaiheiden osalta he toteavat, että siitä, milloin kasvatustiede on syntynyt, on erimielisyyttä, ja he tarkastelevat lähemmin suomalaisesta näkökulmasta hegeliläistä, herbartilaista, kokeellista ja hengentieteellistä oppisuuntaa. Lisäksi he erittelevät kasvatustieteen tehtäviä ja tutkimuskohteita, suhdetta lähitieteisiin, tutkimuksen tavoitteita sekä arvosidonnaisuutta ja etiikkaa. Lopuksi he kuvaavat kasvatustieteellisen tutkimuksen tehtäviä ja tutkimusmenetelmiä sekä tulevaisuuden näköaloja.

Hirsjärvi on kirjoittanut myös Jyväskylän yliopiston julkaisusarjassa ilmestyneet kasvatusfilosofiset teokset *Kasvatustiede ja sen filosofiset perusteet*[319] ja *Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys*[320]. Hän kuvaa kasvatustieteen ontologisia, epistemologisia ja aksiologisia lähtökohtia ja korostaa kasvatusajattelun taustalla vaikuttavan ihmiskäsityksen ratkaisevaa merkitystä. Kasvatustieteen filosofisista perusteista hän esittelee idealismin, realismin, pragmatismin, eksistentialismin ja fenomenologian sekä ihmisen yhteisölliskulttuurista olemistapaa korostavan sosiokulttuurisen oppihaaran. Niin ikään hän esittelee vaihtoehtoisia tapoja hahmottaa kasvatusajattelua ottamatta itse kantaa ja kehittelemättä omaa kasvatusfilosofian systematiikkaa.

Veikko Heinonen (1925–2018) erottaa teoksessaan *Kasvatustieteen perusteet*[321] empiirisen kasvatustieteen ja normatiivisen pedagogiikan.

---

318 Hirsjärvi, Sirkka & Huttunen, Jouko (1993). *Johdatus kasvatustieteeseen*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

319 Hirsjärvi, Sirkka (1977). *Kasvatustiede ja sen filosofiset perusteet*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 54. Jyväskylä.

320 Hirsjärvi, Sirkka (1984). *Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B5. Jyväskylä.

321 Heinonen 1989.

Hän antaa tunnustusta normatiiviselle pedagogiikalle mutta ei katso sen kuuluvan kasvatustieteeseen. Kategorisesti ilmaisten kasvatusoppi tarjoaa näkemyksiä käytännön kasvatustyöhön, kun taas kasvatustiede tyytyy tuottamaan tietoa kasvatustodellisuudesta, ei suoraan muuttamaan sitä. Heinonen korostaa kasvatustieteen itsenäisyyttä tieteenalana: itsenäisen tieteenalan pyrkimyksiä ei määritellä ulkopuolelta vaan se määrittelee itse tutkimuskohteensa, menetelmät ja laatukriteerit. Tieteen itsenäisyys on myös sitä, että se ei vain sovella toisilla tieteenaloilla luotua tietoa.

Heinoselle kaikki tavoitteellinen vaikuttaminen kasvattavassa tarkoituksessa on kasvatusta, myös tällainen vaikuttamisen yrittäminen. Hän tekee eron tahallisen ja tahattoman vaikuttamisen välille ja lukee kasvatukseksi vain tietoisen intentionaalisen toiminnan. Kasvatus ei rajoitu vain kahden henkilön väliseen kohtaamiseen, vaan se on myös laajempaa sosiaalista vuorovaikutusta. Itsekasvatusta Heinonen ei pidä varsinaisena kasvatuksena.

Teos sisältää kuvauksen kasvatuksen historiallisesta kehityksestä ihmisen kulttuurisen kehityksen osana. Heinosen mukaan kehitys eteni puhekyvystä kirjoitustaitoon ja siitä edelleen kasvatuksen systemaattiseen tarkasteluun, koulujärjestelmän luomiseen, opetussuunnitelmien kehittelyyn ja kasvatuksen olemusta tulkitseviin kasvatusoppeihin. Ihmiskunnan kehityksessä vaikuttaneet arvosuuntaukset nostivat esiin uusia kasvatuspäämääriä, -aatteita ja -oppeja. Kasvatustiede jäsentyy käytännöllisen pedagogiikan, teoreettisen pedagogiikan ja varsinaisen kasvatustieteen kausiin. Teos sisältää myös Suomessa vaikuttaneiden kasvatusoppien tarkastelua.

Risto Rinteen, Joel Kivirauman ja **Erno Lehtisen** teos *Johdatus kasvatustieteisiin*[322] lähtee liikkeelle terävästi tarkastelemalla kasvatustieteellisen tiedon tunnuspiirteitä ja asemaa tieteiden järjestelmässä. Tästä tekijät etenevät tarkastelemaan kasvatustieteen sisäistä rakennetta, jossa erottuu kolme pääalaa: yleinen kasvatustiede, erityispedagogiikka ja aikuiskasvatustiede, ja yleisessä kasvatustieteessä edelleen tavanomaiset kasvatustieteen osa-alueet. Kasvatustieteen historiallinen kehitys jäsentyy viiteen kauteen: varhaiskehitys (n. 1650–1851), hidas itsenäistyminen ja läpimurto (1852–1933), hidas laajeneminen (1934–1954), vakiintuminen ja tieteellistyminen (1955–1973) ja ekspansio ja eriyty-

[322] Rinne, Kivirauma, Lehtinen 2001.

minen (1974–). Tekijät käsittelevät rinnakkain suomalaisen kasvatusjärjestelmän kehitystä ja kullakin aikakaudella vaikuttaneiden keskeisten kasvatusajattelijoiden panosta kehitykseen. Periodien tarkat vuosilukurajat arveluttavat, mutta kullekin saumakohdalle löytyy merkityksellinen muutos suomalaisessa kasvatusjärjestelmässä. Historiallista kuvausta täydentää kasvatustieteen keskeisten ulkomaisten klassikoiden esittely Comeniuksesta Bourdieuhun ja vastaavasti keskeisten suomalaisten pedagogiikan teoreetikoiden esittely Gezelius vanhemmasta 1900-luvun lopun vaikuttajiin. Kummassakaan listassa esitellyt eivät kaikki olleet pedagogiikan teorian kehittäjiä, vaikka olivatkin muutoin vaikuttaneet kasvatusteoreettiseen keskusteluun.

Juha Hämäläisen ja **Elina Nivalan** *Kasvatustiede – pedagogisen ihmistyön tiede*[323] keskittyy kasvatukseen ilmiönä, sosiaalisena toimintana ja tutkimuskohteena. Vaikka teoksessa käsitellään myös kasvatustieteen tieto-opillista perustaa, se on pikemminkin puheenvuoro kasvatuksesta kuin kasvatustieteen ominaispiirteitä demonstroiva alan oppikirja.

Kasvatus- ja opetusalan sanastot, kuten **Sirkka Hirsjärven** *Kasvatustieteen käsitteistö*[324] sekä **Martti Hellströmin** *Sata sanaa opetuksesta*[325] ja *Sata sanaa kasvatuksesta*[326], tarjoavat oman panoksensa kasvatuksen ja kasvatustieteen olemuksen tarkasteluun.

Mainittakoon myös **Kari E. Nurmen** kasvatustieteen opintojen oppimateriaaliksi kirjoittama *Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin*[327]. Sekään ei ole yleisteoria kasvatuksesta vaan kuvaus kasvatustieteen lähtökohdista ja luonteesta tieteenalana. Nurmi esittelee muun muassa kasvatustieteen sisäisen rakenteen eli tieteenalan jakautumisen kasvatustieteelle läheisten referenssitieteiden mukaisiin osa-alueisiin, kasvatustieteen keskeisiä tutkimuskohteita, ontologisten ja epistemologisten tekijöiden merkitystä kasvatuksen olemuksen ja tiedon aseman hahmotta-

---

323 Hämäläinen, Juha & Nivala, Elina (2008). *Kasvatustiede – pedagogisen ihmistyön tiede.* Kuopio: UNIpress.

324 Hirsjärvi, Sirkka (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.

325 Hellström, Martti (2008). *Sata sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden käsikirja.* Jyväskylä: PS-kustannus.

326 Hellström, Martti (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.

327 Nurmi, Kari E. (1983). *Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

misessa sekä ihmiskuvaan ja arvoihin liittyvän perustan merkitystä kasvatuksen luonteen ja tavoitteiden määrittelyssä.

Suomennetuista kasvatustieteen oppikirjoista mainittakoon **Wilhelm Sjöstrandin** *Johdatusta kasvatustieteeseen*[328], jossa tarkastellaan kasvatuksen keskeisiä käsitteitä ja tutkimusalueita. Sjöstrand korostaa kasvatuksen vuorovaikutuksellista luonnetta. Teoksen tarkoituksena on tarjota kasvatusalan opiskelijoille virikkeitä omakohtaiseen pedagogiseen pohdiskeluun ja ajatustenvaihtoon.

Poikkeuksen kasvatustieteen luonnetta tieteenalana hahmotteleviin esityksiin tarjoaa **Reijo Wileniuksen** *Kasvatuksen ehdot: kasvatusfilosofian luonnos*[329]. Teoksessa pohditaan kasvatuksen kulttuurisia ja yhteiskunnallisia ehtoja korostaen kasvatuksen itsemääräämistä. Kasvatushallintoa kritisoidaan erityisesti siitä, että se ei tue kasvatuksen itsenäistä toteuttamista. Teoksessa korostetaan kasvatuksen eettistä luonnetta ja kehitellään fenomenologiseen oppisuuntaan perustuvaa kasvatusteoriaa.

Lisäksi mainittakoon **Aatto Kaljusen** väitöskirja *Kasvattaminen tarkoitusperäisenä ilmiönä*[330], johon tämä oli saanut vaikutteita J. A. Hollon kasvatuksen teoriasta ja Erik Ahlmanin pedagogiikan perusteita tarkastelevista arvofilosofisista tutkimuksista.[331] Vertaamalla kasvatustoimintaa muihin intentionaalisiin toimintamuotoihin Kaljunen kysyi, onko kasvatus omalaatuista inhimillistä toimintaa. Hän nimesi tarkoituksellisen kasvatuksen osatekijöiksi arvoihin perustuvan päämäärän, välineitä edustavat menettelytavat ja kasvuedellytykset päätyen johtopäätökseen, että kasvatuksen erityislaatu perustuu menetelmään, joka rakentuu kasvatettavien kasvumahdollisuuksille ja tavoiteltavana olevan päämäärän kannalta tarkoituksenmukaisille ympäristön tarjoamille välineille.[332]

Vaikka **Pauli Siljanderin** *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*[333] ei keskitykään varsinaisesti pedagogiikan oppihistoriaan, teos sisältää pal-

---

328 Sjöstrand, Wilhelm (1972). *Johdatusta kasvatustieteeseen*. Alkuteos 1970. Suom. Juhani Nyyssönen. Keuruu: Otava.

329 Wilenius, Reijo (1975). *Kasvatuksen ehdot: kasvatusfilosofian luonnos.* Jyväskylä: Gummerus.

330 Kaljunen, Aatto (1949). *Kasvattaminen tarkoitusperäisenä ilmiönä*. Helsinki: [WSOY].

331 Päivänsalo 1954, s. 240.

332 Ibid., s 241.

333 Siljander 2014.

jon myös kasvatuksen tutkimus- ja keskusteluperinteen esittelyä tieteellisen pedagogiikan perustajana pidetystä Johann Friedrich Herbartin *Allgemeine Pädagogik* -teoksesta aina nykypäivän tieteellisen kasvatustutkimuksen keskeisten edustajien ja eri koulukuntien erittelyyn. Mainio johdatus länsimaisen pedagogiikan historiaan on myös **Antti Saaren** teos *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*[334], joka tarjoaa kattavan yleiskuvan kasvatusajattelun yleisestä kehityksestä. Oman maan kasvatuksen historian ja historianpedagogiikan uudemmista teoksista mainittakoon historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen professori **Jukka Rantalan** historiallisen ajattelun taitojen opettamista[335] sekä opettajien yhteiskunnallista asemaa ja poliittisia kantoja[336], [337], [338] koskevat tutkimukset. Rantala on julkaissut myös historian ja yhteiskuntaopin oppikirjoja ja opetusta tukevaa ammatillista kirjallisuutta.

Opettajatutkimuksen alaan kuuluvassa, osin didaktista kirjallisuutta edustavassa **Jouko Karin** teoksessa *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*[339] kuvataan yhteiskunnan muutoksen vaikutuksia opettajan työhön ja opettajankoulutukseen. Erityistä huomiota saavat osakseen opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsitykset opettajan ammatin luonteesta ja työn vaatimuksista. Opettajatutkimuksen alaan kuuluu myös oppilaiden näkemyksiin opettajan hyvistä ja epäsuotavista ominaisuuksista keskittyvä **Kari Uusikylän** teos *Hyvä, paha opettaja*.[340]

Juhani Tähtisen analyysi kotikasvatuksen tueksi tarkoitetuista suomenkielisistä alle kouluikäisten lasten kasvatusta käsittelevistä kasvatusoppaista ja lehdistössä julkaistuista artikkeleista tarjoaa kokonaiskuvan opaskirjallisuuden aatepohjassa – kasvatusihanteissa, normeissa ja lapsikuvassa – tapahtuneista muutoksista 1850-luvulta 1900-luvun lopulle.[341] Kysei-

---

334 Saari 2021.

335 Rantala, Jukka, Puustinen, Mikko, Khawaja, Amna, van den Berg, Marko & Ouakrim-Soivio, Najat (2020). *Näinkö historiaa opitaan?* Helsinki: Gaudeamus.

336 Rantala, Jukka (2010) *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio*. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.

337 Rantala, Jukka (2005). *Kansaa kasvattamassa*. Jyväskylä: Minerva.

338 Rantala, Jukka (2002). *Kansakoulunopettajat ja kapina: vuoden 1918 punaisuussyytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

339 Kari, Jouko (1996). *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Helsinki: Otava.

340 Uusikylä, Kari (2006). *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva.

341 Tähtinen 1992.

sessä tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota siihen, miten suosituksia on perusteltu erottaen moraaliset, uskonnolliset, tieteelliset ja yhteiskunnalliset perustelut. Kasvatusohjeiden aatepohja vaihtelee vallan, vastuun ja asiantuntijuuden erilaisina määrittelyinä. Pitkän aikavälin trendejä ovat kurin, kuuliaisuuden ja tapakasvatuksen korostaminen (1800-luku), lastenhoidollisten terveysnäkökohtien esiin nostaminen (1900-luvun alku), lääketieteellisen ja psykologisen asiantuntijapuheen kasvava rooli (itsenäisyyden aika 1960-luvulle) sekä lapsen itsemääräämisen kunnioittaminen ja yksilöllisyyden huomioiminen (1960-luvulta 1980-luvulle). Suuri linja kulkee kurikeskeisestä tapakasvatuksesta kohti asiantuntijoiden ohjeisiin perustuvaa kasvatusajattelua ja siitä edelleen kohti lapsikeskeistä, lapsen tarpeita tulkitsevaa vanhemmuutta.

Vanhempainkasvatuksen suuntauksia esittelevää suomenkielistä käännöskirjallisuutta on julkaistu 1960-luvulta alkaen runsain määrin.[342] Kenttää hallitsevat lähinnä psykologit ja lääkärit. Vaikka vanhemmuutta koskevat käsitykset heijastavat kasvatusajattelun yleisiä trendejä, kyse ei ole varsinaisesti kasvatuksen yleisen teorian muodostelmista. Kyse on pedagogisesta kirjallisuudesta, jonka tuottajina eivät ole ensisijaisesti kasvatusoppineet vaan lähitieteiden edustajat. Opaskirjallisuutta myös ryhmitellään eri oppisuuntiin lähinnä psykologisten taustateorioiden perusteella. Esimerkkinä mainittakoon Bruno Bettelheimin teos *Kyllin hyvät vanhemmat* [343], jota voidaan täydellä syyllä pitää lapsikeskeisen pedagogiikan perusteoksena. Kuitenkin kyse on teoksesta, jonka on kirjoittanut psykoanalyyttista lapsikuvaa edustava psykiatri ja joka lukeutuu psykologisen oppisuunnan perusteella psykoanalyyttiseen opaskirjallisuuteen. Mainittakoon myös kehityspsykologi Penelope Leachin useisiin painoksiin yltänyt, alle kouluiäisen lapsen kehitykseen ja hoitoon keskittyvä käännösteos *Lapsi: hoito ja kehitys*[344], jossa hän tarkastelee lapsen fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen ehtoja, kehystää lapsen hoitoa ja vanhem-

---

342 Hämäläinen, Juha (1987). *Vanhempainkasvatus: Lähtökohtia, suuntauksia, kehittämisnäkymiä*. Helsinki: Kirjayhtymä.

343 Bettelheim, Bruno (1988). *Kyllin hyvät vanhemmat: kirja lastenkasvatuksesta*. Alkuteos 1988. Suom. Mirja Rutanen. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

344 Leach, Penelope (1990). *Lapsi: hoito ja kehitys*. [Suomenkielinen 1. painos 1980 ja laajalle levinnyt korjattu 4. painoa 1990]. Alkuteos 1977. Suom. Antti Nuuttila. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

pana toimimista kiintymyssuhdeteorian pohjalta sekä kytkee yhteen tieteellistä tietoa ja terveen järjen mukaista käytännön lastenhoitoa.

Kiintymyssuhdeteoriasta on tullut paitsi vanhempien opaskirjallisuuden myös vanhempien ammatillisen neuvonnan ja ohjauksen keskeinen teoriakehys. Alkusysäyksen tradition juurtumiselle suomalaiseen pedagogiikkaan antoi John Bowlbyn teos *Lasten hoivan ja hellyyden tarve*.[345] Suomessa muun muassa lastenpsykiatri **Jari Sinkkosen** yleistajuiset vanhemmuutta ja lastenkasvatusta käsittelevät teokset, kuten myöhemmän vaiheen tuotannosta poimitut *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun*[346] ja *Onnellinen lapsi*[347], nojaavat kiintymyssuhdeteoriaan.

Yleisellä pedagogiikalla on luonteva yhteys kasvatuksen alan instituutioihin ja ammatteihin. **Sakari Mobergin** työtovereineen vuonna 2009 julkaisema *Erityispedagogiikan perusteet*[348] ansaitsee tulla mainituksi erityispedagogiikan alan yleisteoksena, vaikka kyse ei olekaan yleisen pedagogiikan teoksesta. Se kuvaa erityispedagogiikan tieteenalaksi, jolla on oma erityinen tutkimusalueensa ja kehityshistoriansa. Ammattialana se rakentuu kasvatuksen moninaisiin erityiskysymyksiin erikoistuneista instituutioista ja ammattilaisista. Teoksen vanhempi versio on **Jarkko Hautamäen**, **Ulla Lahtisen**, **Sakari Mobergin** ja **Kari Tuunaisen** samanniminen oppikirja vuodelta 2001.[349] Oppikirjan varsin perusteellisen uudistamisen syynä olivat ”muutokset erityispedagogiikan alalla ja erityiskasvatuksen käytännöissä”.[350] Lisäksi tulkoon mainituksi vuonna 1982 ilmestynyt **Kari Tuunaisen** toimittama *Erityispedagoginen tutkimus Suomessa*[351], jossa kirjoittajat tarkastelevat erityispedagogiikkaa monipuolisesti eri tieteenalojen

---

345 Bowlby, John (1957). *Lasten hoivan ja hellyyden tarve*. Alkuteos 1953. Suom. Laura Jokinen. Sairaanhoitajien koulutussäätiön julkaisema. Porvoo: WSOY.

346 Sinkkonen, Jari (2008). *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun*. Porvoo: WSOY.

347 Sinkkonen, Jari (2020). *Onnellinen lapsi*. Helsinki: WSOY.

348 Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu & Vehmas, Simo (2009). *Erityispedagogiikan perusteet.* Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. [WSOY on kustantanut kirjan paperisena 2009 ja PS-kustannus e-kirjana 2015].

349 Hautamäki, Jarkko, Lahtinen, Ulla, Moberg, Sakari & Tuunainen, Kari (2001). *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

350 Moberg ym. 2015, s. 7.

351 Tuunainen, Kari (toim.) (1982). *Erityispedagoginen tutkimus Suomessa*. Lastensuojelun Keskusliiton julkaisusarja N:o 65. Helsinki.

ja tutkimustraditioiden kannalta aivotutkimuksesta sosiaalipolitiikkaan, vammaistutkimuksesta lapsen kriminaalipoliittisen aseman tutkimukseen ja kielen oppimisvaikeuksien tutkimustraditioista erityispedagogiikan jäsentämiseen tieteenalana. Erityispedagogiikkaa tieteenä ja tutkimusalana käsittelevässä luvussa todetaan, että erityispedagogiikan tutkimukselle on tunnusomaista ”voimakas sitoutuminen käytäntöihin ja kiihkeä sovellusten vaatimus”, minkä vuoksi ”keskeisten peruskysymysten selvittäminen on tutkimuksen taustalta jäänyt melko tarkkaan pois” ja ”erittäin harvoin näkee syvällisiä eettisiä tai yleensä filosofisia kysymyksenasetteluja”.[352] Tätä epäkohtaa on pyritty korjaamaan myöhemmin ilmestyneissä oppikirjoissa ja alan tutkimuksissa.

Sosiaalipedagogiikan luonnetta oppialana ja pedagogisen työn muotona kuvataan **Elina Nivalan** ja **Sanna Ryynäsen** alan perusoppikirjaksi tarkoitetussa teoksessa *Sosiaalipedagogiikka*[353], joka paikoin kävisi yleisenkin pedagogiikan teoksesta. Erityispedagogiikan tavoin sosiaalipedagogiikassa yhdistyvät kasvatukselliset ja sosiaaliset näkökohdat ja tarkoitusperät. Sosiaalipedagogiikallakin on laaja ammatillinen sovelluskenttä varhais-, nuoriso- ja aikuiskasvatuksen samoin kuin erityiskasvatuksen instituutioissa. Monessa vanhemmassa yleisen pedagogiikan teoriakuvauksessa sosiaalipedagogiikka nähdään kasvatuksen yleisen teorian osatekijänä, joka yksilön kehitykseen keskittyvän ulottuvuuden ohella viittaa kasvatuksen yhteisölliseen puoleen.

Kasvatuspsykologian teoksista mainittakoon **Arvo Lehtovaaran** ja **Matti Koskenniemen** *Kasvatuspsykologia*[354], **Veikko Heinosen** ja **Jouko Karin** *Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten*[355], **Erno Lehtisen**, **Marja Vauraan** ja **Marja-Kristiina Lerkkasen** *Kasvatuspsykologia*[356] ja **Pirkko Saarisen**, **Isto Ruoppilan** ja **Mikko Korkiakankaan** *Kasvatus-*

---

352 Ibid., s. 307.

353 Nivala, Elina & Ryynänen, Sanna (2019). *Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa.* Helsinki: Gaudeamus.

354 Lehtovaara, Arvo & Koskenniemi, Matti (1974). *Kasvatuspsykologia*. 7. uud. painos [1. painos 1954]. Helsinki: Otava.

355 Heinonen, Veikko & Kari, Jouko (1978). *Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten*. Helsinki: Otava.

356 Lehtinen, Erno, Vauras, Marja & Lerkkanen, Marja-Kristiina (2016). *Kasvatuspsykologia*. 3. uud. painos [1. painos 2000]. Jyväskylä: PS-kustannus.

psykologian kysymyksiä[357]. Vastaavasti kasvatussosiologian teoksista tulkoon mainituiksi **Kalevi Kivistön** ja **Tapio Vahervan** *Kasvatussosiologia*[358], **Tuomas Takalan** toimittama *Kasvatussosiologia*[359], **Ari Antikaisen**, **Risto Rinteen** ja **Leena Kosken** *Kasvatussosiologia*[360] ja **Tapio Aittolan** *Kasvatussosiologian teoreetikoita*[361]. Siinä missä kasvatustieteen sosiologista perustaa korostanut oppisuunta rakentui sosialisaation käsitteelle, psykologista perustaa korostaneessa suuntauksessa korostui individuaation, yksilön kehityksen ja sen kasvatuksellisten ehtojen tutkimus.

Vertailevan kasvatustieteen teoksista keskeisiä ovat **Reijo Raivolan** *Vertaileva kasvatustiede*[362] ja **Reijo Heikkisen** *Kasvatus eri kulttuureissa*[363] ja elinikäistä oppimista käsittelevistä teoksista **Aulis Alasen** ja **Juha Sihvolan** toimittama teos *Elinikäinen kasvatus*[364], **Anneli Kajannon** ja **Jukka Tuomiston** toimittama *Elinikäinen oppiminen*[365] sekä **Heikki Silvennoisen** ja **Pasi Tulkin** toimittama *Elinikäinen oppiminen*[366]. Teokset sisältävät paljon kasvatussosiologiaksi määrittyvää tarkastelua.

Kasvatusfilosofian alan oppikirjoista mainittakoon **Tapio Puolimatkan** *Kasvatusfilosofia*[367] sekä **Katariina Holman** ja **Kaisu Malkin** toimittama *Tutkimusmatkalla: teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuk-*

---

357 Saarinen, Pirkko, Ruoppila, Isto & Korkiakangas, Mikko (1989). *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. [2. uud painos 1991]. Helsingin yliopisto, Lahden koulutuskeskus.

358 Kivistö, Kalevi & Vaherva, Tapio (1972). *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: Gummerus.

359 Takala, Tuomas (toim.) (1991). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.

360 Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena (2006). *Kasvatussosiologia*. 3. uud. painos [1. painos 1985]. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

361 Aittola, Tapio (1999). *Kasvatussosiologian teoreetikoita: uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun*. Helsinki: Gaudeamus.

362 Raivola, Reijo (1984) *Vertaileva kasvatustiede*. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos A: Tutkimusraportti. Tampere.

363 Heikkinen, Reijo (2003). *Kasvatus eri kulttuureissa.* Sipoo: International Multimedia & Distance Learning, IMDL.

364 Alanen, Aulis & Sihvonen, Juha (toim.) (1981). *Elinikäinen kasvatus.* Helsinki: Gaudeamus.

365 Kajanto, Anneli & Tuomisto, Jukka (toim.) (1994). *Elinikäinen oppiminen*. Vapaan sivistystyön vuosikirja 35. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

366 Silvennoinen, Heikki & Tulkki, Pasi (toim.) (1998). *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Gaudeamus.

367 Puolimatka, Tapio (1998). *Kasvatusfilosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

sessa.[368] Ensin mainitussa tarkastellaan kasvatusalan keskeisiä käsitteitä erilaisten filosofisten suuntausten näkökulmasta. Huomiota saavat osakseen muun muassa käsitteet kasvatus, opetus, sosialisaatio, demokratia ja indoktrinaatio ja filosofian suuntauksista analyyttinen, eksistentialistinen ja postmoderni ajatussuunta. Jälkimmäinen ei ole varsinaisesti kasvatusfilosofian oppikirja vaan pikemminkin johdatus kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteisiin. Alaotsikon mukaisesti siinä tarkastellaan erilaisissa tutkimusperinteissä sovellettavia teorioita, metodologioita ja filosofisia lähestymistapoja sekä tutkimuksen toteutuksen kysymyksiä, kuten tutkimusasetelmien rakentamista, menetelmien valintoja ja tutkimuksen luotettavuuden arviointia.

Suomalaisten tutkijoiden kirjoittamia kasvatuksen olemusta jäsentäviä filosofisia tai lähinnä kasvatusfilosofian alaan lukeutuvia teoksia on useita. Näistä mainittakoon esimerkkeinä **Kari E. Turusen** *Ihmisen kasvatus*[369], joka keskittyy kasvatuksen ihmiskäsitykseen ja korostaa ajattelun, tunteiden ja tahdon kokonaisuutta ihmisen kehityksessä, **Juha Suorannan** *Kasvatuksellisesti näkeväksi*[370], joka hahmottaa kasvatusta laajasti sivistyksen edistämisenä ja korostaa siinä kriittistä ajattelua ja eettistä vastuuta, sekä **Simo Skinnarin** *Pedagoginen rakkaus*[371], joka korostaa ihmisyyteen kasvamista kasvatuksen tarkoituksena ja esittää, että tämä on mahdollista vain pedagogisen rakkauden varassa. Kaikissa kolmessa teoksessa korostuu kasvatuksen ihmiskuva ja eettinen luonne.

Omalla tavallaan kasvatuksen yleistä teoriaa rakentaa **Seppo Niemelä** väitöskirjassaan *Sivistyminen: sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa*[372] korostaen kasvatuksen, yksilöllisen kasvun ja aktiivisen kansalaisuuden yhteenkuuluvuutta demokraattisessa yhteiskunnassa. Niin ikään kasvatuksen kokonaisteoriaa hahmottelee **Ve-**

---

368 Holma, Katariina & Malkki, Kaisu (toim.) (2011). *Tutkimusmatkalla: teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus.

369 Turunen, Kari E. (1988). *Ihmisen kasvatus*. Jyväskylä: Atena.

370 Suoranta, Juha (2000). *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa.* Tampere: Tampere University Press.

371 Skinnari, Simo (2004). *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä.* Jyväskylä: PS-kustannus.

372 Niemelä, Seppo (2011). *Sivistyminen: Sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa*. Itä-Suomen yliopisto. Kuopio: Kansanvalistusseura ja Snellman-instituutti.

li-Matti Värri väitöskirjassaan *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*[373] tähdentäen kasvatuksen eettistä lähtökohtaa ja dialogista luonnetta. Kasvatusfilosofian alaan kuuluu myös **Pauli Siljanderin** toimittama teos *Kasvatus ja sivistys*[374], joka käsittelee kasvatusteorian kannalta perustavia kysymyksiä, kuten kasvatuksen ja sivistyksen suhdetta, pakon ja vapauden asemaa kasvatuksessa sekä esteettistä ja moraalikasvatusta. Lisäksi se avaa eräiden pedagogiikan aatehistoriassa keskeisten kansainvälisten kasvatus- ja sivistysteoreetikoiden ajattelua.

Suomalaisten tutkijoiden kirjoittamista kasvatuspsykologian teoksista **Arvo Lehtovaaran** ja **Matti Koskenniemen** vuonna 1954 ilmestynyt ja useisiin painoksiin yltänyt *Kasvatuspsykologia*[375] käsitteli monipuolisesti kasvatuksen tutkimuksen yhteyttä psykologiaan ja psykologian merkitystä kasvatukselle. Lehtovaaran evoluutiopsykologisen teoksen käsikirjoitukseen perustuva teos, jossa hän ”käytti yleistajuista esitystapaa ja kuvasi monitahoisesti evoluutiopsykologian aluetta”, julkaistiin postuumisti nimellä *Ihmisen arvoitus*.[376] Kasvatusneuvola- ja koulupsykologien valmistamiseen suuntautuva soveltavan psykologian alue oli hänelle läheinen, ja hän toimi vuosina 1952–1956 Suomen kasvatusneuvolain liiton hallituksen ja vuosina 1960–1970 Mannerheimin Lastensuojeluliiton mielenterveydellisen toimikunnanpuheenjohtajana.[377]

Kasvatuspsykologian ja -sosiologian näkökulma vahvistui suomalaisessa kasvatustutkimuksessa toisen maailmansodan jälkeen. **Veikko Heinosen** vuonna 1966 ilmestyneessä teoksessa *Oppimisen psykologia opetustyössä*[378] ja osittain sen pohjalle syntyneessä **Veikko Heinosen** ja **Jouko Karin** vuonna 1978 ilmestyneessä teoksessa *Oppimisen psykologia opetus- ja kasva-*

---

373 Värri, Veli-Matti (1997). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta.* Teoksesta 5. painos 2004. Tampereen yliopisto.

374 Siljander, Pauli (toim.) (2000). *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus.

375 Lehtovaara & Koskenniemi 1954.

376 Ihanus, Juhani (2001). Lehtovaara, Arvo. Päivitetty 2016. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 8.1.2026)

377 Ibid.

378 Heinonen, Veikko (1966). *Oppimisen psykologia opetustyössä.* Jyväskylä: Keskisuomalainen.

tustyötä varten[379] tarkastellaan oppimisprosessia psykologian näkökulmasta painottaen empiiristä lähestymistapaa. **Erno Lehtisen**, **Marja Vauraan** ja **Marja-Kristiina Lerkkasen** vuonna 2016 ilmestyneessä *Kasvatuspsykologiassa*[380] hahmotetaan ihmisen oppimista elämänkaaren eri vaiheissa ja jäsennetään ongelmanratkaisun kasvatuspsykologisia perusteita. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen kustantaman, oppimateriaalina käytetyn *Kasvatuspsykologian kysymyksiä* -teoksen[381] kirjoittajat ovat kehityspsykologian asiantuntijoita.

Muista toisen maailmansodan jälkeen ilmestyneistä lähinnä kasvatuspsykologian teoksista mainittakoon **Marjaliisa Rauste-von Wrightin** *Opettaja tienhaarassa: Konstruktivismia käytännössä*[382], jossa tämä esittelee konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen nojaavaa oppimisen teoriaa ja opetuskäsitystä. Niin ikään **Kirsti Longan** *Oivaltava oppiminen*[383] pohjautuu konstruktivistiselle oppimisteorialle korostaen oppilaiden aktiivista osallistumista ja tutkivaa orientaatiota tiedon rakentamisessa, oppiaineiden rajat ylittävää ilmiölähtöistä oppimista ja koko oppimisyhteisön osallistumista oppimisprosessiin.

Herbartilainen pedagogiikan järjestelmä rakentui etiikan ja psykologian pohjalle ja edusti epäsuorasti kasvatuspsykologista kasvatusoppia. Sen 1800-luvun lopulla alkanut hegemonia suomalaisessa koulupedagogiikassa heikkeni 1920-luvulle tultaessa, jolloin kiinnostus empiiriseen kasvatustutkimukseen ja kokeilutoimintaan etääntyi herbartilaiselle pedagogiikalle tunnusomaisesta kaavamaisuudesta. Toisen maailmansodan jälkeen kehittynyt empiirinen kasvatustiede sovelsi laajalti psykologisia ja sosiologisia käsitteitä, teorioita ja tutkimusmenetelmiä. Tämä osaltaan aktuaalisti kysymykset kasvatustieteen tiedeluonteesta ja autonomiasta oppialana. Kun yleisen kasvatusteorian kehittäjät korostivat kasvatusopin autonomiaa tieteenalana, kiinteä suhde psykologiaan ja sosiologiaan sai sen näyttämään vahvasti soveltavalta tieteeltä.

---

379 Heinonen & Kari 1978.

380 Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016.

381 Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989.

382 Rauste-von Wright, Marjaliisa (1977). *Opettaja tienhaarassa: Konstruktivismia käytännössä.* Jyväskylä: Atena.

383 Lonka, Kirsti (2015). *Oivaltava oppiminen.* Helsinki: Otava.

2000-luvulla julkaistuja keskeisiä didaktiikan teoksia ovat muun muassa **Pertti Kansasen** *Opetuksen käsitemaailma*[384] ja **Päivi Atjosen** ja **Kari Uusikylän** *Didaktiikan perusteet*[385]. Aina 1970-luvulle asti opetusopiksi kutsutulla didaktisella kirjallisuudella on Suomessa pitkä historia: opetusopillisia kysymyksiä on selvitelty kirjallisesti jo 1600-luvulla kiinteässä yhteydessä opetuksen suunnittelua ja järjestämistä koskevien käytännöllisten kysymysten kanssa, ja 1900-luvun taitteen molemmin puolin ilmestyi useita opetusopin teoksia.[386] Uudemmasta opetussuunnitelmakirjallisuudesta mainittakoon myös **Tero Aution**, **Liisa Hakalan** ja **Tiina Kujalan** toimittama opetussuunnitelmatutkimuksen traditioita ja sovelluksia esittelevä kokoomateos *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa*[387] sekä **Michael Uljensin** ja **Rose M. Ylimäen** toimittama englanninkielinen opetussuunnitelmateoriaa monipuolisesti eri näkökulmista kasvatusteorian valossa tarkasteleva *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik*[388]. Varhaisempi opetussuunnitelman teoriaa ja suunnittelun perusteita käsittelevä teos on **Paavo Malisen** vuonna 1977 ilmestynyt *Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten.*[389]

Pedagogiikan yleisteosten nimikkeet havainnollistavat toisen maailmansodan jälkeisen siirtymän, jossa aikaisemmin kasvatusopiksi kutsuttua oppialaa alettiin kutsua kasvatustieteeksi. Ne ilmentävät muutosta kasvatustutkimuksen tieto-opillisessa perustassa. Teoksille on yhteistä kasvatusopin tai kasvatustieteen kuvaaminen tieteenä, jolla on oma tutkimuskohteensa ja sen itsensä määrittelemä tiedon hankinnan kriteeristö. Kuvaukset eroavat toisistaan monissa yksityiskohdissa, ja toiset ovat rajoittuneempia

---

384 Kansanen, Pertti (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.

385 Atjonen, Päivi & Uusikylä, Kari (2005). *Didaktiikan perusteet*. 3. uud. painos [1. painos 2000]. Porvoo-Helsinki: WSOY.

386 Päivänsalo 1954, s. 274.

387 Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.) (2019). *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia.* Tampere: Tampere University Press.

388 Uljens, Michael & Ylimaki, Rose M. (eds.) (2017). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education.* Cham: Springer International Publishing.

389 Malinen, Paavo (1977). *Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten.* Jyväskylä: Gummerus.

kuin toiset, ja vaikka ne ilmentävät erilaisia tiedonkäsityksiä, ne muodostavat jokseenkin yhtenäisen ja yksimielisen näkemyksen siitä, mikä kasvatustieteelle tieteenä on tunnusomaista. Terminologinen siirtymä kasvatusopista kasvatustieteeksi heijastaa kasvatuksen arvoperustan ja ihmiskuvan muutosta, siirtymää kasvatusajatteluun, jossa painottuvat tiedolliset arvot ja jossa ihminen pelkistyy informaatiota käsitteleväksi ja tuottavaksi olennoksi.

Varhaisissa kasvatusopin teoksissa tehtiin ero kasvatus- ja opetusopin välille; edellinen viittasi yleiseen kasvatusteoriaan, kun taas jälkimmäinen keskittyi opetuksen perusteisiin. Toisen maailmansodan jälkeen opetusopin osalta tapahtui samansuuntainen muutos kuin yleisen kasvatusopin kohdalla: siirtymä filosofisesta opetuksen tarkastelusta kokemusperäiseen opetuksen ja oppimisen tutkimukseen. Kansainvälisen esimerkin mukaisesti opetusoppia alettiin yleisesti kutsua didaktiikaksi. **Erkki Lahdeksen (1929–2006)** *Peruskoulun uusi didaktiikka*[390] on opettajankoulutuksessa laajasti käytetty opetusopin teos, joka sisältää myös yleispedagogista tarkastelua. Lahdes julkaisi didaktiikan teoksistaan erinimisiä, useisiin painoksiin yltäneitä ja uudistettuina painoksia ilmestyneitä versioita: Peruskoulun opetusoppi (1969–), Peruskoulun didaktiikka (1986–) ja edellä mainittu Peruskoulun uusi didaktiikka (1997–). Se, että teoksia käytettiin keskeisinä oppikirjoina opettajankoulutuksessa, inspiroi ja motivoi ajantasaistamaan teoksen sisältöä. Samalla didaktiikan käsitteistö täsmentyi ja ala kehittyi nykyaikaisena oppijärjestelmänä, mikä edesauttoi didaktisen tutkimuksen kehittymistä. Lisäksi julkaistiin joukko muita samassa hengessä kirjoitettuja didaktiikan yleisteoksia.

Nykypäivän kasvatusalan teoriaa koskeva oppikirjallisuus on pikemmin aihealueen kirjallisuudesta koottuja synteesejä kuin kasvatuksen teorian luonteen ja lähtökohtien omakohtaista hahmottamista. Se rakentuu enemmän toisten kuin tutkijan omalle ajattelulle. Toki kokonaisuuden muodostaminen toisten esittämistä ajatuksista on sinänsä vaativaa eikä estä sommittelemasta kokonaisteoriaa. Sellainen teoriamuodostus ei kuitenkaan yleensä luo tekijänsä nimeä kantavaa lopputulosta vaan lähinnä alan kirjallisuuteen perustuvan oppikirjamaisen entiteetin. Kasvatuksen

[390] Lahdes, Erkki (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.

kokonaisteorian itsenäinen kehittely on nykytutkijoiden piirissä vähäistä tai suorastaan olematonta.

Toisen maailmansodan jälkeinen pedagogiikka on etääntynyt filosofiseen lähestymistapaan perustuvasta spekulatiivisesta teoretisoinnista ja lähes tyystin korvautunut kokemusperäiseen tiedonmuodostukseen perustuvalla tutkimuksella. Yleinen on muuttunut erityiseksi, kokonaisvaltainen yksittäisiin aiheisiin rajautuvaksi informaation tuottamiseksi, järkiperäinen kokemusperäiseksi, yleispätevä ja ajaton tässä ja nyt -kysymysten ratkomiseksi. Ammattikasvattajien koulutuksessa kokemusperäiseen tietoon perustuva informaatio on suureksi osaksi korvannut omakohtaisen pedagogisen pohdiskelun.

Toisaalta kasvatusalan ammatillisten ja tieteellisten aikakauslehtien kirjo on mahdollistanut monipuolisen kasvatuskysymysten tarkastelun. Nykyisistä kasvatusalan tiedelehdistä mainittakoon Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisema vuodesta 1914 alkaen mutta aikain saatossa eri nimillä ilmestynyt *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran julkaisemat vuodesta 1935 alkaen ilmestynyt *Koulu ja menneisyys* -vuosikirja ja vuodesta 2007 alkaen ilmestynyt *Kasvatus & Aika* -lehti sekä Suomen sosiaalipedagogisen seuran lehti, joka ilmestyi vuosina 2000–2022 nimellä *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* ja vuodesta 2023 nimellä *Sosiaalipedagogiikka*. Kasvatusalan tiedelehdistä mainittakoon myös vuonna 1981 perustettu Aikuiskasvatuksen tutkimusseuran ja Kansanvalistusseuran kustantama *Aikuiskasvatus* sekä Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran vuodesta 2017 ilmestynyt *Ainedidaktiikka*, jotka ovat vakiintuneita julkaisufoorumeita, vaikka eivät ole varsinaisesti pedagogiikan yleislehtiä. Huomautettakoon, että omintakeisia kasvatuksen kokonaisteorioita esitellään yleensä monografioina, ei lehtiartikkeleissa. Kasvatuksen kokonaisteoriaa rakentavia tutkielmia eivät suomalaiset nykyteoreetikot juurikaan ole tuottaneet. Sitä vastoin osassa artikkeleita tähdätään kasvatuksen kokonaisteorioita kehitelleiden teoreetikoiden pedagogisen järjestelmän kattavaan kuvaamiseen.

Kasvatustiedettä on tulkittu ja kehitetty erilaisista olettamuksista käsin niin kansainvälisesti kuin Suomessakin. Samat oppisuunnat, jotka jäsentävät yleistä pedagogiikan kehitystä, ovat vaikuttaneet myös suomalaisessa kasvatustutkimuksessa. Teoksessaan *Systemaattinen johdatus kas-*

vatustieteeseen[391] **Pauli Siljander** on erottanut seuraavat kasvatustieteen tyypit:

1. Kasvatustiede kulttuuritieteenä (hermeneuttinen pedagogiikka)
2. Kasvatustiede kokemusperäisenä tieteenä (empiirinen kasvatustiede)
3. Kasvatustiede yhteiskuntatieteenä (kriittinen kasvatustiede)
4. Interaktionistinen pedagogiikka (kasvatustiede kommunikaatiotieteenä)
5. Konstruktivistinen pedagogiikka (kasvatustiede kasvatettavan autonomiaa, itsemääräämistä ja itsekasvatuspotentiaalia vaalivana teorianmuodostuksena)

Siljanderin teos ei ole systemaattinen kasvatuksen teoria vaan, kuten teoksen nimi antaa ymmärtää, se on systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Hän tuo esille erilaisia pedagogiikan teorioita ja tutkimussuuntauksia esitellen niiden historiallista taustaa ja luonnetta.

Kasvatustutkimuksen tieteenfilosofisista paradigmoista kriittinen kasvatustiede on ollut Suomessa verrattain suosittu 1900-luvun lopulta alkaen. Se tulkitaan poikkeuksetta vahvasti yhteiskuntakriittiseen ajatteluun perustuvaksi kasvatusajatteluksi, jossa painopiste on yhteiskunnallisten epäkohtien tunnistamisessa ja jossa kasvatus nähdään keinona vaikuttaa yhteiskunnallisen sorron ja vääryyden ilmentymiin. Oman ajattelun kriittisestä tutkistelusta, ajattelua selkiyttävästä pedagogisesta pohdiskelusta sitä vastoin kriittisessä pedagogiikassa ei ole kysymys. Keskeistä on yhteiskunnallinen tiedostaminen, ei niinkään omien kasvatuskäsitysten mahdollisten vinoumien korjaaminen.

Kriittistä pedagogiikkaa esittelevistä suomalaisista teoksista mainittakoon **Tomi Kiilakosken**, **Tuukka Tomperin** ja **Marjo Vuorikosken** toimittama *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus*[392] ja **Juha Suorannan** teos *Radikaali kasvatus – kohti kasva-*

[391] Siljander 2014.

[392] Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) (2005). *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.

tuksen poliittista sosiologiaa.[393] Molemmissa teoksissa korostetaan kriittisen pedagogiikan hengessä kasvatuksen poliittista luonnetta ja yhteyttä yhteiskunnallisiin valtarakenteisiin. Lisäksi mainittakoon Tampereen yliopiston kasvatustieteen julkaisuina ilmestynyt kolmeosainen kokonaisuus *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 1–3*[394], [395], [396], jossa teossarjan nimen mukaisesti tarkastellaan kriittisen pedagogiikan kysymyksiä erilaisten aihelmien kautta monipuolisesti ja eri näkökulmista. Sarja hahmottaa kasvatusta ja koulutusta yhteiskunnallisten valtasuhteiden muovaamana todellisuutena, nostaa esille kasvatuksen poliittisia, kulttuurisia ja institutionaalisia ehtoja kriittisen yhteiskuntateorian kehyksessä ja korostaa muutostietoisuutta kriittisen pedagogisen ajattelun ominaisuutena.

Rauno Huttusen väitöskirja *Opettamisen filosofia ja kritiikki*[397] koostuu yhdestätoista artikkelista, jotka käsittelevät kriittisen teorian soveltamista yliopisto-opetuksessa ja kasvatustutkimuksessa. Kokonaisuudessa erottuu kolme pääteemaa: opetuksen dialogisuuden ehdot ja merkitys kriittisen teorian näkökulmasta, indoktrinaation luonne ja haasteet ja kasvatustutkimuksen suhde kriittiseen teoriaan. Opetusfilosofisina kysymyksinä erityistä huomiota saavat osakseen kommunikatiivinen työskentelytapa ja itsereflektiota edistävä opetus. Teoksessa käsitellään myös kriittisen teorian suhdetta yhteiskunnallista muutosta edistävään toimintatutkimukseen. Kriittistä teoriaa lähestytään sekä tieto-opillisena että yhteiskuntakriittisenä ajatusmallina.

Kriittisen pedagogiikan alaan kuuluu myös **Antti Saaren** väitöskirja *Kasvatustieteen tiedontahto*[398], jossa hän analysoi suomalaisen kasvatus-

---

393 Suoranta, Juha (2010). *Radikaali kasvatus – kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.

394 Aittola, Tapio, Eskola, Jari & Suoranta, Juha (toim.) (2007). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 1*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tampere.

395 Lanas, Maija, Niinistö, Hanna & Suoranta, Juha (toim.) (2008). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tampere.

396 Moisio, Olli-Pekka & Suoranta, Juha (toim.) (2009). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tampere.

397 Huttunen, Rauno (1999). *Opettamisen filosofian ja kritiikki*. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

398 Saari, Antti (2011). *Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatuksen tutkimukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia 55. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä.

tutkimuksen kehitystä 1900-luvun alusta 1970-luvulle soveltaen Michel Foucaultin jälkistrukturalistista, vallitsevien ajattelutapojen ja käytäntöjen historiallista muotoutumista korostavaa teoriakehystä. Hän tulkitsee kasvatustieteen kehityksen empiiriseen ajatusmalliin perustuvana tieteenalana osaksi yhteiskunnallisen vallankäytön rakenteita. Saari katsoo, että tieteenalana kasvatustiede on etääntynyt kasvatuksen filosofisesta, historiallisesta ja kulttuurisesta tarkastelusta ja suuntautunut enenevästi mitattaviin ja määrällisesti määriteltäviin tekijöihin kohdistuvaksi oppimisen tutkimukseksi. Samalla empiirisen kasvatustieteen valtavirta on sopeutunut palvelemaan talouden ja työelämän intressejä.

Hannu Simolan esseekokoelma *Koulutusihmeen paradoksit*[399] on suomalaisen koulutuspolitikan, -hallinnon ja -tutkimuksen kriittinen analyysi, joka nojaa modernin ranskalaisen sosiologian piirissä kehiteltyihin yhteiskunnallisen vallan ja kontrollin konsepteihin. Teos kokoaa tekijän aikaisemmin julkaisemia artikkeleita kokonaisuudeksi, jonka punaisena lankana on koulutuspoliittisiin ajatusmalleihin sisältyvien valtarakenteiden yhteiskuntakriittinen tarkastelu. Erityisenä kritiikin kohteena on koulutuspolitiikan kilpailua, tehokkuutta ja markkinahenkisyyttä korostava uusliberalistinen tendenssi. Niin ikään kritisoidaan sitä, että tosiasialliset ideologiset lähtökohdat ja tavoitteet verhotaan usein otollisempiin kielellisiin representaatioihin.

Ekologisen kestävyyden huomioivaa kasvatusajattelua peräänkuuluttavat **Veli-Matti Värri** teoksessa *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*[400] sekä **Maria Joutsenvirta** ja **Arto O. Salonen** teoksessa *Sivistys vaurautena*[401]. Ajan henkeä mukaillen kummassakin teoksessa kannetaan huolta ylikulutuksen aiheuttamasta ekologisesta uhkasta ja korostetaan ihmisen ja luonnon keskinäisriippuvuutta, ekososiaalisen sivistyksen tarvetta, ihmisen planetaarista vastuuta ja kulutuskulttuurin kriittistä tarkastelua. Teoksissa kritisoidaan yhteiskunnan taloudellisia valtarakenteita ja kasvatus- ja sivistysteoriaa rakennetaan kestävän kehityksen filosofian pohjalle.

---

399 Simola, Hannu (2015). *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta.* Tampere: Vastapaino.

400 Värri, Veli-Matti (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella***.** Tampere: Vastapaino.

401 Joutsenvirta, Maria & Salonen, Arto O. (2020). *Sivistys vaurautena*. *Radikaalisti, mutta lempeästi kohti kestävää yhteiskuntaa.* Helsinki: Basam Books.

1900-luvun lopulla keskusteluun nousivat lapsen itsemääräämisoikeuden ja kasvattajan vallan ja auktoriteetin kysymykset, lapsikeskeisyys, indoktrinaatio, demokratia ja lapsen minuuden rakentuminen. Esimerkiksi **Juhani Hytönen**[402, 403] ja **Tapio Puolimatka**[404, 405, 406] käsittelivät kyseisiä teemoja monipuolisesti lähinnä yleisen pedagogiikan teoreettiseen kehykseen laatimissaan oppikirjoissa. Pohjimmiltaan kyse on pedagogiikan lapsikäsityksestä. Hytönen esimerkiksi ei vain erittelee lapsikeskeisen kasvatuksen tunnuspiirteitä vaan luo mielikuvan lapsikeskeisestä kasvatusideologiasta, jonka juuret ovat Rousseaun kasvatusajattelussa ja joka on saanut vaikutteita erityisesti John Deweyn progressiivisesta pedagogiikasta ja A. S. Neillin vapaan kasvatuksen aatteesta. Samalla mainittakoon myös **Kai Alhasen**[407] yleistajuinen johdatus John Deweyn filosofiaan ja kasvatusajatteluun.

Esimerkkeinä kasvatuskeskustelussa esiin nousseista aiheista huomioitakoon lisäksi kasvatusta ajattelun taitojen kehittäjänä tarkasteleva Matthew Lipmanin teos *Ajattelu kasvatuksessa*[408]. Niin ikään tulkoon mainituksi katsomuskasvatusta eri näkökulmista käsittelevä kokoomateos *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus*[409], jossa korostetaan lasten ja nuorten omien katsomusten ja kulttuurisen perinteen huomioimista katsomuskasvatuksessa ja hahmotetaan katsomuskasvatuksen luonnetta nykypäivän moniarvoisessa yhteiskunnassa.

Michael Uljensin teos *Kasvatustiede Suomessa 150 vuotta*[410] hahmottaa ansiokkaasti pedagogiikan kehitystä tieteenalana. Teoksessa koroste-

402 Hytönen, Juhani (2008). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY.

403 Hytönen, Juhani (1992.) *Lapsikeskeinen kasvatus*. Helsinki: WSOY.

404 Puolimatka, Tapio (1997). *Opetusta vai indoktrinaatiota: valta ja manipulaatio opetuksessa.* Helsinki: Kirjayhtymä.

405 Puolimatka, Tapio (1989). *Moral Realism and Justificatio*n. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.

406 Puolimatka, Tapio (1995). *Democracy and Education: The Critical Citizen as an Educational Aim*. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.

407 Alhanen, Kai (2013). *John Deweyn kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.

408 Lipman Matthew (1991). *Ajattelu kasvatuksessa: kasvatusfilosofinen johdatus ajattelun taitojen opettamiseen*. Alkuteos 1991. Suom. Tuukka Tomperi. Tampere: niin & näin.

409 Poulter, Saila, Ubani, Martin, Laine, Marja & Kallioniemi, Arto (2021). *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus.* Helsinki: Lasten Keskus.

410 Uljens, Michael (2002a). *Kasvatustiede Suomessa 150 vuotta – Pedagogiken i Finland 150 år*. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsinki.

taan pedagogiikan jo autonomian ajalla alkaneen akateemisen autonomian merkitystä sen kantavuudelle yhteiskuntaa rakentavana kulttuurisena ja ammatillisena taustavoimana, kansallista identiteettiä ja kulttuuria rakentaneena henkisenä viitekehyksenä. Se on mahdollistanut laadukkaan opettajankoulutuksen, joka jäsentyy kolmeen kehityslinjaan: kansakoulunopettajat (Cygnaeus-perinne), oppikoulunopettajat (Snellman-perinne) ja ammatillisen koulutuksen opettajat. Toki opettajankoulutukseen voidaan nykyisin lisätä myös varhaiskasvatuksen opettajankoulutus, yliopistopedagogiikka sekä vapaan sivistystyön ja nuorisotyön alan erityisluonteen huomioon ottavat koulutukset.

Tieteenalana pedagogiikka on ylläpitänyt kehityksen jatkuvuutta ja samalla vastannut yhteiskunnalliseen muutokseen. Akateeminen autonomia on mahdollistanut tieteenalan kehittymisen ja vahvistanut kasvatustutkimuksen roolia merkittävänä yhteiskuntaa rakentavana ja samalla kriittisenä voimana, joka kattaa laajasti yhteiskunnan koko kasvatusjärjestelmän.

Pedagogiikan yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtäminen edellyttää Uljensin mukaan kokonaisnäkemystä, jossa pedagogiikan kehitystä ja sen myötävaikutusta yhteiskunnan kehitykseen tarkastellaan historialliselta, kulttuuriselta ja filosofiselta kannalta. Kulttuuritieteenä pedagogiikka määrittyy kasvatuksen kahden perusfunktion mukaisesti kulttuurista jatkuvuutta turvaavaksi ja muutosta edistäväksi tieteenalaksi. Sen vaikutusala kattaa niin yksilön kehityksen kuin laajasti inhimillisen yhteiselämän ennakkoehdot. Pedagogiikka tieteenalana luo edellytyksiä sekä kulttuuria säilyttävälle että sitä uudistavalle kasvatustyölle. Se on myös perimmäinen voimavara yhteiskunnalliselle uudistustyölle, kuten yhteiskunnallisia epäkohtia korjaaville sosiaalisille ja poliittisille reformeille, kansanterveyden edistämiselle, kansalaisyhteiskunnan ja kansalaismoraalin kehitykselle, kansainvälisten suhteiden asianmukaiselle hoitamiselle ja kansakunnan taloudelliselle ja henkiselle elinvoimalle.

Toisen maailmansodan jälkeinen aika oli yhteiskunnan teollistumisen ja hyvinvointivaltion rakentamisen aikaa. 1950-luvun ponnistus oli sotakorvausten maksaminen, mikä edellytti myös naisten osallistumista työelämään. Teollistuminen loi vaurautta, ja 1960-luvulta alkaen otettiin merkittäviä askeleita kohti pohjoismaisen mallin mukaista hyvinvointivaltiota. Esimerkkejä tästä ovat vuonna 1972 säädetty kansanterveyslaki, joka velvoitti kunnat huolehtimaan perusterveydenhuollosta ja perustamaan

terveyskeskuksia, ja 1973 säädetty päivähoitolaki, jonka tarkoituksena on turvata lasten päivähoito, sekä 1970-luvulla portaittain toteutettu peruskoulu-uudistus. Hyvinvointi-ideologian myötä kasvatusjärjestelmä monimuotoistui entisestään ja valtion rooli toimintojen rahoittamisessa kasvoi. Ei vain koulussa vaan myös vapaa-ajan toiminnoissa alettiin kiinnittää huomiota aiempaa enemmän lasten hyvinvointiin, sosiaalisiin suhteisiin ja mahdolliseen tuen tarpeeseen.

Hyvinvointivaltiollisen kehityksen ilmentymiä pedagogisessa ajattelussa on vaikea tunnistaa. Jo varhemmissa kasvatuksen kokonaisesityksissä katsottiin, että kasvatuksen olemukseen kuuluu lapsen elämänpiirin ja tarpeiden kokonaisvaltainen huomioon ottaminen. Siltä osin hyvinvointi-ideologia ei merkinnyt kasvatusajattelussa merkittävää muutosta. Tosin esimerkiksi lapsikeskeisyyden esiin nostamista voidaan pitää hyvinvointikeskeisen ajattelun ilmentymänä, mutta sekään ei sinänsä ollut pedagogisessa ajattelutavassa uutta. Toisaalta voidaan ajatella, että hyvinvointivaltion kehittyminen kohti kansalaisten hyvinvoinnin kattavaa turvaamista kytki uudella tavalla lasten, nuorten ja perheiden kanssa työskentelevät ammattilaiset keskinäiseen yhteistyöhön.

Kansalaisten tasa-arvon ja osallisuuden, kansanvaltaisen päätöksenteon, sosiaalisen turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistämisen teemat ovat korostuneet hyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa ja pedagogiikassa. Hyvinvointivaltiollisen aikakauden koululaitosta ja laajempaa yhteiskunnallisen kasvatuksen järjestelmää on rakennettu niiden pohjalle. Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaamiseksi on luotu työmuotoja niin koulun sisälle kuin sen ulkopuolelle. Koulun hyvinvointitehtävästä käytetään termiä ”pedagoginen hyvinvointi”, joka viittaa oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja kehityksen edistämiseen kouluyhteisössä.[411] Periaatteessa kaikki kasvatusinstituutiot, koulu mukaan lukien, samoin kuin kaikki lasten ja perheiden kanssa työskentelevät eri alojen ammattilaiset toteuttavat lastensuojelutehtävää. Lapsen oikeuksien ideologia ja lapsen edun periaate läpäisevät kokonaisvaltaisesti nykypäivän lapsi- ja perhelainsäädännön.

Oppilaiden psyykkisen ja fyysisen terveyden ja sosiaalisen hyvinvoinnin turvaamiseksi perustettu moniammatillinen oppilas- ja opiskelu-

[411] Lappalainen, Kristiina, Kuittinen, Arto & Meriläinen, Matti (toim.) (2008). *Pedagoginen hyvinvointi*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

huolto on merkittävä hyvinvointi-ideologian mukainen toiminnallinen rakenne koulussa. Tosin senkin alkutahdit oli lyöty jo oppivelvollisuutta edeltävässä kansakoulussa, joka koulun kasvatus- ja opetustehtävän ohella tarjosi sosiaalista apua köyhien perheiden oppilaiden koulunkäynnin turvaamiseksi.[412] Nykyisin opiskelija- ja oppilashuolto on vakiintunut lakisääteiseksi moniammatilliseksi asiantuntijatyöksi, jota lain mukaan toteuttaa koulun koko henkilökunta.

Vaikka hyvinvointivaltiollisten poliittisten, hallinnollisten ja toiminnallisten rakenteiden kehittymistä ei voida pitää suoranaisesti uutena pedagogisena paradigmana, ne konkretisoituvat vallitsevassa lapsi-, nuoriso-, perhe- ja kasvatuspolitiikassa ja -lainsäädännössä aikaisempaa vahvemmin ajatteluna, jossa korostuu kunkin yksilön yksilöllisten tarpeiden mukainen hyvinvoinnin turvaaminen. Tämän toteuttamiseksi yhteiskuntaan on luotu mittava sosiaali- ja terveyspalveluverkosto ja sivistystehtävän ohella oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen on vahvistunut koulun ja muiden kasvatusalan organisaatioiden toiminnassa.

On olennaista nähdä, että kyse ei ole ensisijaisesti taloudellisen tai muun yhteiskunnallisen hyödyn tavoittelusta vaan lainsäädännön normeihin perustuvien periaatteiden velvoittavuudesta, joihin julkinen valta on sitoutunut. Kasvatuspolitiikka on modernin hyvinvointipolitiikan osa-alue ja kasvatusala on kiinteä osa hyvinvointi-ideologian mukaisiin arvoihin ja periaatteisiin perustuvaa yhteiskunnan kokonaiskehittämistä.[413] Vastaavasti hyvinvoinnin kaikinpuolisen turvaamisen dogmi tarjoaa normatiivisen perustan pedagogiselle teorianmuodostukselle.

---

412 Jauhiainen, Arto (1993). *Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio – Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle*. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, Scripta lingua Fennica edita, osa 98. Turku.

413 Niemelä, Pauli (toim.) (2010). *Hyvinvointipolitiikka*. Helsinki: WSOYpro.

4 Suomalaisen kasvatusteoreettisen ajattelun suuri linja

Onko sirpaleisesta, erilaisiin aatepohjiin ja taustafilosofioihin perustuvasta pedagogisten teorioiden kokonaisuudesta tunnistettavissa suomalaisen pedagogiikan suurta linjaa? Ovatko suomalaisen pedagogisen ajattelun aatepohjat sittenkään kovin erilaiset? Löytyykö teorioista suurta linjaa määrittäviä yhteisiä nimittäjiä vai onko meidän vain tyydyttävä toteamukseen, että eri aikakausina on ollut erilaisiin teoriakehyksiin pohjautuvia, omalaatuisia ja vaihtelevia näkemyksiä kasvatuksesta, sen luonteesta, tarkoituksesta ja tehtävästä?

On tavallista erottaa suomalaisen pedagogisen ajattelun kehityksessä neljä aatepohjaltaan erottuvaa aikakautta tai koulukuntaa: valistus, hegeliläinen idealismi, herbartilaisuus ja empirismi. Viidentenä koulukuntana näyttäytyy lisäksi yhteiskunnan taloudellisten ja poliittisten valtasuhteiden kritiikille rakentuva kriittinen pedagogiikka. Näiden oppisuuntien aatteelliset kehykset ovat siinä määrin erityisiä ja omalaatuisia, että yhteisiä nimittäjiä on vaikea nimetä. Myös Rousseaun, Pestalozzin ja Fröbelin edustamalla ja varsinkin Uno Cygnaeuksen sisäistämällä luonnonmukaisen kasvatuksen aatteella oli merkittävä asema suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja kansakoulupedagogiikassa, mutta se ei määrity suomalaisen pedagogiikan suureksi linjaksi.

Yksi yhteinen suureksi linjaksi kutsuttava piirre voisi olla tai ainakin teorioiden yhteinen nimittäjä on pedagogisen teorian suhde tieteeseen. Pedagogiikan ja tieteen välisen suhteen ratkaisuihin tosin liittyy erilaisia spekulaatioita tieteen ja tieteellisyyden kriteereistä ja eri oppisuuntien vastaukset ilmentävät erilaisia tieto- ja tieteenteoreettisia käsityksiä. Käsityseroista riippumatta kaikissa keskeisissä pedagogiikan oppisuunnissa on kyse pyrkimyksestä saattaa kasvatusajattelu ja käytännöt tieteelliselle pohjalle. Erottavana tekijänä ovat erilaiset näkemykset siitä, mitä pedagogisen ajattelun tieteellisen perustan vahvistaminen tarkoittaa, jolloin tullaan erilaisiin tieteen- ja tiedonkäsityksiin.

Ihmis- ja maailmankuvan osalta aatepohjissa on paljon yhteistä, joskin pedagogisen ajattelun suuntauksina osassa teoriakehitelmiä keskitytään enemmän yksilön kehityksen kasvatuksellisiin edellytyksiin ja ehtoihin ja

toisissa korostetaan kasvatuksen yhteisöllistä luonnetta ja vastavuoroista suhdetta yhteiskunnallisiin oloihin. Ihmiskäsityksiin ja maailmankatsomuksiin pohjautuvat erot koskevat erilaisia näkemyksiä ihmisen kasvatettavuudesta, kasvatuksen kohdealueista ihmisen kehityksessä, kasvatuksen päämäärästä sekä sen yhteiskunnallisista tavoitteista ja kytköksistä.

Ajattelun murroskohdat ansaitsevat erityistä huomiota. Kyse on muutoksista toimintaa määrittävissä teoreettisissa ajatusmalleissa. Ajatusmallin muutoksessa uusi katsomustapa ei välttämättä kumoa vallitsevaa, vaan usein se laajentaa, täydentää, jalostaa ja kehittää aiempaa. Lisäksi toki on myös siirtymiä, joissa entinen ajan myötä läpeensä väistyy uuden tieltä.

Aate- ja oppihistoriallinen tutkimus selvittää ajatuksellisten siirtymien ilmentymiä ja taustoja. Kasvatusajattelun murrokset ovat yhteydessä yhteiskunnan kehitykseen, vallitseviin poliittisiin ideologioihin ja kulloinkin esiin pistäviin kulttuurisiin virtauksiin. Muutokset pedagogisissa ajatusrakennelmissa nähdään ja kuvataan usein edistysaskeleiksi, jotka parantavat – tai ainakin muuttavat – pedagogista toimintatapaa. Pedagogisen ajattelun kehittyminen punoutuu yhteen kullekin aikakaudelle ominaisten sosiaalisen ja poliittisen ajattelun trendien kanssa. Mahdollista suurta linjaa siirtyminen takaa on vaikea tunnistaa.

Määrittääksemme suomalaisen pedagogiikan suurta linjaa voimme nostaa esiin keskeisten koulukuntien merkittävimmät edustajat ja tutkia heidän kasvatusnäkemystensä yhtäläisyyksiä ja eroja: valistus (Porthan), hegeliläisyys (Snellman, Cleve, Salomaa), herbartilaisuus (Soininen, Ruin), empirismi (Lilius, Bruhn, Koskenniemi). Lisäksi voimme kiinnittää huomiota toisen maailmansodan jälkeen tapahtuneeseen kasvatustieteen sisäiseen jakautumiseen lähitieteiden mukaan nimettyihin osa-alueisiin ja niiden keskeisiin edustajiin sekä tuoda esiin pedagogiikan uutena oppisuuntana kriittisen pedagogiikan. Suuren linjaa ajatellen näkemyserot pedagogiikan tehtävästä ja pedagogisen teorian luonteesta sekä itse kasvatuksen olemuksesta ja tarkoituksesta ovat merkittäviä.

Valistusaatteen kehystämässä pedagogisessa ajattelussa korostuvat yleisluonteisen tiedon välittäminen ja yleispäteviin moraalisiin ihanteisiin perustuva kasvatus, kun taas snellmanilaisessa sivistysaatteessa painottuvat lisäksi kansallisen kulttuurin erityisluonnetta merkitsevä kansallishenki ja sivistyksen historiallisuus. Psykologista tietoutta pedagogisessa ajattelussa korostavassa herbartilaisessa suuntauksessa puolestaan paino oli kasvatta-

jan suorittamassa yksilön tiedollisen maailmankuvan, luonteenlaadun ja moraalikäsitysten systemaattisessa kehittämisessä. Kokemusperäistä tutkimustietoa korostava suuntaus edisti kokeellisiin asetelmiin perustuvaa systemaattista pedagogista kehittämistyötä ja loi pohjaa toisen maailmansodan jälkeen voimistuneelle empiiriseen tutkimustietoon perustuvalle teorian kehittelylle.

Toisen maailmansodan jälkeen tapahtunut kasvatustutkimuksen hajoaminen lähitieteiden mukaan nimettyihin osa-alueisiin näyttäytyy osittaisena luopumisena kokonaisteorian kehittelystä. Tutkijoiden erikoistuminen johti näkökulman rajoittumiseen ja kiinnostuksen hiipumiseen kasvatuksen yleisen teorian kehittelyä kohtaan.

Vaikka pedagogisten oppisuuntien tieto- ja moraaliopilliset aatepohjat eroavatkin ratkaisevasti, niitä yhdistää sama kansallishenki – tai yhdisti yhtenäiskulttuurin kaudella. Tosin oppisuunnat ovat vaikuttaneet eri aikoina ja kulttuurinen toimintaympäristö on muuttunut aikakaudesta toiseen. Kansallinen arvopohja, kulttuuriset syvärakenteet, ovat kuitenkin verrattain pysyviä. Suomalaisen pedagogisen ajattelun ja teorianmuodostuksen suuri linja voisi hyvinkin löytyä kansallisen kulttuurin erityislaadusta. Kansallishenki yhdistää.

Keskeinen suomalaista kansallishenkeä muovannut aatteellinen syvävirta on luterilainen ihmis- ja maailmankuva. Luterilaisuudesta tuli Ruotsin virallinen valtionuskonto 1500-luvulla, ja reformaatio merkitsi myös Suomessa siirtymistä katolisesta uskosta luterilaiseen. Suomessa uskonpuhdistuksen airuena toiminut Mikael Agricola loi perustan suomen kielen myöhemmälle kehittymiselle kirja-, hallinto-, kansanopetus- ja jumalanpalveluskielenä. Pedagogisen harrastuksen ensitahdit lyöneestä Johannes Gezelius vanhemmasta lähtien suomalainen pedagogiikka on rakentunut pääosin luterilaisen uskonopin ja ihanteiden pohjalle.

Luterilainen uskonoppi on muovannut läpikotaisin paitsi pedagogista ajattelua myös suomalaista elämänmuotoa ja kulttuuria kollektiivisena henkisenä muodosteena. Luterilaiset hyveet, kuten ahkeruus, vaatimattomuus ja kurinalaisuus, on omaksuttu yleisesti kasvatusta ohjaaviksi moraalisiksi ihanteiksi. Kansanopetusta on kehitetty luterilaisessa hengessä, luterilaisen maailmankuvan ja hengenlaadun kehyksessä. Keskeiset pedagogisen ajattelun oppisuunnat ovat kukin omalla tavallaan kytköksissä suomalaisen elämänmuodon luterilaiseen syvärakenteeseen.

Myös suomalainen tapakasvatus heijastaa uskonpuhdistuksen arvomaailmaa. Vaikutus koskee laajasti yhteiselämän käytäntöjä, soveliaisuussääntöjä, yhteiskunnan lakeja ja ihmisluonteen ominaisuuksia – ja kasvatuksen aate- ja arvopohjaa. Kyse on olennaisilta osin luterilaisuuden pohjalle rakentuvasta kansallisesta kasvatuskulttuurista, joka alkoi murtua vasta toisen maailmansodan jälkeen ja jonka murtuminen on jatkunut sitä mukaa kuin elämäntapojen yksilöityminen ja elämänmuodon moniarvoistuminen ovat edenneet.

Suomalaisen yleispedagogisen ajattelun suurta linjaa voidaan hakea myös muilta suunnilta. Snellmanilainen sivistysaate tarjoaa varteenotettavan kiintopisteen, joka linkittyy sujuvasti edellä käsiteltyyn kansallisen kulttuurin luterilaiseen arvopohjaan. Toinen mahdollinen kiintopiste on sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen, jota myös voidaan tarkastella suomalaista mielenlaatua ilmentävänä pyrkimyksenä. Myös se kiinnittyy luterilaiseen yhteiselämän sosiaalieettiseen arvopohjaan, ajatukseen avun tarjoamisesta sitä tarvitsevalle. Puhutaan pohjoismaisesta hyvinvointivaltio- tai yhteiskuntamallista, joka perustuu kansalaisten tasa-arvon, sosiaalisen turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistämisen periaatteille ja jossa kasvatus sekä kasvatus- ja koulutuspolitiikka määrittyvät pohjoismaisen yhteiskuntamallin kautta ja sen osaksi.

Käännöskirjallisuus auttaa nimeämään suomalaisen pedagogisen ajattelun taustalla vaikuttavia kansainvälisiä ajattelijoita ja suuntauksia. Se osoittaa kuitenkin vain sen, mitä lukemistoa on ollut tarjolla, ei mitä nimenomaisesti on luettu. Valikoima on joka tapauksessa erittäin monipuolinen eikä rajoitu vain tiettyihin oppijärjestelmiin ja koulukuntiin. Suomalaisen pedagogiikan suurta linjaa ei ole mahdollista määritellä käännöskirjallisuuden perusteella. Kuitenkin käännöskirjallisuutta on käytetty ja käytetään opettajankoulutuksessa lukemistona, ehkä tyypillisesti kulloinkin vallassa olevan oppisuunnan puitteissa.

Vaikka tämän tutkielman tavoitteena on kattava kuvaus suomalaisesta yleisen pedagogiikan kirjallisuudesta, tutkimuksena kyse on lähinnä aihepiirin alustavasta kartoituksesta. Tutkimukselliselta kannalta tematiikka kaipasikin välttämättä syvemmälle luotavaa ja perusteellisempaa tarkastelua, joka kirkastaisi suomalaisen pedagogisen ajattelun kantavia ideoita, kehitysvaiheita, murroskohtia ja siirtymien taustoja.

Pedagogisen ajattelun suurta linjaa koskevat pohdinnat tässä luvussa kelvatkoot kirjan ensimmäisen osan yhteenvedoksi. Kirjan toisessa osassa tarkastellaan pedagogisen kokonaisteorian monisärmäisyyttä ja kasvatuksen teoreettisen kuvaamisen haasteita sekä pohditaan suomalaisen kasvatustutkimuksen ja pedagogisen teorianmuodostuksen nykytilaa.

OSA II:

Monisyinen kasvatusteoria ja teorianmuodostuksen haasteet

5 Yleisen pedagogiikan ala, rakenne ja rajat

Teoksen osa I keskittyi suomalaiseen yleispedagogiseen teoriakirjallisuuteen ja keskeisten suomalaisten teoreetikoiden esittelyyn. Osassa II hahmotetaan yleispedagogisen teorian eri puolia ja sen asemaa nykypäivän suomalaisessa kasvatustutkimuksessa ja alan koulutuksessa sekä pohditaan yleisen kasvatusteorian tulevaisuutta. Tarkastelut koskevat teorian rakentamisen haasteita, sen monisärmäistä luonnetta ja tarkkarajaisuuden puuttumisesta johtuvaa epäselvyyttä kasvatuksen yleisen teorian kehittelyssä.

Suomalaisen kasvatustutkimuksen ja kasvatusalan koulutuksen nykytilan ja tulevaisuuden tarkastelu on kriittinen puheenvuoro, jossa tuodaan esille teoreettisen kokonaisajattelun puute ja tarve. Tarkastelu peräänkuuluttaa tutkijoilta rohkeutta rakentaa kattavaa kokonaisnäkemystä kasvatuksen luonteesta ja merkityksestä. Alalla toimivilta kouluttajilta toivotaan opiskelijoiden perehdyttämistä kasvatusalan filosofisiin perusteisiin sekä kiinnostuksen herättämistä alan oppihistoriaan ja teoreettisten kysymysten pohdiskeluun.

Kasvatuksen yleisen teorian alan, rakenteen ja rajojen tarkastelu täydentää kirjan alkuosassa tehtyä yleispedagogisen kirjallisuuden esittelyä nostamalla esille pedagogisen teorian luonnetta koskevia kysymyksiä ja hahmottamalla pedagogisen kokonaisteorian sisältöä ja alaa eri näkökulmista. Se myös osoittaa moninaisuutta sen määrittelyssä, kenet voi lukea pedagogiikan teoreetikoksi ja miten klassikoiden kaanon muodostuu.

On sanottu, että vaikka toiset tieteenalat ovat merkityksellisiä kasvatustutkimukselle, ne eivät kykene tarjoamaan kasvatuksellista näkökulmaa ja näkemyksellisyyttä eivätkä kasvatuksellisia huolenaiheita ja kysymyksenasetteluja, mikä havainnollistaa kasvatusteorian idean ja perustelee teorian tarpeellisuuden.[414] Näin ajatellen kasvatuksen osateorioiden ohella tarvitaan kasvatuksen yleistä teoriaa, joka jäsentää kasvatuksen maailman laajamittaisesti kokonaisvaltaisena käsitejärjestelmänä.

---

[414] Biesta, Gert J. J. (2013). On the Idea of Educational Theory. In Beverly J. Irby, Geney vieve Brown, Rafael Lara-Alecio & Shirley Jackson (eds.). *The Handbook of Educational Theories* (pp. 5–16). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.

Kasvatusajattelu on herkkä erilaisille maailmankatsomuksille ja aatevirtauksille, mikä asettaa erityisiä haasteita pedagogiikan kehittymiselle tieteenä. Kasvatus- ja koulutuspoliittiset painotukset heijastuvat pedagogiseen teorianmuodostukseen. Kasvatustutkimuksessa on tärkeää ymmärtää ero sen välillä, miten asiat ovat ja miten niiden toivoisi olevan. Normatiivinen kasvatusteoria ei tyydy vain tuottamaan tietoa vallitsevasta kasvatustodellisuudesta, vaan se ottaa kantaa siihen, mikä on hyvää ja suotavaa ja mikä huonoa ja kartettavaa.

Oman vaikeutensa kasvatusteorian alan ja sisällön määrittelyyn tuo se, että kasvatus inhimillisenä toimintana ja ihmisen olemistapana kattaa laajasti eri elämänalueet. Kasvatus kuuluu ihmisyyden olemukseen, ja kasvatuksen merkitys niin yksilöiden kuin yhteisöjen elämässä on korvaamaton. Se on erottamaton osa ihmisyyttä, ihmisen tapaa olla maailmassa ja luoda suhdetta maailmaan ja itseensä. J. A. Hollon termillä ilmaisten ”kasvatuksen maailma” ulottuu laajalti kaikkeen, mitä ihminen on ja mitä hän pitää elämässä tärkeänä.

Kasvatuksen teoria käsittää ihmisen eri olemispuolet – perinteisen arvoaluejaottelun mukaan muotoiltuna tiedollisen, moraalisen, esteettisen, uskonnollisen, vitaalisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Kasvatuksella siirretään kulttuurista perintöä sukupolvelta toiselle ja luodaan edellytyksiä kulttuurin uudistumiselle, uusille näköaloille ja keksinnöille. Kasvatus samoin kuin kasvatuksen teoriat heijastavat erilaisia elämänkatsomuksia, uskomusjärjestelmiä ja tapakulttuureita. Niinpä erilaiset käsitykset siitä, mikä elämässä on tärkeää ja tavoiteltavaa, ihailtavaa ja arvokasta, haluttavaa ja kelvollista, paheksuttavaa ja kartettavaa, muovaavat kasvatusajattelua ja -käytäntöjä. Pohjimmiltaan kyse on moraalista: kasvatuksella pyritään edistämään sellaista, mikä käsitetään hyväksi ja oikeaksi, ja torjumaan sellaista, mikä määrittyy pahaksi ja vääräksi.

Pedagogisessa teorianmuodostuksessa joudutaan väistämättä kysymään, mihin arvoihin ja uskomuksiin ajattelu perustuu ja mitä kasvatuksella halutaan edistää. Teoria tarjoaa käytännön toiminnalle ajatuksellisen kehyksen. Vaikka kasvatuksen yleiset teoriat eivät muodosta luonnontieteellisten teorioiden tapaan yhtenäistä entiteettiä, ne käsittelevät pitkälti yhteisiä kysymyksiä pyrkiessään määrittelemään kasvatuksen olemusta, tarkoitusta, päämäärää ja menettelytapoja.

Kokonaisteoria edellyttää kokonaista ihmiskuvaa, ihmisen kaikkien asiaankuuluvien olemispuolien huomioimista teorian kehittelyssä. Kasvatus on ”koko ihmisen kasvattamista”[415], ja vastaavasti ”teoria … on ’vain’ perusnäkemys, jonka pohjalle ’oppi’ piirtää täsmällisemmät kuvionsa”[416]. Yksilön kehityspotentiaalin todeksi saattamisen lisäksi kasvatuksen yleinen teoria käsittelee myös kasvatuksen yhteiskunnallista merkitystä.

Mikä sitten on pedagogisten teorioiden yhteiskunnallinen merkitys? Miten ne mahdollisesti liittyvät poliittiseen päätöksentekoon?

Kasvatus käsitetään paitsi yksilön elämänkulkua myös yhteiselämää rakentavana inhimillisen toiminnan muotona. Sen avulla luodaan tulevaisuutta sukupolvesta toiseen. Vastaavasti kasvatuksen ajatuksellinen kehys, pedagoginen teoria, koskee tulevaisuuden rakentamista. Se kuvaa käsitystä siitä, mitä kasvatuksella on hyvä ja oikein tavoitella niin yksilön kuin yhteisön elämässä. Se paitsi näyttää suuntaa käytännön kasvatustyölle myös nostaa esiin yhteiskunnan kehityssuuntaa määrittäviä poliittisia tavoitteita.

Sama ajan henki, joka elähdyttää kunkin aikakauden kasvatustutkimusta ja teorioiden kehittelyä, heijastuu myös aikakaudelle tunnusomaisessa kasvatus- ja koulutuspolitiikassa. Samoin kuin pedagogisessa ajattelussa erottuu siirtymiä ajatusmallista toiseen, myös kasvatus- ja koulutuspolitiikassa voidaan tunnistaa ja nimetä eri aikakausina vallalla olleita virtauksia.[417] Kasvatus- ja koulutuspolitiikka määrittää yhteiskunnan kasvatusjärjestelmän kehittämisen suuntaviivoja osana laajempia yhteiskuntakehityksen tavoitteita.

Nykypäivän kasvatustieteessä yksilön ja yhteiskunnan piirit on usein kategorisesti irrotettu toisistaan kasvatuksen kokonaisuudessa. Kasvatus- ja koulutuspoliittinen tutkimus paikantuu lähinnä kasvatussosiologian alaan, kun taas yksilön kehityksen mahdollisuuksia ja rajoja hahmotetaan lähinnä kasvatuspsykologiassa ja erityisesti oppimisen edellytysten osalta myös didaktiikassa. On ymmärrettävää, että erikoistumista tarvitaan. Kasvatuksen yleisen teorian kehittelyssä yksilön ja yhteiskunnan suhde on kuitenkin merkityksellinen.

---

415 Hollo 1927b, s. 99.

416 Ibid., s. 132.

417 Lampinen, Osmo (2003). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. 3. painos [1. painos 1998]. Helsinki: Gaudeamus.

Koulutuspolitiikka sekä yhteiskunnallisena toimialana että kasvatustutkimuksen osa-alueena ja tutkimuskohteena määrittyy osaksi hyvinvointipolitiikkaa ja -tutkimusta.[418] Kasvatussosiologian tutkimuskohteena sillä on politiikkatutkimuksen kanssa pitkälti sama päämäärä mutta osittain erilainen tulkintakehys. Eroa on vaikea määritellä. Esimerkiksi koulutuksellisen tasa-arvon tutkimuksessa politiikkatieteellinen tulkintakehys – pelkistetysti ilmaisten – ohjaa hahmottelemaan tasa-arvoa edistävää poliittista strategiaa, kun taas kasvatussosiologisessa tutkimuksessa paino on tasa-arvon edellytysten ja esteiden moninäkökulmaisessa analysoinnissa.[419] Kyse on pikemminkin sävyerosta kuin kiistattomasta eroavuudesta.

Poliittisena konstellaationa pedagoginen teoria määrittää kasvatusta yhteiskunnallisena toimintana, joka kytkee kasvatuksen yhteiselämän ihanteisiin ja käytäntöihin, yhteiskuntajärjestykseen, talousmalliin, työelämän käytänteisiin, kansalaismoraaliin ja ihmisten kanssakäymisen konventioihin. Se ilmentää näkemystä sellaisesta, mitä ei vielä ole mutta minkä toivotaan tulevan ja minkä suuntaista yhteiselämän kehitystä kasvatuksella halutaan edistää.

Yhteiskunnallisten pyrkimysten taustalla on erilaisia elämänmuotoa määrittäviä arvoja ja periaatteita kuten yksilön itsemääräämisoikeus, sosiaalinen turvallisuus, tasa-arvo, hyvinvointi, oikeudenmukaisuus, kansanvalta ja ihmisarvo. Nämä ovat yhteiselämän muotojen ja käytäntöjen ihanteita, jotka raadollisessa maailmassa tuskin koskaan täysin toteutuvat mutta joiden mukaan yhteiskunnan toivotaan kehittyvän. Kyse on ajattomista standardeista, jotka ohjaavat kasvatuksen teoriankehittelyä ja käytännön toimintaa.

Poliittisiin tavoitteisiin liittyy omat haasteensa kasvatuksen teoriankehittelyssä, sillä niiden sisällöstä ja toivottavuudesta ei ole täyttä yksimielisyyttä, vaikka ne päällisin puolin näyttävät yleispäteviltä. Pedagogiset teoriat vaihtelevat sen mukaan, miten yhteiskunnan ideologinen rakennuspohja käsitetään ja miten sitä koskevia ihanteita ja periaatteita tulkitaan. Pelkistetysti kyse on yksilön ja yhteiskunnan suhteen määrittelystä:

---

418 Lampinen, Osmo & Poropudas, Olli (2010). Koulutuspolitiikka. Teoksessa Pauli Niemelä (toim.) *Hyvinvointipolitiikka* (s. 268–288). Helsinki: WSOYpro.

419 Rinne, Risto, Haltia, Nina, Lempinen, Sonia & Kaunisto, Tuuli (toim.) (2018). *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* Kasvatusalan tutkimuksia 78. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä.

puhutaanko kasvatuksesta, joka alistaa yksilön uhraamaan henkilökohtaisen vapautensa politiikan ja talouden ylivallalle, vai korostetaanko yksilön mahdollisuutta itsemääräämiseen ja itsetoteutukseen. Vaihtoehdot edustavat olennaisesti erilaisia ajatuksellisia kehyksiä.

Normatiivinen kasvatusteoria määrittelee sen, mikä ihmisen kehityksessä ja inhimillisessä yhteiselämässä on arvokasta ja toivottavaa, miten on oikein ajatella ja toimia. Pedagogisten teorioiden tutkimuksessa on olennaista tunnistaa niissä vaikuttavat arvot ja ihanteet, ja teorianmuodostuksessa vastaavasti on kyettävä nimeämään ne ideaalit, joita kasvatuksella tavoitellaan. Pedagoginen toimintakulttuuri ei koske vain sitä, miten käytännössä toimitaan, vaan myös sitä, miksi niin toimitaan. Se, miten käytännössä toimitaan, kuvastaa sitä, mitä halutaan saavuttaa.

Kasvatus on sen saattamista olevaksi, mitä ei vielä ole mutta minkä tulemista olevaksi pidetään perusteltuna ja oikeana. Tämä koskee niin yksilön kuin yhteiskunnan kehitystä kohti toivottua päämäärää. Kasvatuksen yleinen teoria ilmentää näkemystä päämäärästä ja siitä, mitä sen eteen on tehtävä. Se on sen kuvaamista ja perustelemista, mihin kasvatuksella on oikein pyrkiä ja mitä toimenpiteitä se vaatii – niin yksilön kehityksessä kuin yhteiselämän areenoilla.

6 Kasvatus yhteiskunnan kehityksen perustana

Lastenkasvatus on yhteiskunnan tärkein tehtävä. Sen toteutukseen osallistuvat isät ja äidit, opettajat ja nuorisotyöntekijät, mummot ja vaarit, sedät ja tädit. Tehtävällä on hyvin perustavanlaatuinen, eksistentiaalinen luonne, sillä niin yksilöiden kuin yhteiskunnan tulevaisuus riippuu ratkaisevasti siitä, miten kasvatus on järjestetty. Kasvatustehtävän toteuttamiseksi moderniin yhteiskuntaan on luotu erilaisiin tehtäviin erikoistuneista kasvatusinstituutioista rakentuva kasvatusjärjestelmä, joka kattaa ihmisen koko elämänkaaren – siis myös aikuisten kasvatuksen. Suomalaisen kasvatustutkimuksen ja pedagogisen kokonaisteorian keskeisten oppisuuntien yhteisenä nimittäjänä on kasvatuksen näkeminen yhteiskunnallisen kehityksen henkisenä perustana.

Kasvatustutkimuksen yhteiskuntasuhde

Aatteellisten ja tieteellisten rakenteiden ohella yhteiskunnan poliittiset ja aineelliset olot kehystävät pedagogista teoriankehittelyä. Teoriat edustavat erilaisia poliittisia aatesuuntia ja muita aatteellisia attribuutteja, ja niissä tarkastellaan kasvatuksen merkitystä niin yksilön kuin yhteiskunnan kehitykselle samoin kuin kasvatuksen vastavuoroista suhdetta yhteiskunnallisiin oloihin, poliittisiin järjestelmiin ja sosiaalisiin käytäntöihin.

Kasvatus on olennaiselta osin yhteiskunnallista toimintaa: se tapahtuu yhteiskunnassa ja sillä vaikutetaan yhteiskunnan kehitykseen. Yhteiskunnallisena toimintana kasvatuksella on eettinen luonne, sillä ”eettiset näkökohdat nousevat väistämättä esiin käsiteltäessä niitä sosiaalisia ja poliittisia oloja, joissa kasvatus tapahtuu, puhumattakaan sen uskonnollisista ja moraalisista ulottuvuuksista”.[420] Kysymykset kasvatuksen tavoitteista ja tuloksista ovat perustavalla tavalla eettisiä mutta myös poliittisia.

Erilaiset yhteiskunnallisen järjestäytymisen periaatteet, talousmallit ja hallitusmuodot mutta myös yhteiskunnassa vaikuttavat elämänkäsityk-

[420] Brubacher, John S. (1969). *Modern Philosophies of Education*. 4th ed. Alkuteos 1939. New York: McGraw-Hill Book Company/ Tokyo: Kogakusha Company Ltd., s. 326.

set ja kulttuurivirtaukset muovaavat paitsi pedagogista myös kasvatus- ja koulutuspoliittista ajattelua. Työelämän kvalifikaatiovaatimukset, kansalaismoraalia määrittävät tavat ja normit ja kansalaisilta vaadittavat kansalaistaidot asettavat sekä kasvatustutkimukselle ja pedagogiselle teoriankehittelylle että kasvatus- ja koulutuspolitiikalle omat ehtonsa. Kasvatuksen yleisten teorioiden kehittelyssä on vaikea vetää rajaa ajasta ja paikasta riippumattoman ja aikaan ja paikkaan kiinnittyvän välille.

Tietoteoreettisten, moraaliopillisten ja antropologisten erojen lisäksi merkittävä pedagogisia teorioita jakava kysymys koskee käsityksiä siitä, mihin suuntaan yhteiskuntaa tulisi kehittää. Havaintojen osalta empiirinen tutkimus on lähtökohtaisesti riippumatonta poliittisista aatteista ja muista katsomuksellisista tekijöistä, jolloin yksittäisen tutkijan henkilökohtainen maailmankatsomus ei määritä validisti toteutetun empiirisen tiedonmuodostuksen lopputulosta. Tosin tutkija voi valita tutkimuskohteensa ja määritellä kysymyksenasettelunsa aiheisiin, jotka vastaavat hänen henkilökohtaisia mieltymyksiään, sekä myös tulkita ja sanoittaa johtopäätöksensä henkilökohtaiseen aatepohjaansa sopivaksi. Vaikka tutkijoilla on erilaisia katsomuksellisia taustoja, suomalaisen yhteiskunnan eetos koostuu laajalti kansalaisten yleisesti kannattamista poliittisista arvoista, joiden yleispätevyyttä ei juurikaan kyseenalaisteta. Nämä arvot kehystävät suomalaista elämänmuotoa ja yhteiskuntajärjestystä ja heijastuvat myös kasvatusajatteluun.

Muiden länsimaisten yhteiskuntien tapaan Suomessa on seurattu yhteiskuntamallia, joka korostaa yksilön vapauksia, kansalaisoikeuksia, oikeusvaltioperiaatetta, kansalaisten tasa-arvoa, heikomman aseman turvaamista ja kansanvaltaista poliittista järjestystä. Suomi on sivistys-, oikeus- ja hyvinvointivaltio. Yhteiskuntajärjestyksen aatehistorialliset juuret ovat juutalais-kristillisessä, yksilön arvoa ja ihmisten tasa-arvoa edustavassa maailmankuvassa, antiikin Roomassa kehittyneessä oikeusajattelussa, keskiajan skolastisessa filosofiassa ja valistusfilosofian luonnonoikeudellisessa ajattelussa sekä lopulta nykyisessä monikansallisessa sääntöjärjestelmässä, ihmisoikeusideologiassa ja demokraattisessa hallintotavassa.

Koulutuksellisen tasa-arvon periaate on suomalaisen koulutuspolitiikan perustava elementti. Se heijastaa suomalaisen yhteiskunnan poliittisen ja sosiaalisen järjestyksen ideologista arvopohjaa. Tasa-arvon periaate ohjaa normina laajasti kasvatusalan kehittämistä. Käsitteenä koulutuksellinen

tasa-arvo on haasteellinen, sillä siihen liittyy erilaisia ymmärtämistapoja, sitä käytetään monissa erilaisissa asiayhteyksissä ja sen tulkinnat muuttuvat osana yhteiskuntapolitiikan ideologisia suunnanmuutoksia.[421] Aatteellisena seikkana koulutuksellinen tasa-arvo määrittyy osaksi ihmisoikeusaatetta.

Ajatus kaikille yksilöille kuuluvista universaaleista ja jakamattomista ihmisoikeuksista on poliittisten ja oikeusjärjestelmien kehitystä laajalti ohjannut ihanne, yhteiskuntaelämän korkein poliittinen arvo. Se on sisäänrakennettuna uudemmissa länsimaisissa yhteiskuntakriittisissä kasvatusteorioissa, joissa kasvatus nähdään kaikkien yhdenvertaisena oikeutena ja kasvatusteoria rationaaliseen argumentaatioon perustuvana rakennelmana. Yksilön suvereniteettia korostava ihmisoikeusajattelu kehystää yhteiskuntajärjestystä ja ihmisoikeusperustainen yhteiskuntajärjestys puolestaan yhteiskunnan kasvatuspolitiikkaa. Tutkijoiden poliittiset näkemykset vaihtelevat yksittäisissä kysymyksissä, kuten näkemykset yksilön vastuun ja yhteisvastuun suhteesta, maahanmuuttopolitiikan ehdoista tai sosiaaliturvan laajuudesta, mutta yhteiskuntajärjestyksen perusperiaatteista ollaan yleensä jokseenkin yksimielisiä.

Jatkoksi yhteiskuntaihanteita ja poliittista aatepohjaa koskeville pedagogisille jakolinjoille mainittakoon suomalaistenkin teoreetikoiden usein esille tuoma yksilön kehitykseen suuntautuvien ja kasvatuksen yhteisöllistä luonnetta korostavien teorioiden välinen jakolinja. Yksikään kasvatuksen yleisteoria ei ole puhtaasti kumpikaan mainituista, vaan kyse on painotuseroista suuntaan tai toiseen. Individuaalipedagogisissa teorioissa paino on yksilön kehityksen kasvatuksellisten ehtojen tarkastelussa, ja niissä käsitellään vain vähän, jos lainkaan, kasvatuksen yhteisöllistä näkökulmaa ja yhteiskunnallista merkitystä. Sosiaalipedagogisissa teorioissa sitä vastoin korostetaan kasvatuksen yhteisöllistä perusluonnetta.

Kysymys yksilön ja yhteiskunnan suhteesta ja kasvatuksen asemasta ja merkityksestä yksilön ja yhteiskunnan olemistavassa on yksi pedagogiikan peruskysymyksiä. Se jakaa käsitykset sekä kasvatuksen luonteesta ja päämäärästä että kasvatusteorian pääkohdista.

---

421 Silvennoinen, Heikki, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (toim.) (2016). *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä.

Pedagogisen ajattelun oppihistoriassa Herbartin katsotaan suuntautuneen yksilökeskeisesti ja hänen pedagogista järjestelmäänsä kritisoinut Paul Natorp mainitaan monessa suomalaisessakin yleispedagogisessa esityksessä kasvatuksen yhteisöllistä luonnetta korostavan sosiaalipedagogisen suuntauksen edustajana. Natorp piti ihmisen yhteisöllistä ja kulttuurista olemistapaa kasvatuksen luontaisena perustana ja korosti yksilön ja yhteisön sivistyskehityksen yhteenkuuluvuutta.[422] Samankaltaisia korostuksia esiintyy useilla suomalaisilla yleistä kasvatuksen teoriaa kehittäneillä ajattelijoilla, eritoten muun muassa J. V. Snellmanilla, Z. J. Clevellä, J. E. Salomaalla ja Aukusti Salolla.

Yhteiskunnan elinkeino-, väestö-, koulutus-, tuotanto- ja muiden vastaavien sosiaalisten rakenteiden muutokset merkitsevät kasvatus- ja sivistystyön toimintaympäristön muuttumista. Yhteiskunnallisten olojen muutokset heijastuvat myös kasvatustutkimukseen ja -käytäntöihin uudenlaisina pedagogisina kysymyksenasetteluina ja haasteina. Esimerkkinä nykypäivän uusista haasteista mainittakoon informaatioteknologinen murros, joka ilmenee mahdollisuutena soveltaa digitalisaation tarjoamia toimintatapoja koulutyössä ja koulun ulkopuolisessa kasvatuksessa mutta myös lasten ja nuorten sosiaalisen median käyttöä ja medialukutaitoa koskevina kasvatuksellisina haasteina. Mahdollisuuksiin ja haasteisiin liittyvät kysymykset aktualisoituvat kasvatustutkimuksessa, ja niihin voidaan kiinnittää huomiota myös yrityksissä rakentaa yleistä kasvatusteoriaa.

Jo autonomian ajalla yhteiskunnan rakenteiden muutokset vauhdittivat pedagogisen ajattelun kehitystä. Sääty-yhteiskunnan vakiintuneet rakenteet murtuivat ja varhainen kaupungistuminen ja teollistuminen nostivat esiin uudenlaisia sosiaalisia ongelmia. Muutoksen seurauksena osa lapsista ja nuorista jäi vaille asianmukaista huolenpitoa ja kasvatusta. Ongelmia, kuten juoppoutta, köyhyyttä ja lasten laiminlyöntiä, lähestyttiin kasvatuksellisina kysymyksinä ja niitä pyrittiin lievittämään kansaopetuksella ja -valistuksella. Koululaitoksen rinnalle syntyi sosiaalisia ja kansallisia tarkoitusperiä edistäviä kasvatuksen muotoja.

[422] Hämäläinen, Juha (2018b). Sosiaalipedagogiikka idealistisen sosialismin kasvatus- ja sivistysoppina. Teoksessa Juhani Tähtinen, Jyrki Hilpelä & Risto Ikonen (toim.) *Sivistys ja kasvatus eilen ja tänään* (s. 95–124). Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 56.

Sanoma- ja aikakauslehdistön kehittyminen 1800-luvulla syvensi osaltaan kansallistietoisuutta ja mahdollisti monipuolisen keskustelun yhteiskunnallisista epäkohdista.[423] Lastensuojelu nähtiin ennen muuta kasvatuksellisena työalana ja alan pedagogisia toimintarakenteita kehitettiin.[424] Niin ikään uusia vapaan sivistystyön ja muun kansansivistystyön muotoja implementoitiin.[425] Koulupedagogiikan kehittämisen ohella autonomian ajalla virinneet lastensuojelun pedagoginen kehittämistyö ja laajempi kansankasvatuksellinen kasvatus- ja sivistystyö jatkuivat vahvana itsenäisyyden ajalla, kun valtio otti enenevästi vastuuta kansalaistoimintana alkunsa saaneista valistushenkisistä työaloista ja toiminnan lakisääteisyys vahvistui.

Lastensuojelu on esimerkki toimialasta, joka asemoitui teoreettisesti ja toiminnallisesti yhteiskunnan useisiin osajärjestelmiin kiinnittyväksi kokonaisuudeksi. Keskeisiä olivat kasvatus-, terveys- ja oikeusjärjestelmä. Oikeussääntelyllä on ollut merkittävä asema lastensuojelun kehityksessä, ja se puolestaan kytkeytyy yhteiskunnan laajempien kulttuuristen kerrostumien muotoutumiseen.[426] Lastensuojelun teoriapohjan kehittäminen oli ottanut merkittäviä askeleita jo autonomian ajalla. Valtiollisen itsenäistymisen myötä ajatus vapaan itsenäisen kansakunnan elinvoiman turvaamisesta korostui lastensuojelun yleisenä tehtävänä. Tämä sama kansallisen kehityksen näkökulma elähdytti myös koululaitoksen ja muiden kasvatusinstituutioiden kehittämistä sekä innoitti kasvatusteorioiden kehittelyä.

Toisen maailmansodan jälkeen suomalaisessa kasvatusfilosofiassa ei ole sanottavasti kehitelty omintakeisia kasvatuksen kokonaisteorioita. Sama ihmisoikeusperustainen aatepohja, joka määrittää yhteiskunnan järjestäytymistä, lainsäädäntöä, oikeusajattelua ja politiikantekoa, on ollut sisäänrakennettuna myös kasvatusajattelussa, koulupedagogiikassa ja -politii-

---

423 Kerkkonen, Jaakko, Landgrén, Lars-Folke, Leino-Kaukiainen, Pirkko & Tommila, Päiviö (1988). Sanomalehdistön vaiheet vuoteen 1905. *Suomen lehdistön historia* [1]. Kuopio: Kustannuskiila; Tommila, Päiviö (toim.) (1992). Aikakauslehdistön historia: aikakauslehdistön kehityslinjat. *Suomen lehdistön historia* [10]. Kuopio: Kustannuskiila.

424 Hämäläinen, Juha (2007). *Lastensuojelun kehityslinjoja. Tutkimus Suomen lastensuojelun oppihistoriasta*. Snellman-instituutin A-sarja 22. Kuopio.

425 Niemelä 2011.

426 Harrikari, Timo (2019). *Lastensuojelun historia. Tutkielma oikeussääntelystä, kulttuurisista kerrostumista ja hallinnan murroksista*. Tampere: Vastapaino.

kassa, lastensuojelussa ja ylipäätään yhteiskunnan kasvatusinstituutioiden kehittämisessä. Tiedon kasvun, tietopohjan monimuotoistumisen ja ammatillisen erikoistumisen seurauksena aikaisemmin verrattain yhtenäisenä kokonaisuutena kehitettyjen toimialojen, myös kasvatusalan, ajatuksellinen ja ammatillinen perusta entisestään pirstoutui. Empiiriseen tietoon perustuvien osateorioiden kehittelyn myötä myös tutkijoiden kiinnostus pedagogisiin kokonaisteorioihin on laantunut.

Kasvatuksen yleisen teorian kehittelyssä kohdataan samanlainen universaalin ja kansallisen erityisyyden välinen jännite kuin oikeusteoriassa. Oikeusajattelussa se ilmenee yhtäältä universaaliin pyrkivän ylivaltiollisen luonnonoikeusperustaisen ja toisaalta kansallisiin arvoihin, ihanteisiin ja uskomuksiin perustuvan maakohtaisen lainsäädännön välisenä jännitteenä. Vastaavasti yleisessä pedagogiikassa kyse on universaalista ihmisluonnosta johdetun ja kansallisen kulttuurin erityispiirteitä korostavan kasvatusajattelun välisestä jännitteestä.

Pedagogisen ajattelun perinne maassamme on rikas ja oivaltava. Sitä ovat olleet luomassa eri positioista käsin kyvykkäät henkilöt, jotka ovat ymmärtäneet kasvatuksen merkityksen niin varttuville lapsille ja nuorille kuin kansakunnan henkiselle ja aineelliselle kehitykselle. Suomalaiset kasvatusteoreetikot Gezeliuksesta, Porthanista ja Snellmanista alkaen, ovat nähneet missionsa järkiperäisenä ja tiedollisena tehtävänä, argumentoineet rationaalisesti ja luottaneet järjen kykyyn tavoittaa olennainen. Kasvatus on määrittynyt heille samanaikaisesti ihmisen yksilöllisen kehityksen mahdollistajana ja kollektiivisen yhteenkuuluvuuden, vaurauden ja hyvinvoinnin vahvistajana. Vaikka eri oppisuunnat ovat painaneet ainutkertaiset jälkensä suomalaiseen pedagogiikkaan ja kasvatuksen tulkintoihin, visio kasvatuksesta yksilön henkisen kehityksen rakentajana ja yhteiskunnan kehityksen edistäjänä on ollut pitkälti yhteinen.

Kasvatusajattelussa on tunnistettavissa kieli- ja kulttuurialuekohtaista vaihtelua.[427] Nykyisin angloamerikkalainen perinne dominoi suomalaista kasvatustutkimusta. Keskeisenä syynä on se, että englanti on nykytieteen pääkieli ja tutkijat operoivat ja raportoivat pääasiassa englannin kielellä.

---

[427] Siljander, Pauli, Kivelä, Ari & Sutinen, Ari (eds.) (2012). *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism.* Rotterdam: Sense Publishers.

Tämä väistämättä kaventaa ajattelua ja suuntaa tutkimusta yksipuolisesti angloamerikkalaisen perinteen vaikutuspiiriin. Niinpä nykypäivänä angloamerikkalaisen kielialueen vahvasti pragmatistinen ajattelutapa muovaa enenevästi pedagogista ajattelua ja keskustelua Suomessa. Olisi toivottavaa, että sen rinnalla perinteiset mannereurooppalaisen aatemaailman oppisuunnat ja lähestymistavat säilyisivät suomalaisen pedagogiikan inspiraation lähteinä.

Toisen maailmansodan jälkeisellä ajalla pedagogisiin paradigman siirtymiin ei ole liittynyt merkittäviä poleemisia vastakkainasetteluja tai oppikiistoja, ehkä lukuun ottamatta peruskoulun kehittämisen joihinkin yksityiskohtiin liittyneitä ristiriitaisia näkemyksiä. Nykypäivän kasvatusteoreetikoilla on säyseä asenne oppikiistoja kohtaan mutta ehkä myös vähemmän kuin aikaisemmilla tutkijasukupolvilla kiinnostusta rakentaa omintakeista kasvatuksen kokonaisteoriaa. Toivottavaa olisi, että pedagogiikan klassikkoharrastus elpyisi ja että kasvatusalan opinoissa perehdyttäisiin monipuolisesti keskeisiin ajattelijoihin ja oppisuuntiin. Tähän on hyvät edellytykset, sillä valtaosa yleisen pedagogiikan klassikkoteoksista on käännetty suomeksi.

Kansalaiskasvatus

Ajatus kasvatuksesta kansakunnan elinvoiman henkisen perustan rakentajana on elähdyttänyt käytännöllisesti katsoen kaikkia keskeisiä yleisen kasvatusteorian suomalaisia kehittäjiä. Se korostuu niiden ajattelijoiden ajatusjärjestelmissä, jotka painottavat kasvatuksen sosiaalista ja kulttuurista merkitystä, mutta sillä on sijansa myös yksilön kehityksen ehtoihin painottuvissa teorioissa.

Kansalaiskasvatus on kuulunut vanhastaan kasvatuksen kokonaisteoriaan. Se ei yleensä erotu omaksi alueeksi vaan sulautuu osaksi kokonaisuutta. Niinpä vain osassa suomalaistenkin ajattelijoiden yleisen kasvatusteorian rakennelmia, kuten esimerkiksi J. E. Salomaan kasvatusopissa, puhutaan eksplisiittisesti kansalaiskasvatuksesta. Ajatus kansalaismoraalin ja kansalaistaitojen vaalimisesta on kuitenkin valtaosassa teorioita sisäänrakennettuna. Myös yksilökorosteisena pidetyn herbartilaisen kasvatus-

ajattelun nimeen vannonut Mikael Soininen piti koulun ja kasvatuksen tehtävänä kansalaiskasvatusta, yhteiskunnallisen tasa-arvon edistämistä ja erilaisen sosiaalisten epäkohtien lievittämistä.[428]

Historiallisesti pedagoginen ajattelu on kehittynyt osana laajempaa sosiaalisen ja poliittisen ajattelun kehitystä. Jos kansalaiskasvatusta tarkastellaan omana erityisenä kasvatuksen alueena, sen oppihistoriassa korostuvat sosiaalisen ja poliittisen ajattelun opit. Kansalaiskasvatus nähdään kasvatuksen kokonaistavoitteen valossa, ihmisyyden edistämisenä, kunkin yksilön kehityspotentiaalin toteuttamisena yhteisöllisessä kontekstissa.

Kasvatuksen tarkoituksen hahmottaminen on ajatuskokonaisuus, jossa päättelyn pohjana olevasta premissistä päätelmä johdetaan. On helppo yhtyä Hollon näkemykseen, jonka mukaan kasvatus kattaa yksilön koko elämänkaaren sekä ne ihmiselle tunnusomaiset olemisen tavat, joihin liittyy kasvua ja kehitystä. Kasvatuksen piiri käsittää ihmiselämän kaikessa laajuudessaan ja – Paul Natorpia mukaillen – sen lopullinen tarkoitus ei voi olla muuta kuin elämän tarkoitus.

Monissa yleisissä kasvatusteorioissa erotetaan tiedollisen, eettisen, esteettisen ja uskonnollisen kasvatuksen ulottuvuudet. Joissakin yleisissä teorioissa käsitellään lisäksi kasvatuksen sosiaalipoliittista tehtäväaluetta omana kokonaisuutenaan. Osassa teorioita moraalikasvatus nostetaan kasvatuksen perimmäiseksi tehtäväksi, jossa kasvatuksen korkeimman tarkoituksen katsotaan toteutuvan.

Moraalikasvatuksessa erottuu kaksi päähaaraa: kasvatettavan oman moraalisen harkintakyvyn kehittäminen ja moraalikasvatus luonteenkasvatuksena. Jälkimmäinen nähdään toivottavia luonteenpiirteitä vahvistavana luonteen jalostamisena. Eettisessä mielessä kyse on kasvatettavan harjaantumisesta hyveissä, hyvien tapojen mukaisesta käyttäytymisestä, moraalisesti arvostettujen luonteenominaisuuksien kehittymisestä. Vastaavasti kansalaismoraali näyttäytyy hyveissä harjaantuneiden kansalaisten toimintana.

Luonteenkasvatusta tutkinut ja tulkinnut Friedrich W. Foerster[429] puhuu yksilön luonteen ihanteesta yhteiskunnallisen ja poliittisen kasvatuksen edellytyksenä. Hän kuvaa sekä yksilön luonteenkasvatuksen että yhteiskunnallisen ja poliittisen kasvatuksen toisiinsa liittyvinä arvo- tai moraalikas-

[428] Jauhiainen 2024.
[429] Foerster 1921; 1922.

vatuksen muotoina. Yhteiskunnallinen kasvatus on kasvatusta inhimilliseen yhteiselämään, nuorison johdattamista ”vastakkaisten etujen, vakaumusten ja luonteenlaatujen yhdessä selviytymisen taitoon” ja poliittinen kasvatus ”yhteiskunnan korkeimmalle kehittyneen muodon ja järjestyksen … valtiollisen arvojärjestyksen” istuttamista sielun sisäisen järjestyksen periaatteeksi.[430]

Kasvatuksen tehtävänä ylipäätään on mahdollistaa ihmisessä olevan kehityspotentiaalin mukainen ihmisyyden täysimääräinen toteutuminen sekä yksilön kehityksessä että ihmisten yhteiselämässä. Lapsen yksilöllisiä oikeuksia jäsentävässä YK:n lapsen oikeuden sopimuksessa korostetaan lapsen oikeutta ”persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen”[431]. Käsitys ihmisluonnosta onkin pedagogisen kokonaisteorian peruskysymyksiä, sillä siitä johdetaan kasvatuksen perimmäinen tarkoitus. Hyvinvoinnin, kansalaisoikeuksien ja erityisesti lapsen oikeuksien edistämisen kysymyksenä pedagoginen kokonaisteoria saa myös poliittisen merkityksen.

Lapsen oikeuksien filosofia ja politiikka tarjoavat kokonaisvaltaisen kehyksen yleiselle kasvatusteorialle. Suomessa kukaan kasvatustutkija ei toistaiseksi ole tarttunut mahdollisuuteen kehittää kasvatuksen kokonaisteoriaa lapsen oikeuksien pohjalta. Tosin ajatus lapsen oikeudesta tulla kasvatetuksi sisältyy yleensä luonnonoikeutena implisiittisesti jokaiseen kasvatuksen kokonaisteoriaan. Helsingin yliopiston professori Arto Kallioniemen johtamien katsomuskasvatuksen tutkimusryhmien tutkijat ovat julkaisseet kotimaisilla ja kansainvälisillä foorumeilla useita artikkeleita, joissa katsomuskasvatusta on tarkasteltu ihmisoikeuksien ja lapsen oikeuksien kannalta niin itse katsomuskasvatuksessa[432] kuin opettajankoulutuksessa[433].

Lapsuus ja nuoruus ovat erityisen herkkää aikaa sen suhteen, minkälaiseksi yksilön maailmankuva muodostuu ja minkä suunnan hänen

---

430 Foerster 1921, s. 299–303.

431 *YK:n lapsen oikeuksien sopimus*. Artikla 29.

432 Salmenkivi, Eero, Kasa, Tuija, Putkonen, Niina & Kallioniemi, Arto (2022). Human rights and children's rights in worldview education in Finland. *Human Rights Education Review 5*(1), 47–69.

433 Kasa, Tuija & Kallioniemi, Arto (2020). Ihmisoikeudet, demokratia ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus opettajankoulutuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta 11*(6), verkkolehti.

elämänkulkunsa saa. Ihmisellä on synnynnäinen kyky ajatella, tahtoa ja katsoa maailmaa henkilökohtaisen linssin läpi. Täysi ihmisyys määrittyy henkisten kykyjen kehittymisenä täyteen määräänsä. Se on tulemista itsetietoiseksi, itsenäiseen moraaliseen harkintaan ja totuudellista maailmankuvaa rakentamaan kykeneväksi, esteettisesti elämää kokevaksi, järkevästi toimivaksi ihmiseksi. Kant kutsuu tätä täysi-ikäisyydeksi.[434]

Kasvatus on luontaisesti ihmiselle tunnusomaista toimintaa, ihmisyyden toteuttamista, ja ihmisyys puolestaan merkitsee yhteisöllistä olemistapaa. Kant toteaakin, että ihmisen on tultava kasvatetuksi tullakseen ihmiseksi.[435] Lähtökohtaisesti kasvatus on yhteisöllinen ilmiö; yhteisö kasvattaa. Ihmisyksilö varttuu ihmisyhteisössä, vuorovaikutuksessa toisten yhteisön jäsenten kanssa, mikä luontaisesti johtaa siihen, että hän tunnistaa kehityspotentiaalinsa. Suunnitelmallinen kasvatus auttaa häntä tiedostamaan ja kehittämään itsessään olevia kasvun mahdollisuuksia ja kehittymään itsenäiseksi, aktiiviseksi ja vastuulliseksi kansalaiseksi. Yhteiskunnan kasvatusjärjestelmä tarjoaa tähän monipuolisen tuen.

Lasta ei voi pakottaa tunnistamaan, käyttämään ja kehittämään myötäsyntyisiä kykyjään. Häntä voi kuitenkin ohjata tiedostamaan niiden tarjoamia mahdollisuuksia ajatella ja toimia järkevästi, harkita tekojensa moraalista oikeellisuutta, muodostaa totuudellista suhdetta maailmaan ja harjoittaa luovuutta kehittäviä, inhimillisessä yhteiselämässä tarvittavia taitoja ja toimintamuotoja. Yhteiskunnallisessa kontekstissa kyse on kansalaismoraalista ja kansalaistiedoista ja -taidoista.

Kansalaiskasvatus on se kasvatuksen alue, jossa ihmisille välitetään yhteiskunnan jäsenenä toimimisessa tarvittavia tietoja ja taitoja ja luodaan edellytyksiä itsenäisten, aktiivisten ja kriittisten kansalaisten kansalaisyhteiskunnan kehittymiselle. Se kattaa laajalti virallisen kasvatusjärjestelmän instituutioiden ja epävirallisen kasvatuksen alueet. Kansalaiskasvatuksella luodaan perusta yhteiskunnan poliittiselle järjestäytymiselle, kansalaisyhteiskunnan kehittymiselle, monipuoliselle järjestötoiminnalle ja aktiiviselle kansalaisuudelle.

---

434 Kant, Immanuel (2017). *Mitä on valistus?* Alkuteos 1784. Suom. Juha Koivisto, Markku Mäki ja Timo Uusitupa. Tampere: Vastapaino. Gaudeamus.

435 Kant 2022.

Kansalaiskasvatuksen teoreettiset oppisuunnat vaihtelevat poliittisten aatteiden ja yhteiskuntajärjestysten suhteen.[436] Kunkin maan kansalaiskasvatus heijastaa maan poliittista järjestelmää. Länsimaisissa demokratioissa korostuvat demokratiakasvatus ja yhteiskunnallisen osallistumisen näkökulma, kun taas itsevaltaisissa autokraattisissa järjestelmissä paino on kansalaisten sopeuttamisessa autoritaarisen vallanpidon rakenteisiin ja käytäntöihin. Demokratioissa erilaiset maailmankuvat ja poliittiset ideologiat ottavat mittaa toisistaan yhteiskunnallisena keskusteluna ja vapaina vaaleina, kun taas autokratioissa odotetaan, että kansalaiset omaksuvat ja hyväksyvät vallitsevan poliittisen maailmankuvan.

Kasvatuksen ihmiskuva on ratkaisevan tärkeä myös yhteiskuntaelämän järjestäytymisen ja yhteiskunnallisen kehityksen kannalta. Demokratia edellyttää valveutuneita kansalaisia, jotka tarkastelevat maailmanmenoa kriittisesti ja joilla on kyky havaita yhteiskuntaelämän epäkohtia sekä osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun. Tällainen valveutuneisuus, kriittisyys ja täysivaltaisuus edellyttää vastaavaa pedagogista ajattelua ja sen mukaista pedagogista toimintakulttuuria.

Pedagoginen toimintakulttuuri

Pedagoginen toimintakulttuuri on kasvatusajattelun toteuttamista käytännössä. Se koostuu niistä tavoista, joilla kasvatusta toteutetaan mukaan lukien toimintaa ohjaavat arvot ja periaatteet sekä toiminnassa vaikuttavat uskomukset. Kasvatuskulttuuri ilmentää aina jotakin käsitystä siitä, mikä kasvatuksessa on tärkeää ja tavoiteltavaa. Kasvatusajattelu on ratkaisevaa sille, minkälaista kasvatustoiminta on käytännössä.

Jos katsomme, että pedagogisissa käytännöissämme on jotakin vialla, ja haluamme korjata niitä, on paikallaan kysyä, mitä korjattavaa on pedagogisessa ajattelussamme. Kun ajattelu paranee, korjautuvat myös käytännöt. Toisin sanoen kasvatuskulttuurin uudistuminen edellyttää kasvatusajattelun muuttumista tai jalostumista. Kun perusta (ajattelu) on kunnossa, käytännöt (toiminta) seuraavat. On perusteltua ajatella, että

[436] Hämäläinen, Juha & Nivala, Elina (2023). Citizenship Education. *Oxford Bibliography Online: Education.* Oxford University Press.

ajattelun laatu määrittää toiminnan laadun. Tämä antaa perusteet ajattelua kehittävälle pedagogiselle teorianmuodostukselle. Kasvatuksen yleinen teoria tarjoaa kiinnekohdan kasvatusajattelun ja pedagogisen toimintakulttuurin kehittymiselle.

Kasvatusoppien taustalla vaikuttavat erilaiset filosofiset koulukunnat, elämän- ja maailmankatsomukset, ihmiskäsitykset ja poliittiset motiivit ja pyrkimykset. Mistä tiedämme, mitä oppisuuntaa olisi seurattava? Keskeisiä erottelevia tekijöitä on paljon. Joissakin pedagogisissa opeissa esimerkiksi paino on yksilön kehityksessä, kun taas toisissa kasvatusta tarkastellaan laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Kun puhutaan kasvatuksesta yhteiskunnan kehityksen perustana, on ilmeistä, että on perusteltua seurata teoriaa, joka tarjoaa siihen aineksia.

Yhdysvaltalainen kasvatusfilosofi William Frankena[437] esittää neljä vaihtoehtoista tapaa ymmärtää kasvatus ihmisen jalostamisena, ”korkealaatuisina ominaisuuksina (*excellences*) pidettyjen taipumusten hankkimisena ja siirtämisenä” inhimillisessä elämänkentässä: (1) ominaisuudet välitetään opettamisella ja hankitaan oppimisella, (2) ne välittyvät ja hankitaan elämän käytännöissä, (3) ne ovat luonnollisia tai synnynnäisiä ja (4) ne ovat onnettaren tai jumalten lahjoja ihmiselle. Hän erittelee kasvatuksen oppisuuntia tämän viitekehyksen kautta seuraavasti: Sokrateelle erinomaisuus on ennen muuta oppimisella hankittua tietoa, mutta hänellä oli myös taipumusta pitää sitä jumalten lahjana, kun taas Platonilla, Aristoteleella ja Deweyllä korostuu lisäksi harjaantuminen elämän käytännöissä. Kristillisessä katsomuksessa ainakin osa arvokkaina pidetyistä ominaisuuksista nähdään Jumalan lahjana. Kant puolestaan piti haluttavia ominaisuuksia ihmisluontoon kuuluvina myötäsyntyisinä mielenkykyinä, joiden kehittyminen vaatii yksilön mahdollisuutta itsekasvatukseen, samoin kuin Rousseau, jolta Kant sai runsaasti virikkeitä kasvatusajatteluunsa, oli myös taipuvainen näkemään ne ihmisessä piilevinä synnynnäisinä mahdollisuuksina ja kirvoittamista tarvitsevana potentiaalina. Tarkasteltujen oppisuuntien yhteisenä nimittäjänä voidaan pitää ajatusta yksilöllisten ja yhteiskunnallisten näkökohtien yhteenkuuluvuudesta.

---

[437] Frankena 1965, s. 4–5.

Se, mitä luonteenominaisuuksia arvostetaan, vaihtelee kulttuurista toiseen. Myös saman kulttuuripiirin alueella on erilaisia näkemyksiä ihailua ansaitsevista luonteenpiirteistä samoin kuin kasvatuksen merkityksestä niiden saavuttamiseksi. Moraalisina ominaisuuksina ihailtavat luonteenpiirteet rinnastuvat luonteenhyveisiin. Esimerkiksi Frankena kasvatusteoreetikkona edustaa sekä hyve- että velvollisuuseettistä ajattelutapaa, jotka kumpikin kuuluvat normatiivisen etiikan alaan ja tarjoavat referenssikehikon normatiiviselle kasvatusteorialle.[438] Ihmisihanne, eli se, mitä ominaisuuksia ihmisessä ihaillaan ja arvostetaan, on keskeinen kasvatusajattelun jäsentäjä, koska se antaa suunnan sille, mitä ominaisuuksia kasvatuksella tavoitellaan. Käsitykset siitä, miten ihanteen mukaiset ominaisuudet kehittyvät ja mikä osuus niiden kehittymisessä on kasvatuksella, vaihtelee eri ajatteluperinteissä.

Frankenan jäsennystä voi soveltaa suomalaisten oppisuuntien tarkasteluun, mikä kuitenkin edellyttää vaativaa ajatustyötä. Useimpien kansainvälisten kasvatusteorian klassikoiden tavoin moni suomalainenkin kasvatusteoreetikko on korostanut yksilöllisten ja yhteiskunnallisten kasvatusihanteiden yhteenkuuluvuutta ja samalla kasvatuksen yhteiskunnallista luonnetta ja tehtävää. Tämä on kytkenyt kasvatuksen teoriankehittelyn sosiaaliteoriaan mukaan lukien sosiaalietiikka. Kasvatus on ymmärretty yhteiskunnallisena toimintana, jossa yksilöiden sosiaalistuminen ja oppiminen kytkeytyvät laajempiin yhteiskunnan rakenteisiin ja arvoihin. Erityisesti J. V. Snellman loi pohjan yhteiskuntakeskeiselle kasvatusajattelulle ja teorianmuodostukselle korostamalla kansallishengen keskeistä asemaa lapsen moraalisessa kasvatuksessa, ja moni suomalainen kasvatusajattelija jatkoi hänen viitoittamallaan tiellä. Snellmanilainen koulukunta painoi lähtemättömän jäljen suomalaiseen yhteiskunta- ja kasvatusajatteluun ja sivistystyöhön.

Snellmanilaisen oppisuunnan jääminen koulupedagogiikassa 1900-luvun taitteessa taka-alalle herbartilaisen oppisuunnan ottaessa vallan merkitsi kasvatusajattelussa paradigman muutosta, askelta yksilökeskeisempään suuntaan. Kuitenkin Mikael Soininen herbartilaisesta kasvatusopista innostuneine työtovereineen näki koulun pedagogisen kehittämistyön

[438] Brandt, R. B. (1981). W. K. Frankena and ethics of virtue. *The Monist 64*(3), 271–292.

myös kansakunnan elinvoiman ja henkisen perustan luomisena. Herbartilaista oppisuuntaa seuranneen empiirisen suuntauksen edustajia elähdytti niin ikään pyrkimys luoda pohjaa kansalliselle kehitykselle. Kullakin teoreetikolla on omat korostuksensa ja mieltymyksensä kasvatuksen luonteen, päämäärän ja suotavien menettelytapojen määrittelyssä: joku korostaa tehokkuutta ja tuloksia, toinen oikeudenmukaisuutta ja osallistuvuutta, kolmas luonnonmukaisen kasvatuksen aatetta.

Oppisuuntia erottelevia ratkaisevia tekijöitä ovat erot epistemologisissa lähtökohdissa, käsityksissä pedagogiikan suhteesta psykologiaan ja psykologisen tiedon merkityksestä sekä myös pedagogiikan autonomiasta ja suhteesta muihin tieteenaloihin. Myös empiirisen tutkimuksen piirissä on erilaisia tiedonhankintaa ja tavoiteltavan tiedon luonnetta määrittäviä normeja. Analyyttinen, hermeneuttinen, fenomenologinen ja kriittinen suuntaus näkevät kovin eri tavoin sen, minkälaista tietoa tarvitaan ja miten sitä tuotetaan. Siten pedagoginen toimintakulttuuri kouluissa, kansalaisyhteiskunnassa ja kodeissa heijastaa vallitsevia käsityksiä tiedosta ja tiedollisen maailmankuvan ehdoista.

Kasvatuksen aatepohja ilmentää yleensä kullekin aikakaudelle tunnusomaista aateilmastoa. Se ei rajoitu vain kasvatustutkimuksen tieto-opillisiin paradigmoihin vaan koskee laajasti ihmis-, yhteiskunta- ja moraalikäsityksiä ja muita maailmankatsomuksellisia näkökohtia. Yhteiskunnallisena toimintana kasvatuksella on väistämättä poliittisia kytkentöjä, jotka koskevat näkemyksiä siitä, mihin suuntaan yhteiskuntaa tulisi kehittää ja mitä poliittisia arvoja kasvatuksella tulisi tavoitella ja edistää.

Pedagoginen toimintakulttuuri heijastaa yhteiskunnassa vallitsevia kasvatusarvoja ja -ihanteita. Myös kasvatus- ja koulutuspolitiikka asettaa pedagogiselle työlle laatukriteereitä. Suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa on kiinnitetty viime aikoina verrattain paljon huomiota uusliberalistiseen tendenssiin, joka on asettanut taloudellisten arvojen edistämisen koulutuspolitiikan keskeiseksi päämääräksi. Uusliberalistisessa katsannossa koulutus nähdään ensisijaisesti taloudellisena investointina, ja sen muut yhteiskuntapoliittiset funktiot, kuten tasa-arvon, demokratian, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja kansalaisoikeuksien edistäminen, jäävät talouden varjoon sekä koulutuspuhunnassa että hallinnollisessa päätöksenteossa. Suuntaus sai merkittävän jalansijan julkishallinnon pääasiallisena ajatusmallina. Uusliberalistisen hegemonian myötä julkisella

sektorilla, myös kouluhallinnossa, omaksuttiin laajasti yksityistämiseen ja kilpailutukseen perustuva tehokkuusajattelu.[439]

Uusliberalistisen politiikan läpimurto koulutuspolitiikassa tapahtui yhtä jalkaa suomalaisen elämänmuodon yksilöitymisen ja yksityistymisen kanssa. Kyse on länsimaissa ihmisten elämänasenteissa ja -käytännöissä pidemmällä aikavälillä tapahtuneesta muutoksesta, jonka suomalaisen ilmentymän jotkut sijoittavat 1960-luvulle ja toiset pari-kolme vuosikymmentä myöhemmäksi. Se näyttäytyy kulttuurisena murroksena, jota ilmentävässä kasvatusajattelussa on siirrytty enenevästi yhteisöllisyyden, yhteisvastuun ja toveruuden ihanteista yksilön itsetehostusta, itseriittoisuutta, itsemääräämistä ja suorastaan itsekästä elämänasennetta korostavaan ”yltiöyksilölliseen” lapsi- ja ihmiskuvaan.[440] Kasvatus tapahtuu elämysten ja tavaroiden kerskakulutukseen perustuvassa kulttuuriympäristössä, jossa lapset totutetaan jo pieninä kulutuskeskeiseen elämäntapaan.[441]

Kasvatuksen merkitys yhteiskuntaelämän muotoutumiselle on suurelta osin huomaamatonta, mutta sitä ei voi liioitella. Se määrittää ratkaisevasti yhteiskunnan kehittymisen edellytyksiä ja suuntaa. Yhteiskunta asettaa pedagogiselle toiminnalle myös omia ehtojaan ja haasteitaan. Kullakin aikakaudella on omat tarpeensa ja tehtävänsä, ja on tärkeää tunnistaa erilaiset vaatimukset, joita eri aikakaudet asettavat kasvatukselle. Yleinen kasvatusteoria tarjoaa kiinnekohdan, josta käsin on mahdollista jäsentää kasvatuksen tehtäviä kattavasti, johdonmukaisesti ja laajamittaisesti sekä luoda yhtenäisyyttä monin tavoin pirstoutuneen kasvatusalan tutkimukseen.

Yleinen yhteiskunnallinen kehitys heijastuu kasvatusajatteluun ja -käytäntöihin, kun taas pedagoginen ajattelu puolestaan heijastaa paitsi vallitsevia yhteiskunnallisia oloja myös näkemystä siitä, mitä yhteiskunnallisesti tavoitellaan. Kasvatusteoriat ja pedagoginen toimintakulttuuri eivät selity vain kunkin aikakauden vallitsevilla yhteiskunnallisilla oloilla, vaan ne ilmentävät kehitykselle suuntaa antavia yhteiselämän ihanteita, näke-

---

439 Hilpelä 2024.

440 Keltikangas-Järvinen, Liisa (2026). *Itsekkyyden aika: Miten yltiöyksilöllinen kulttuurimme sai meidät voimaan pahoin*. Helsinki: WSOY.

441 Kontturi, Jyri (2009). *Niukkuuden pedagogiikka: perusasioiden opettamisen puolesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.

mystä siitä, minkälaista yhteiskunnallista kehitystä pidetään toivottavana ja halutaan edistää.

Kansallinen eetos, ajatus kasvatuksesta kansallisen elinvoiman turvaajana, on sävyttänyt suomalaista kasvatusajattelua ja -politiikkaa kautta aikojen. Se inspiroi jo Gezeliusta kehittämään kansanopetusta 1600-luvulla ja sillä oli perustavanlaatuinen asema Snellmanin pedagogisessa järjestelmässä. Kansallisuusaate innoitti myös monia itsenäisyyden ajan teoreetikoita. Suomalainen elämänmuoto kehittyi luterilaisuuden pohjalle rakentuneesta yhtenäiskulttuurista kohti monimuotoista ja moniarvoista yhteiskuntaa. Kristilliseen elämänkäsitykseen perustuvan perinteen hiipuminen eteni vähitellen pitkin 1900-lukua ja voimistui 1950-luvulta alkaen. 1970-luvulle tultaessa se ilmeni pedagogiikassa ja koulupolitiikassa murroksena, jossa kristillis-humanistiseen ihmiskäsitykseen ja etiikkaan perustuva kasvatusajattelu joutui antamaan tilaa materialistiseen ja naturalistiseen maailmankuvaan perustuvalle ajattelutavalle.[442]

Yhteiskunnan arvopohjan ja elämäntapojen monimuotoistuminen on muuttanut yhtenäiskulttuuriin perustuvaa kansallista omakuvaa. Nyky-yhteiskunnassa on haasteellista, ellei peräti mahdotonta, rakentaa kansallista omakuvaa heijastavaa kasvatuksen kokonaisteoriaa. Nykypäivän koulu- ja koulutuspoliittisessa keskustelussa teollinen kehitys ja talouspuhe ovat jättäneet humanistiset arvot varjoonsa. Koulu ja laajempi kasvatusjärjestelmä nähdään lähinnä talous- ja työvoimapolitiikan välineinä. Informaatioteknologinen vallankumous, digitalisaatio ja sosiaalinen media ovat muuttaneet radikaalisti yhteiskuntaa sekä kasvatustyön toimintaympäristönä että lasten ja nuorten kasvuympäristönä. Varttuvallaan sukupolveen kuuluvilla on enenevästi vaikeuksia rakentaa toimivaa yhteiskuntasuhdetta ja löytää oma paikkansa yhteiskunnan jäseninä. Nykypäivän kasvatus- ja koulutuspolitiikassa lasten ja nuorten sosiaalinen syrjäytyminenkin määrittyy usein pikemmin taloudellisena kuin pedagogisena ongelmana, joskin sitä on lähestytty myös kasvatuksellisena kysymyksenä.

Yhteiskunnan nykytila asettaa uudenlaisia haasteita lasten ja nuorten varttumiselle yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi ja vaikeuttaa vanhem-

---

[442] Peltonen, Aimo (1979). *Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet: maamme koulunuudistusta vuosina 1956–1975 koskevien komiteamietintöjen käsitys ihmisestä ja eettisistä periaatteista.* Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.

pien ja ammattikasvattajien tehtävää. Miten yleisen pedagogiikan ja kasvatuksen yleisen teorian tulisi reagoida muuttuneisiin yhteiskunnallisiin oloihin? Käyvätkö olemassa olevat teoriat yhteiskunnan muuttumisen myötä vanhentuneiksi vai tulisiko kasvatuksen yleiset teoriat nähdä ajattomina, yhteiskunnallisista oloista riippumattomina kasvatuksen perusluonnetta hahmottavina konstruktioina?

Universaaleihin ideoihin, arvoihin, päämääriin ja periaatteisiin nojaavat teoriat eivät periaatteessa vanhene. Niitä voidaan pitää kelvottomina, puutteellisesti perusteltuina ja rajoittuneina mutta ei aikaan sopimattomina. Usein ne toimivat vastavoimana kasvatusajattelun ja -kulttuurin haitallisille kehityssuunnille. Ne tarjoavat yleispäteviä näkymiä kasvatuksen merkitykseen inhimillisessä eksistenssissä ja luovat perustan pedagogisen toimintakulttuurin kokonaisvaltaiselle kehittämiselle.

7 Pedagogisen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen nykytila

Mikä on pedagogisen tutkimuksen tila ja suunta nyky-Suomessa? Voi myös kysyä, mikä on kasvatusfilosofian ja omakohtaisen pedagogisen reflektion asema ammattikasvattajien koulutuksessa. Päällisin puolin näyttää siltä, että kasvatusfilosofia ja muu järkiperäinen teorian kehittely on joutunut antamaan enenevästi tilaa kokemusperäiselle tutkimukselle. Kyse on teorianmuodostuksen paradigmaattisesta käänteestä kasvatustutkimuksessa. Siirtymä empiirisen tiedontuotannon aikakauteen ilmentää ennen muuta tieto-opillista muutosta, mutta se kuvastaa myös muutosta kasvatustutkimuksen ihmiskuvassa.

Siirtymä kokemuspohjaisen tiedon paradigmaan

Sosiaalisen ja pedagogisen ajattelun kehityksen taustalle piirtyy Platonin ja Aristoteleen ajattelutapojen eroon palautuva idealistisen ja realistisen tiedonkäsityksen välinen jännite. Pedagogisessa teorian kehittelyssä voidaan hahmottaa ajatonta kasvatuksen ideaa tai rakentaa teoriaa tutkimalla vallitsevaa todellisuutta, käsitteellistää ja jäsentää kasvatuksen vallitsevia periaatteita ja käytäntöjä. Tätä taustaa vasten suomalaisen kasvatustutkimuksen suuri linja kulkee historiallisesti idealistisesta teorianmuodostuksesta kohti kokemusperäiseen reaalitietoon perustuvia analyyseja. Nykytutkimus nojaa vahvasti empiiriseen tietoon.

Kokemusperäisen tiedon eksponentiaalinen lisääntyminen eri tieteenaloilla sekä tieteenalojen sisäinen eriytyminen ja siihen liittyvä ammatillinen erikoistuminen ovat merkinneet uusia rajapintoja kasvatustutkimuksessa ja kasvatuksen ammatillisissa käytännöissä. Esimerkiksi kasvatustutkimuksen suhde lääketieteeseen on nostanut esiin monia uusia näkökulmia geeniperimän ja kasvatuksen välisestä suhteesta yksilön kehityksessä ja kasvatettavuudessa sekä tarjonnut tietoa muun muassa neurokirjon moninaisuudesta ja erilaisten sairauksien haasteista kasvatustutkimukselle ja pedagogisten käytäntöjen kehittämiselle. Vastaavasti informaatioteknolo-

gian kehittyminen, digitalisaatio ja sosiaalinen media ovat sekä hämärtäneet entisestään tärkeän ja vähemmän tärkeän, arvokkaan ja arvottoman, toden ja epätoden informaation välistä rajaa että näyttäytyneet uusina, lähinnä kasvatuspsykologian ja -sosiologian mutta myös terveystieteellisen kasvatustutkimuksen kohteina. Tekoäly osaltaan muovaa väistämättä sekä lasten tiedollisen oppimisen ehtoja ja opetuksen käytäntöjä että kasvatustutkimuksen toimintamalleja.

Suomalaisen kasvatustutkimuksen suuntautuminen kokemusperäisen tutkimustiedon tuottamisen toimintalogiikkaan alkoi jo autonomian ajan lopulla ja on vähitellen vahvistunut tutkimuksen valtavirraksi. Toisen maailmansodan jälkeen yleistynyt tilastollisiin menetelmiin perustuva tiedontuotanto ihmistieteissä voimisti kehityssuuntaa merkittävästi.[443] Siirtymä on nähtävissä myös kasvatustieteen väitöskirjoissa[444]. Empiirinen tiedontuotanto toimii nykypäivän kasvatustutkimuksen johtavana ajatusmallina.

Kasvatustutkimuksen päätehtävänä pidetään usein tietopohjan tuottamista pedagogiselle suunnittelulle ja kehittämistyölle. Jyrkän linjan empiristit kuitenkin katsovat, että tutkimuksen tehtävänä ei ole käytäntörelevantin, suunnittelua, kehittämistä ja koulutuspolitiikkaa palvelevan tiedon tuottaminen vaan katsomuksellisesta aineksesta vapaa tiedonhankinta. Tutkimuksen arvovapautta korostavan näkemyksen mukaan ”politiikan ja maailmankatsomusten liittäminen tieteeseen on samaa kuin intohimojen, tunteiden ja ennakkoluulojen kytkeminen loogiseen ajatteluun”, ja kasvatustieteen teoria, jonka peruslauseisiin sisältyy ”maailmankatsomuksellisen ideologian dogmeja … kantaa itsessään poliittiset intohimot, tunteet ja ennakkoluulot sisäänrakennettuna järjestelmään”[445]. Toisin sanoen kasvatustutkimuksen tehtävänä on tuottaa tietoa kasvatustodellisuudesta – kuvata, selittää ja ennustaa kasvatuksen ilmiöitä – sen sijaan, että se alistetaan vallitseville kasvatus- ja koulutuspoliittisille tai muille vastaaville katsomuksellisille intresseille. Tällainen näkökanta on jokseenkin vieras yleisen kasvatusteorian kehittämiseen tähtäävälle filosofiselle kasvatustut-

---

443 Saari 2011.

444 Heinonen, Veikko & Kari, Jouko (1991). *Suomalaiset kasvatusalan väitöskirjat ja niiden laadintaprosessi: väittelyprosessin tarkastelu ja julkaisuanalyysi. Osa II: Julkaisuanalyysi.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 41. Jyväskylä.

445 Heinonen 1989, s. 79.

kimukselle. Näkökanta sisältää tyypillisesti myös perusteettoman vastakkainasettelun neutraalina pidetyn empiirisen tutkimuksen ja poliittisesti tai katsomuksellisesti värittyneen filosofisen tutkimuksen välillä.

Kokemusperäinen tutkimus voi perustua erilaisiin tietoteoreettisiin viitekehyksiin ja tutkimusmenetelmiin. Jo varhainen empiirinen pedagogiikka oli kiinteästi kytköksissä lapsi- ja nuorisopsykologiaan, jossa ”tarkattiin ja merkittiin muistiin tieteellisesti mielenkiintoisia lapsen sielunelämän ilmauksia” ja johon pian alettiin tarkoituksellisesti sisällyttää kokeellista olosuhteiden variointia tutkittavien ilmiöiden aikaansaamiseksi.[446] Pelkkään havainnointiin perustuva tutkimus kehittyi kokeellisen tutkimuksen monimuotoisiin asetelmiin perustuvaksi tiedonmuodostukseksi, ja sittemmin 1950-luvulla tilastotieteellisten menetelmien kehittyminen näkyi myös kasvatustutkimuksessa yhä kehittyneempinä kvantitatiivisiin aineistoihin perustuvina analyyseina. Niin sanottu kielellinen käänne 1980-luvulla muutti ihmistutkimuksen painopistettä reaalisesta konstruktivistiseen, jossa korostettiin kielen merkitystä todellisuuden määrittäjänä. Kielelliseksi käänteeksi nimetty paradigman muutos vahvisti laadullisten menetelmien käyttöä empiirisessä kasvatustutkimuksessa.

Julkaisukulttuuri määrittää osaltaan, mitä ja miten tutkitaan. Kasvatuksen kokonaisteoriat julkaistaan – ainakin pääsääntöisesti – kirjoina, kun taas rajattuja aiheita julkaistaan valtaosin artikkeleina. Koska akateeminen julkaiseminen tapahtuu nykypäivänä enimmäkseen muutaman tuhannen sanan artikkeleina, tutkimus on väistämättä fragmentoitunutta ja tutkimustieto sirpaleista. Filosofisiin järjestelmiin nojaavaa yleisen kasvatusteorian kehittelyä on vain vähän.

Empiirisen pedagogiikan suuntauksia on runsaasti, ja vaikka niihin liittyy tiedon luotettavuutta ja laatua koskevia koulukuntakiistoja, akateeminen kasvatustutkimus voi perustua käytännöllisesti katsoen mitä erilaisimpiin tutkimusasetelmiin ja -metodologioihin. Empiirisen tutkimustiedon hyödyntämistä pedagogisessa teorianmuodostuksessa vaikeuttaa tiedon sirpalemaisuus ja kontekstisidonnaisuus. Tosin lapsi- ja nuorisopsykologinen ihmisen kehitysvaiheiden määrittely ja kullekin kehitysvaiheelle tunnusomaisten sielunelämän piirteiden kuvaukset tarjoavat käsitteellistä pohjaa yleispätevälle pedagogisen teorian kehittelylle ja kehityksen eri

[446] Lilius 1934, s. 11.

alueita, kuten kielellistä, kognitiivista, moraalista, esteettistä, motorista, sosiaalista ja uskonnollista kehitystä koskevan kasvatuksen luonteen ja laadun tunnistamiselle. Vastaavasti erilaisia kasvuympäristöjä ja niiden vaikutuksia varttuviin lapsiin ja nuoriin on mahdollista luokitella verrattain kattavasti, mikä tarjoaa mahdollisuuksia havainnoida kulttuuristen, sosiaalisten ja aineellisten olosuhteiden ilmenemistä eri maiden ja etnisten ryhmien kasvatuskäytännöissä.

Kasvatustutkimusta ja kasvatustieteen perusteita on kuvattu ennen muuta tiedonkäsitysten kautta. Tutkimusotteissa erottuu kaksi perusmallia, humanistinen ja empiristinen, joista ensin mainittu viittaa historialliseen ja filosofiseen tutkimukseen ja jälkimmäinen sen tutkimiseen, mitä tosiasiassa tapahtuu.[447] Tutkimusotteet nojaavat erilaisiin tiedonkäsityksiin ja ilmentävät erilaisia näkemyksiä kasvatustutkimuksen perusluonteesta. Tieto-opillinen erittely perustuu tutkimusta ohjaavien paradigmojen, tiedonintressien ja tiedonhankinnan menetelmien kuvaamiseen. Tieto-opilliset jäsennykset ilmentävät erilaisia käsityksiä siitä, minkälaista tietoa ja teorianmuodostusta kasvatusalalla tarvitaan, mitä ja miten pitää tutkia ja mitä tutkimusmenetelmiä on suotavaa käyttää. Paradigmat ovat tiedontuotannon normistoja.

Tieteenalajärjestelmässä yhtenä suurena jakajana on jako luonnon- ja ihmistieteisiin. Ihmistieteitä voidaan puolestaan jäsentää monella tavalla, esimerkiksi menneisyyttä tutkivaan historiatieteeseen ja nykytodellisuutta analysoivaan tutkimukseen. Ihmistieteenä kasvatustiede on lähinnä kulttuuri- ja sosiaalitiede – onhan kasvatus se yhteiselämän tekijä, joka mahdollistaa kulttuurisen jatkuvuuden siirtämällä kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle ja joka toisaalta myös luo edellytykset kulttuurin uudistumiselle vapauttamalla varttuvan sukupolven uutta synnyttävää luovuuspotentiaalia. Samoin se on keskeinen ihmisten sosiaalisen kanssakäymisen sääntöjä välittävä, toivottua ja suotavaa käyttäytymistä määrittelevä elämänalue.

Humanististen ja yhteiskuntatieteiden kokonaisuus on monenkirjava. Myös sen kansallisen kehityksen kuvaaminen on haasteellista.[448] Kasvatustutkimuksessa erotetaan tavallisesti – erilaisine variaatioineen ja kom-

---

447 Ahonen 2000a, s. 433.

448 Tommila, Päiviö & Tiitta, Allan (toim.) (2000). *Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet*. Porvoo-Helsinki: WSOY.

binaatioineen – filosofinen, psykologinen, sosiologinen, opetusta tutkiva didaktinen ja kasvatuksen historian tutkimus. Tieto-opillinen erittely perustuu erilaisiin tiedonkäsityksiin pohjautuvien, tutkimusta ohjaavien paradigmojen, tiedonintressien, ajatusmallien ja tiedonhankinnan menetelmien kuvaamiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi kokemusperustainen ja järkiperäinen teoriankehittely samoin kuin tiedonmuodostuksen todellisuutta kontrolloiva ja manipuloiva *tekninen*, ilmiöitä ymmärtävä ja tulkitseva *praktinen* tai *hermeneuttinen* sekä kriittiseen tiede- ja tiedonkäsitykseen perustuva *emansipatorinen* tiedonintressi.[449] Kasvatuksen yleisen teoria kannalta oleellisena lähestymistapoja erottelevana näkökohtana on jako kokemus- ja järkiperusteiseen tiedonmuodostukseen.

Nykypäivän kokemusperäiseen tietoon nojaavan ja vanhemman järkiperäiseen järkeilyyn perustuvan pedagogiikan välinen jännite on olennaisilta osin tietoteoreettinen. Sekä *empiristisessä* että *rationalistisessa* tietoteoriassa voidaan erottaa erilaisia painotuksia; usein puhutaan maltillisista ja jyrkistä näkemyksistä. Perusero joka tapauksessa on selvä: empirismi vaatii kokemusperäiseen havainnointiin perustuvaa todistusta, rationalismi järkiperäistä loogista todistusta. Toisin sanoen empiristit perustavat tieteellisen tiedonmuodostuksen havaintoihin ja niistä tehtyihin yleistyksiin, kun taas rationalistit johtavat loogisesti sitovat päätelmät päättelyn lähtökohtana olevista yleiskäsitteistä. Empiristeille aitoa tieteellistä tutkimusta on vain se, mikä perustuu asioiden tilaa koskevaan havaintotietoon.

Pelkistäen voidaan sanoa, että empiirinen tiedon- ja teoriamuodostus etenee *induktiivisena* päättelynä, rationalistinen *deduktiivisena.* Ensin mainitussa edetään vallitsevaa todellisuutta koskevista havainnoista yleistykseen, jälkimmäisessä hyväksytty johtopäätös johdetaan yleispätevistä lähtökohdista ajattelun keinoin. Perinteiset kasvatuksen kokonaisteoriat ovat filosofisia ja muita maailmankuvallisia aatepohjia heijastavia mielen konstruktioita, jotka valaisevat kasvatuksen luonnetta ja lähtökohtia. Ne eivät rajoitu vallitsevasta kasvatustodellisuudesta tuotettuun tietoon vaan tähtäävät kasvatuksen olemuksen yleispätevään ja ajattomaan kuvaamiseen.

Keskustelu induktiiviseen ja deduktiiviseen päättelyyn perustuvasta pedagogisesta teorianmuodostuksesta virisi 1800-luvulla ja voimistui

[449] Leino & Leino 1988.

1900-luvun alkupuolella, kun empiirinen psykologia alkoi vaikuttaa suomalaisessa kasvatustutkimuksessa. Herbartin konsepti, jossa tieteellisen pedagogiikan katsottiin perustuvan etiikan ja psykologian pohjalle, vaikutti tässä suhteessa merkittävästi. Laajamittainen siirtymä induktiiviseen tiedonmuodostukseen nojaavaan kasvatustutkimukseen tapahtui kuitenkin vasta toisen maailmansodan jälkeen.

Suomalaisessa kasvatustutkijoiden yhteisössä ei ole käyty avointa kriittistä keskustelua kasvatustutkimuksen tieto-opillisesta perustasta, induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn vahvuuksista ja heikkouksista tai empirismin ja rationalismin merkityksestä teorianmuodostukselle. Empiirisen kasvatustutkimuksen ajatusmalli on omaksuttu kasvatustutkimuksen perustaksi lähes kritiikittä, ja empiirisen tiedonmuodostuksen monimenetelmällisyys, erilaisten lähestymistapojen eklektinen käyttö, jossa menetelmävalintoja ei tarvitse asiallisesti perustella ja arvioida, on muodostunut vallitsevaksi käytännöksi. Puutteellinen ajatuspohja on johtanut kasvatustiedon pirstoutumiseen, kasvatustutkimuksen menetelmällisen perustan epämääräisyyteen ja kasvatuksen perusluonnetta koskevan kokonaiskuvan hämärtymiseen.

Metodisen eklektismin omaksuminen 1980-luvulla nosti tietoteoreettisen metatarkastelun pysyväksi osaksi kasvatustieteellistä tutkimusta, ja 2000-luvulle tultaessa tutkijoiden kasvatustieteen tiedeluonnetta koskeva pohdiskelu on ollut yleistä alan kirjallisuudessa ja ala on rakentanut yhteyksiä toisiin ihmistieteisiin.[450] Muiden tieteenalojen piirissä kehiteltyjen teorioiden ja tutkimusmenetelmien soveltaminen kasvatustutkimuksessa ja kasvatustieteellisessä teoriankehittelyssä on osin myös haitannut alan omien erityispiirteiden tunnistamista. Ei välttämättä kysytä, soveltuvatko muiden tieteenalojen teoriat ja menetelmät tutkimuskohteeseen, eikä luoda alalle omaa teoriapohjaa.

Empiirisen kasvatustutkimuksen etuna on, että se on kiinni ajassa ja käsittelee pinnalla olevia ajankohtaisia kasvatuksen haasteita. Se ei kuitenkaan pysty vastaamaan kasvatuksen yleisteoriassa aktualisoituviin peruskysymyksiin, kuten kysymykseen kasvatuksen tarkoituksesta tai päämääräsẗä. Vastaus ei ole empiirisesti määriteltävissä vaan edellyttää järkiperäistä lähestymistä. Pelkkä empiirinen tieto on riittämätön rakennuspohja kas-

[450] Ahonen 2000a, s. 433–434.

vatuksen kokonaisteorialle, joka edellyttää näkemystä sellaisesta, mikä ei vielä ole mutta mitä tavoitellaan.

Kasvatus itsessään on sen mahdollistamista, mitä ei vielä ole olemassa mutta minkä tahdotaan realisoituvan niin yksilön kehityksessä kuin yhteisöllisessä elämässä. Lisäksi kasvatuksen idean rationaalinen kuvaaminen mahdollistaa huomion kiinnittämisen sellaisiin yksilöllisiin ja yhteisöllisiin ihanteisiin, jotka eivät voi koskaan täysin toteutua mutta jotka antavat suuntaa kasvatukselle. Yksilöllisessä kehityksessä tällainen suuntaa antava mutta saavuttamaton päämäärä tai pyrkimys on yksilön kasvupotentiaalin täydellinen toteutuminen ja yhteisöllisessä elämänpiirissä esimerkiksi sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Ihanteet koskevat reaalista olemista: ne toteutuvat tai niitä kohti voidaan ponnistella vain reaalimaailmassa. Järjen konstruktioina ne ovat yleispäteviä ja ajattomia attribuutteja, joiden oikeutus perustellaan rationaalisesti.

Se, että aidosti pätevän tieteellisen tiedon katsotaan perustuvan havaintoihin, sulkee puhtaasti ajattelu- ja päättelykykyyn perustuvan filosofisen lähestymistavan tieteen ulkopuolelle. Tosin empirismin ja rationalismin välinen raja käytännön tutkimuksessa ei ole jyrkkä. Yksittäinen tutkija voi rakentaa empiirisiin havaintoihin perustuvia yleistyksiä mutta sama tutkija voi myös tunnustaa sen, että havaintojen maailmasta ei löydy vastauksia kasvatuksen olemusta määrittäviin fundamentaalisiin kysymyksiin kasvatuksen lopullisesta päämäärästä ja tarkoituksesta, ja kehitellä kasvatuksen kokonaiskuvausta järkiperäisenä filosofisena järjestelmänä. Jyrkkä vaatimus, että päätelmät on todistettava havaintoihin perustuvalla tiedolla, on yleisen pedagogiikan kannalta epähistoriallinen, sillä kasvatuksen kokonaisteorioita on konstruoitu nimenomaan filosofisina muodostelmina.

Jyrkkä empiristinen suuntaus, joka ei pidä filosofista lähestymistapaa tieteellisenä, ei askaroi kasvatuksen arvokysymysten alueella. Kasvatus ei näyttäydy eettisenä toimintana eikä sitä perustella eettisesti. Arvot ovat kuvassa lähinnä tutkijan arvovapaan asenteen korostamisena, vaatimuksena omien katsomusten vaikutuksen eliminoinnista. Eettiset vastakkainasettelut, esimerkiksi kysymys utilitaristisen yhteiskunnallisen hyödyn ja yksilön vapautta korostavan velvollisuuseettisen näkökulman välinen jännite tai eron tekeminen eettisesti hyväksyttävien ja epäkelpojen menettelytapojen välille, eivät aktualisoidu empiirisessä tiedonmuodostuksessa. Tutkimuksen arvovapautta korostavassa tutkimuksessa arvot voivat olla tutkimus-

kohteena, mutta ne eivät saa ohjata tutkijan työskentelyä. Esimerkiksi vanhempien tai opettajien ja muiden ammattikasvattajien toimintaa määrittäviä arvoja ja kasvatusperiaatteita voi tutkia, mutta tutkijan on vältettävä omakohtaisia kannanottoja.

Empiirisen siirtymän tieto-opillinen ydin on epäselvä. Hajanainen tiedontuotanto ei tarjoa riittäviä aineksia kasvatuksen kokonaisteorian rakentamiseen. Kasvatuksen yleisen teorian kehittelyssä empiirisellä kasvatustiedolla voikin olla vain deduktiiviseen päättelyyn perustuvaa teorianmuodostusta täydentävä rooli.

Kasvatuksen yleinen teoria filosofisena järjestelmänä

Kasvatustutkimuksen filosofisen perustan kolme keskeistä aluetta ovat etiikka (arvoteoria), epistemologia (tietoteoria) ja metafysiikka (todellisuuden luonnetta koskeva teoria).[451] Kasvatusfilosofian koulukunnat edustavat erilaisia eettisiä, tieto-opillisia ja olevan luonnetta koskevia näkemyksiä. Kasvatusfilosofisista järjestelmistä kaikki eivät ole yhtä kehittyneitä, järjestelmät rakentuvat erilaisille ajatusperinteille ja saattavat nojata omintakeiseen käsitteistöön, eivätkä ne myöskään välttämättä jyrkästi sulje pois toisiaan.

Kasvatusfilosofian oppisuuntia voidaan ryhmitellä monella tavalla. Esimerkiksi lähestymistapaa koskevassa luokittelussa erottuvat *common sense* -oppisuunta, spekulatiivinen, normatiivinen, kriittinen ja kielianalyyttinen suuntaus, joilla kullakin on omat erityispiirteensä kasvatusta koskevien filosofisten kysymysten käsittelyssä ja kasvatusfilosofian oppialan luonteen määrittelyssä.[452] Filosofinen kasvatustutkimus ei sulje pois empiiristä tiedonmuodostusta mutta eroaa siitä ratkaisevasti ja on sille vaihtoehto tai täydentää sitä.

Kokemusperäinen tutkimus ei pysty vastaamaan kasvatuksen päämäärää ja tarkoitusta koskeviin periaatteellisiin kysymyksiin, koska niiden mukaista maailmaa ei vielä ole olemassa vaan sitä vasta tavoitellaan. Kasvatuksen päämäärän ja tarkoituksen kuvaaminen ei voi olla reaalista maail-

[451] Brubacher 1969.
[452] Ibid., s. 311–320.

maa koskevan kokemusperäisen tiedon asia, vaan se edellyttää järkiperäistä lähestymistapaa. Vastaavasti kasvatuksen yleinen teoria ei voi rakentua yksinomaan empiirisen tiedon pohjalle.

Suomessa toisen maailmansodan jälkeen vaikuttaneet tutkijat ovat pikemmin hahmottaneet kasvatustieteen luonnetta, tehtävää ja epistemologisia lähtökohtia kuin kehittäneet kattavaa kasvatusfilosofian järjestelmää. Esimerkiksi Veikko Heinonen on tarkastellut kasvatustieteen tieteenfilosofista ja tieto-opillista perustaa varsin perinpohjaisesti usealta kannalta käsitellen muun muassa kasvatustieteen tieteentutkimuksen lähtökohtia, kasvatustodellisuuden luonnetta, kasvatustieteen tehtävää, kehitystä ja kytköksiä epistemologisiin oppisuuntiin, käsitteiden, mallien ja teorioiden merkitystä sekä kasvatustutkimuksen metodologiaa ja kasvatustieteen tutkimusjärjestelmää.[453] Jo teoksen alkusanoissa hän esittää näkemyksensä, jonka mukaan erilaisten ”hajottavien voimien”, kuten epätieteellisten oppien ja tieteen politisoimisen, takia ”kasvatustieteen asema itsenäisenä tieteenä ei ole erityisen vahva”.[454]

Kasvatustieteen tieteenfilosofista perustaa luotaavat tarkastelut eivät ole kasvatuksen yleisteorioita. Ne tosin sisältävät usein myös kasvatuksen luonteen tarkastelua, mutta paino on pikemmin kasvatustutkimuksen kuin kasvatuksen filosofisen essentian kysymyksissä. Kasvatustieteen tieteentutkimus tarjoaa näkymiä kasvatustieteen ominaisuuksiin tieteenä, kun taas yleinen kasvatuksen teoria käsittelee kasvatuksen ominaispiirteitä erityisenä inhimillisen toiminnan muotona.

Kasvatuksen yleinen teoria on lähtökohtaisesti mielen konstruoima käsitejärjestelmä, joka kuvaa kasvatuksen luonnetta. Se voi sisältää – ja usein sisältää – empiirisiä havaintoja, jotka koskevat esimerkiksi ihmisen kasvatettavuutta ja erilaisten kasvuolojen yhteyttä lapsen kehitykseen ja yleensäkin yksilön elämänkulkuun. Kokemusperäinen tieto kiinnittää teorian kehittelyn vallitsevaan reaalimaailmaan, kun taas idealistinen lähestymistapa pyrkii ajasta ja paikasta riippumattomaan yleispätevään kuvaukseen.

Filosofisena järjestelmänä yleinen kasvatuksen teoria kytkeytyy erilaisiin filosofisiin koulukuntiin ja oppisuuntiin. Niinpä kasvatusteorioita saatetaan luokitella niiden taustafilosofioiden mukaan. Esimerkiksi epistemologisten

---

453 Heinonen 1989.
454 Ibid., s. 9–11.

koulukuntien perusteella teoriat voidaan ryhmitellä idealistiseen, realistiseen, pragmatistiseen ja fenomenologiseen oppisuuntaan ja erilaisten ihmiskäsitysten mukaan uskontojen, poliittisten aatteiden ja filosofisen antropologian suuntausten mukaan nimettyihin oppeihin.[455] Myös yksinkertaisia dikotomioita käytetään luokitteluperusteena, kuten jakoa progressiivisiin ja konservatiivisiin tai individuaali- ja sosiaalipedagogisiin teorioihin.

Pedagogisten ajatusmallien, oppisuuntien ja teorioiden nimeäminen niitä kehystävien ihmiskäsitysten perusteella käsittää jo toistakymmentä laajaa ihmiskäsitysperusteista kasvatusaatetta: kungfutselainen, hindulainen, buddhalainen, platonilainen, aristoteelinen, juutalais-kristillinen, islamilainen, kantilainen, marksilainen, freudilainen, sartrelainen, darvinistinen ja feministinen.[456] Kukin näistä ilmentää omanlaistaan maailmankuvaa, käsitystä todellisuuden luonteesta, tiedosta ja moraalista.

Kasvatuksen käytännöt heijastavat kansallisia tapoja ja uskomuksia, kun taas tieteellinen pedagogiikka tähtää kansallisista ajattelutavoista ja perinteistä riippumattomiin yleispäteviin lausumiin ja päätelmiin. Deduktioon perustuvat kasvatusfilosofiset järjestelmät edustavat yleispätevää päättelyä, joskin yleisissä kasvatusopeissa käsitellään usein myös kansallisesti merkityksellisiä, kansallisista traditioista nousevia, kansallisiin arvoihin ja ihanteisiin kiinnittyviä aiheita.

Järjestelmäperusteisen, filosofisiin järjestelmiin pohjautuvan teorianmuodostuksen ohella pedagogiikassa on myös elämänfilosofista lähestymistapaa muistuttavaa konseptointia. Siinä kasvatusta tarkastellaan elämän ilmauksena ja henkisenä toimintana, joka ei taivu analyyttiselle otteelle eikä ole määriteltävissä loogisena käsitejärjestelmänä. Kasvatus saatetaan kuvata vitaalisena elämäntodellisuutena, jota ei tule tarkastella ensi sijassa, jos lainkaan, käsitteellisesti, vaan jonka olemusta voidaan pikemminkin valottaa taiteen keinoin. Monet elämänfilosofit ovatkin ilmaisseet ajatuksiaan kaunokirjallisessa muodossa.

Kaunokirjallinen kasvatusaatteen kuvaus on oma pedagogisen kirjallisuuden lajinsa. Joukossa on teoksia, jotka voidaan lukea kasvatuksen yleisen teorian alaan, joskin genren kriteerit ovat väljiä. Esitystapaan perustuva

---

455 Hirsjärvi 1977; 1984.

456 Stevenson, Leslie, Haberman, David L., Wright, Peter M. & Witt, Charlotte (2018). *Thirteen theories of human nature.* Oxford University Press.

rajanveto loogisina käsitejärjestelminä esitettyjen filosofisten konstruktioiden ja kaunokirjallisten esitysten välillä on jokseenkin selkeä, mutta on vaikea sanoa, milloin kaunokirjallisessa esityksessä on kyse nimenomaan pedagogisessa tarkoituksessa kirjoitetusta, kasvatuksen olemusta ja merkitystä tarkastelevasta konseptuaalisesta kokonaisuudesta. Esimerkkejä kaunokirjalliseen esitystapaan perustuvasta pedagogisesta kirjallisuudesta ovat muun muassa Platonin *Valtio*, Rousseaun *Émile* ja Pestalozzin *Lienhard ja Gertrud*.[457]

Suomessa pedagogisiin kysymyksiin keskittyvä kasvatusteoreettinen kaunokirjallisuus on vähäistä. Tosin joitakin suomalaisten kirjailijoiden pedagogisiksi luokiteltavia esseekokoelmia samoin kuin romaanikirjallisuutta löytyy. Tunnetuimpia kehityskertomuksiksi luettavia romaaneja ovat kansalliskirjailija Aleksis Kiven 1870 ilmestynyt *Seitsemän veljestä* ja Johannes Linnankosken 1908 ilmestynyt *Pakolaiset*. Ensin mainittu kuvaa veljesten kasvun yhteiskunnan marginaalista kohti vastuullista yhteisön jäsenyyttä ja sivistystä ja jälkimmäinen yksilön kamppailua syyllisyydestä kohti sisäistä rehellisyyttä, seesteisyyttä ja omantunnon rauhaa. Kumpikin teos edustaa aikansa kansankasvatuksen ihanteita, mutta aidosti pedagogisista teoksista ei ole kyse.

Kaikki ihmisen henkisen kehityksen kasvutarinat sisältävät periaatteessa ihmisenä kasvamisen edellytysten ja mahdollisten esteiden tarkastelua, vaikka muuten kyse ei olisikaan suoranaisesti pedagogisesta kirjallisuudesta. Esimerkiksi Aleksis Kiven kuvaama veljesten kasvu korven kasvateista vastuullisiksi kansalaisiksi on tulkittu teoksen juonen syvärakenteeksi niin kirjallisuustieteellisessä[458] kuin poliittisia aatteita koskevassa yhteiskuntatieteellisessä[459] kehyksessä. Veljesten kasvutarina nousee esille myös teosta taustoittavassa ja sen juonta avaavassa lukuoppaassa.[460] Teoksesta ei kuitenkaan ole tehty syväluotaavaa pedagogista analyysia.

---

457 Hämäläinen 2014.

458 Tarkiainen, Viljo (1910). *Aleksis Kiven "Seitsemän veljestä": kirjallinen tutkimus*. Porvoo: WSOY.

459 Rostila, Ilmari, ja Suomalaisuuden liitto (2025). *Seitsemän veljestä, vapaus, demokratia ja kansakunta*. Helsinki: Suomalaisuuden liitto.

460 Katajamäki, Sakari (toim.) (2020). *Seitsemän veljestä ja opas sen lukemiseen*. Kirjokansi 238. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Uudemmista kasvutarinan muotoon kirjoitetuista romaaneista mainittakoon äidinkielenopettajana toimivan kirjailija Tommi Kinnusen vuonna 2016 ilmestynyt *Lopotti*, joka kertoo näkövammaisen tytön kasvutarinan ja kuvaa hänen sokeidenkoulussa saamansa pedagoginen tuen kasvattavaa merkitystä. Kinnusen tuotannossa on muitakin ihmisen oman tien etsintää ja kasvua kuvaavia kertomuksia. Myös muita suomalaisia kirjailijoita ja teoksia voisi nimetä tämän kirjallisuuden lajin edustajina, mutta koska kyse ei ole varsinaisesti kasvatuksen periaatteellisten lähtökohtien ja olemuksen kasvatusopillisesta tarkastelusta, ei tässä yhteydessä ole syytä käsitellä aihetta laajemmin.

Lasten ja nuorten kirjat ovat oma maailmansa. Ne voivat heijastaa – ja usein heijastavat – kirjoittajan pedagogista ajattelutapaa, moraalikäsityksiä, ihmiskuvaa, elämänasennetta ja käsitystä maailmasta, mutta ne eivät edusta kasvatusteoreettista kaunokirjallisuutta. Niihin voi sisältyä kasvatuksellinen vaikuttamispyrkimys ja niissä voidaan käsitellä lukijan kannalta merkityksellisiä kasvuun ja kasvatukseen liittyvä aiheita, mutta ne eivät ole kaunokirjallisessa muodossa esitettyjä, kasvatuksen olennaisia piirteitä ja merkitystä tarkastelevia kasvatusteorioita.

Kriittinen pedagogiikka

Kasvatustutkimuksen nykytilan ja tulevaisuuden katselmuksessa empiirisen siirtymän ohella toisena merkittävänä näkökohtana nousee esiin kriittisen pedagogiikan juurtuminen tai vakiintuminen pedagogisen ajattelun tunnustetuksi teoreettiseksi oppisuunnaksi. Erityisesti 2000-luvun taitteen jälkeen kriittinen pedagogiikka on saanut Suomessa merkittävän jalansijan pedagogisen ajattelun ja kasvatuksen tutkimuksen paradigmana. Emme voi puhua suoranaisesti kriittisen pedagogiikan aikakaudesta vaan kyse on pikemminkin aikakaudesta, jolloin kriittinen paradigma on murtautunut kasvatuksen tutkimukseen ja teoriaan. Kriittinen pedagogiikka epäilemättä on kasvatuksen yleinen teoria, yleisen pedagogiikan alaan kuuluva aate tai oppisuunta.

Filosofisena oppisuuntana kriittinen teoria kuvataan usein tieto-opilliseksi koulukunnaksi, jonka tiedonkritiikki ilmenee yhteiskuntakritiikkinä

ja poliittisena toimintana.[461] Oppijärjestelmänä se kuitenkin on hajanainen. Kasvatuksen tutkimuksen ajatusmallina kriittisestä pedagogiikasta ei myöskään ole ehjää määritelmää.

Tutkimussuuntana kriittinen pedagogiikka on vallitsevan kasvatusideologian, -järjestelmän, -periaatteiden ja -käytäntöjen kriittistä tarkastelua: koulua ja kasvatusta tarkastellaan kulttuurisina ja poliittisina instituutioina, joissa vaikuttavat poliittiset ja taloudelliset intressit ja valtasuhteet, ideologiat ja kulttuuriset merkitysjärjestelmät.[462] Kriittiseen pedagogiikkaan nojaava kasvatus pyrkii vahvistamaan yksilöiden ja yhteisöjen kykyä toimia oikeudenmukaisemman ja inhimillisemmän yhteiskunnan puolesta kehittämällä oppijoiden kriittistä tietoisuutta ja soveltamalla dialogisia toimintatapoja. Paradigmassa yhdistyvät filosofinen, sosiologinen ja politologinen lähestymistapa.

Pedagogiikan suomalaisessa oppihistoriassa jo Snellman ja hänen nimeään kantavan oppisuunnan edustajat tarkastelivat kasvatusta yhteiskuntakriittisessä hengessä, ei tosin nykypäivän kriittisen pedagogiikan tieto-opillisen ja yhteiskuntateoreettisen kehyksen merkityksessä. Snellmanilaisessa aatesuunnassa kasvatusta ja sen merkitystä tulkittiin – kuten kriittisessä pedagogiikassakin – yhteiskunta-, kulttuuri- ja valtiofilosofian näkökulmasta. Tieto-opillisesti snellmanilaisessa kasvatusajattelussa korostuivat valistuksen perinnöstä ja hegeliläisestä filosofiasta nouseva idealistinen yhteiskunta- ja kulttuurikritiikki ja kansallisen kulttuurin näkökulma.

Suomalaisessa pedagogiikassa kasvatuksen oleellinen merkitys yhteiskunnallisessa, kulttuurisessa ja valtiollisessa kehityksessä on ymmärretty laajalti eri oppisuunnissa. Itsenäisyyden ajalla vahvistui kehityssuunta, jossa yhteiskuntaa on kehitetty kansanvaltaisena oikeus-, kulttuuri- ja hyvinvointivaltiona. Nykypäivän suomalaisessa yhteiskunnassa kriittisen pedagogiikan korostamat sorron ja epätasa-arvon teemat eivät aktualisoidu yhtä räikeinä kuin yhteiskunnissa, joiden kehitystä ovat ohjanneet muut poliittiset arvot. Myös kasvatus saa eri yhteiskuntamalleissa ja -ideologioissa omanlaisia merkityksiä.

---

461 Schecter, Darrow (2013). *Critical Theory in the Twenty-First Century*. New York: Bloomsbury.

462 Giroux & McLaren 2001.

Kriittinen pedagogiikka, kuten kriittinen teoriakaan, ei ole yhtenäinen aate, vaan siinä voidaan erottaa erilaisia variaatioita. Nämä ilmentävät erilaisia poliittisia ideologioita ja filosofioita. Yhteinen nimittäjä on politiikan ja pedagogiikan yhteenkuuluvuuden ajatus. Kriittisessä pedagogiikassa kasvatusta tarkastellaan poliittisten teorioiden kautta. Se ilmentää ja vahvistaa yhteiskuntatieteellistä näkökulmaa kasvatustutkimuksessa.[463] Kantavana ajatuksena on yhteiskunnan poliittisten ja taloudellisten valtarakenteiden yhteys lasten ja nuorten kasvuoloihin, erityisesti mahdollisuuksiin kouluttautua. Suomalaiseen nykykontekstiin sovitettuna kritiikin keskeisenä kohteena on kasvatustutkimuksen ja alan käytäntöjen adaptoituminen työelämän ja talouden tarpeisiin ja sen myötä kasvatuksen ihmiskuvankapeutuminen.[464]

Ajatus politiikan ja kasvatuksen yhteenkuuluvuudesta ei ole uusi sosiaalisen ja poliittisen ajattelun historiassa. Jo antiikissa se oli yhteiskuntaja kasvatusfilosofian keskeinen jäsentäjä. Uutta ei ole myöskään pyrkimys paljastaa kasvatuksen ja koulutuksen poliittisia kytkeymiä. Edes kasvatuksen näkeminen yhteiskunnallisena muutosvoimana ei ole uusi oivallus.

Mitä uutta kriittinen pedagogiikka sitten on tuonut kasvatustutkimukseen?

Pedagogisen ajattelun ja kasvatuksen tutkimuksen paradigmana kriittinen pedagogiikka saa oikeutuksen yhteiskunnallista tasa-arvoa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistävänä poliittisena aatteena. Sen ajatellaan kietoutuvan erityisesti näiden poliittisten arvojen edistämiseen. Kasvatus nähdään sekä poliittisena että eettisenä missiona, jonka tehtävänä on yhteiskunnan muuttaminen kohti tasa-arvoa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta.

Kriittisessä pedagogiikassa politiikan ja kasvatuksen ajatellaan tähtäävän samaan maaliin mutta erilaisin keinoin. Politiikan tavoitteena on vaikuttaa yhteiskunnan rakenteisiin ja instituutioihin, kasvatus taas vaikuttaa ihmisiin ja ihmisten kautta. Jälkimmäisessä kyse on ihmisten poliittisen tietoisuuden herättelystä toimimaan sortavien ja tukahduttavien epäkohtien poistamiseksi. Siten kriittinen pedagogiikka tarkoittaa yhtäältä kasvatuksellista tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta edistävää poliittista toi-

[463] Siljander 2014.
[464] Suoranta 2010.

mintaa ja toisaalta tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta yhteiskuntaelämässä edistävää kasvatusta.

Kriittinen pedagogiikka näyttäytyy perinteisen tiedonkäsityksen, niin hermeneuttisen kuin empiiris-analyyttisen, kritiikkinä. Siinä kasvatus, alan tutkimus ja pedagoginen teoria käsitetään ideologisesta tietoisuudesta vapauttavana itsereflektiona, instituutio- ja yhteiskuntakritiikkinä ja yhteiskunnallisia valtasuhteita paljastavana ja purkavana kulttuuripolitiikkana.[465] Kyse on yhteiskunnan valtarakenteita kumoavasta ja kasvatusinstituutioita uudistavasta poliittisesta ohjelmasta.

Kasvatukseen viittavana oppina kriittisessä pedagogiikassa on kyse poliittisesta kasvatuksesta. Tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ohella voidaan puhua kasvatuksesta, jolla edistetään demokratiaa, sosiaalista osallisuutta tai kansalaisoikeuksia. Esimerkiksi demokratiakasvatuksessa kyse ei ole vain demokraattisten taitojen opettamisesta vaan lasten ja nuorten ohjaamisesta ajattelemaan ja toimimaan demokraattisesti. Kriittisen pedagogiikan kehyksessä puhutaan lasten ja nuorten omaehtoisena poliittisena aktivismina tapahtuvasta ja sitä edistävästä radikaalidemokraattisesta demokratiakasvatuksesta.[466] Sosiaalisen osallisuuden edistämiseen tähtäävällä kasvatuksella puolestaan vahvistetaan kansalaisten yhteiskunnallista toimintakykyä, mikä edellyttää myös poliittista vaikuttamista, osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia estävien rakenteiden poistamista politiikan keinoin.

Pelkistetysti kriittisen pedagogiikan kehystämässä kasvatuskäsityksessä korostuu ihmisen tietoisuuden muuttuminen: kasvatuksen tehtävänä on myötävaikuttaa siihen, että ihmiset alkavat tiedostaa yhteiskunnallisia epäkohtia ja niiden yhteyksiä yhteiskunnan valtarakenteisiin sekä ryhtyvät toimimaan tämän tietoisuuden ohjaamina epäkohtien poistamiseksi ja osoittamaan keskinäistä solidaarisuutta.[467] Tietoisuuden muutos – kriittinen tietoisuus – on yhteiskunnallisen muutoksen perusta. Näin kriittinen pedagogiikka on myös kasvatuksen ihmiskuvan kritiikkiä.

Kriittinen pedagogiikka nojaa kriittiseen yhteiskuntateoriaan. Se on kriittisen yhteiskuntateorian soveltamista pedagogiikkaan. Kriittinen yh-

[465] Siljander 2014.

[466] Leiviskä, Anniina, Kasa, Tuija, Pyy, Ida, Kannisto, Tarna & Zamotkin, Ivan (2025). *Demokratiakasvatus polarisaation ajassa*. Helsinki: Gaudeamus.

[467] Freire 2005; Hannula 2000.

teiskuntateoria puolestaan on yhteiskuntafilosofian suuntaus, joka ei vain analysoi ja selitä yhteiskuntaa vaan pyrkii paljastamaan yhteiskunnallista epäoikeudenmukaisuutta ja muuttamaan epätasa-arvoisia poliittisia ja taloudellisia rakenteita. Kritiikki voi koskea myös poliittisen ja taloudellisen vallankäytön instituutioita, konventioita ja sääntöjä ja ulottua aina valtiojärjestykseen.

Historiallisesti kriittinen pedagogiikka ilmentää uusvasemmistolaista poliittista aatetta. Poliittisena aatteena se ei määrity vain yhteiskunnallisten epäkohtien tunnistamiseksi ja korjaamiseksi, vaan se kyseenalaistaa vallitsevia poliittisen vallankäytön tapoja ja käytäntöjä uusvasemmistolaisen ideologian kehyksessä. Radikaalissa oppisuunnassa vallankumous ymmärretään pedagogisena prosessina.[468] Näin ymmärrettynä kriittinen yhteiskuntateoria on ideologinen vaihtoehto kapitalistiselle, avoimelle, markkinatalouteen, omistusoikeuteen ja elinkeinovapauteen nojaavalle poliittiselle ja taloudelliselle ajattelulle.

Poliittinen ajattelu- ja toimintatapa, jolla yhteiskunnan valtarakenteita uudistetaan ja haluttuja poliittisia tavoitteita edistetään, määrittää kriittisen yhteiskuntateorian luonteen. Niin ikään se määrittää kriittisen kasvatusteorian ideologiset ominaispiirteet. Kokonaisuus koostuu useista traditioista, jotka pikemminkin täydentävät toisiaan kuin kohdentuvat täsmälleen samoihin aiheisiin, mutta niiden edustajat, vaikka operoivat eri käsitteillä, jakavat pitkälti yhtäläiset näkemykset kasvatustutkimuksen ja -teorian emansipaatiota ja yhteiskunnallista muutosta korostavasta perusolemuksesta, kuten esimerkiksi niinkin erilaiset ajattelijat kuin Freire ja Habermas[469]. Kasvatuksen kriittinen teoria on myös kriittinen yhteiskuntateoria.

Kriittisen pedagogiikan ideologisessa perustassa erottuu kaksi pääsuuntausta: maltillinen eli reformistinen ja radikaali eli revolutionäärinen. Reformistinen oppisuunta tarkoittaa toimintatapaa, jossa sosiaalisia epäkohtia poistetaan vallitsevan järjestelmän sisällä asteittain, kun taas revolutionäärinen tähtää perusteelliseen muutokseen hajottamalla vallitsevan järjestyksen ja korvaamalla sen kokonaan uudella, haluttuja poliittisia ar-

[468] McLaren 2009.

[469] Morrow, Raymond A. & Torres, Carlos Alberto (2003). *Reading Freire and Habermas. Critical Pedagogy and Transformative Social Change.* New York: Teachers College, Columbia University.

voja ja käytäntöjä toteuttavalla järjestelmällä. Nämä kaksi päälinjaa eivät ole yhdistettävissä.

Usein kriittinen pedagogiikka määrittyy kumouksellisen yhteiskuntateoriaan perustuvaksi kasvatusajatteluksi, jolloin radikaalin tulokulman ajatellaan edustavan aidosti kriittisen pedagogiikan lähestymistapaa. On kuitenkin vaikea osoittaa tarkasti, mitä kriittinen teoria tarkoittaa pedagogiikassa, kasvatuksessa ja kasvatustutkimuksessa. Kriittisen pedagogiikan tulkinnat kasvatusajattelun ja -tutkimuksen paradigmana vaihtelevat nimenomaan sen suhteen, miten sen yhteiskuntaideologinen perusta ymmärretään, eli se koskee kasvatuksen ja politiikan yhteenkuuluvuutta korostavan kasvatusajattelun poliittista ulottuvuutta. Kriittisen teorian suhde yhteiskunnan talousjärjestelmään ja valtiomuotoon ei ole yksiselitteinen.

Kriittisen teorian yhteiskuntakritiikin kärki kohdistuu ennen muuta konservatiivisiin poliittisiin aatteisiin ja liikkeisiin. Sen suhde liberaaliksi demokratiaksi kutsuttuun yhteiskuntajärjestykseen ja valtiomalliin on kuitenkin epäselvä. Osa kriittisen teorian tulkinnoista suosii sosialistista talousmallia ja yhteiskuntajärjestystä, jota on vaikea sovittaa yhteen liberaalin demokratian ja yksilön kansalaisoikeuksia korostavan valtioaatteen kanssa. Talousjärjestelmällä on joka tapauksessa sekä suorat että epäsuorat kytköksensä yhteiskunnan kasvatusjärjestelmään ja yhteiskunnallisen kasvatuksen tavoitteisiin. Kapitalismin kritiikki on usein sisäänrakennettuna kriittisen teorian ajatusrakennelmissa.

Kriittinen teoria pyrkii osoittamaan kapitalisen talousjärjestelmän totalitaariset piirteet ja niiden taustalla vaikuttavan ihmistä välineellistävän ajattelutavan.[470] Näin ollen tavoiteltu emansipaatio koskee myös yhteiskunnan talousjärjestelmää ja sen kansalaisille asettamia reunaehtoja. Kriittinen teoria on olennaisilta osin kapitalismin ja siihen nojaavan valtiomuodon kritiikkiä. Talousjärjestelmä ei ole erillinen toimintakokonaisuus vaan se kietoutuu yhteiskunnan poliittisiin valtarakenteisiin.

Poliittisen ja taloudellisen ulottuvuuden ohella kriittinen teoria edustaa vastavoimaa myös kulttuuria koskeville konservatiivisille aatteille. Perinteisiin arvoihin kiinnittyvä elämänmuoto nähdään ihmisen vapaata itsensä toteuttamista estävänä ja tukahduttavana kulttuurisena rakenteena. Kriittinen teoria samoin kuin siihen perustuva pedagogiikka ja vastaavat

[470] Horkheimer & Adorno 2008; Horkheimer 2008; Huhtala 2018.

kasvatuskäytännöt tähtäävät emansipaatioon, ihmisten vapautumiseen itsensä toteuttamista estävistä tai rajoittavista yhteiskunnallisista ja kulttuurisista asiaintiloista ja käytänteistä.

Pedagogisena aatteena kriittinen kasvatusajattelu edustaa koulutuksellista tasa-arvoa, kaikkien yhtäläistä oikeutta koulunkäyntiin ja itsensä kehittämiseen. Koulutuksellinen tasa-arvo yhtäläisinä mahdollisuuksina on yleisesti jaettu periaate yli poliittisten aaterajojen. Kriittisen pedagogiikan kehyksessä kysymys koulutuksellisesta tasa-arvosta määrittyy ennen muuta kysymykseksi lasten sosiaalisesta eriarvoisuudesta, perhetaustan vaikutuksesta yksilön koulutuksellisiin valintoihin ja koulunkäyntiin vaikuttavien elinolojen eroista.

Erityisenä kritiikin kohteena on ollut *New Public Managementin* myötä koulutuspolitiikassa vaikuttava markkinalogiikka, joka korostaa taloudellista tehokkuutta ja mitattavaa hyötyä ja jossa koulutus nähdään teknisenä palveluna, ei poliittisena käytäntönä, ja oppiminen pelkistyy tulosohjausta palveleviksi mittareiksi ja standardeiksi. Kyse on moniulotteisesta ihmiskuvan, tiedonkäsityksen ja oppimisen perusluonnetta koskevasta kritiikistä. Näin kriittinen pedagogiikka näyttäytyy aatteellisesti uusliberalismin kritiikkinä ja samalla suomalaisessakin koulutuspolitiikassa laajalle levittäytyneen mittaamisen ja tehokkuusajattelun kritiikkinä.

Kriittisen pedagogiikan kontekstissa vallan ja eriarvoisuuden analyysit kuuluvat kasvatustutkimukseen. Tutkimuksen tavoitteena on paljastaa kasvatuksellisen ja koulutuksellisen eriarvoisuuden syitä ja seurauksia, edistää epäkohtien poistamista ja myötävaikuttaa niitä aiheuttavien yhteiskunnan valtarakenteiden muuttamiseksi. Kasvatustutkimuksella on vastaava emansipatorinen luonne kuin kriittisen pedagogiikan mukaisella kasvatuksella. Muutokseen tähtäävä toimintatutkimus saatetaan mainita keskeisenä kriittisen pedagogiikan agendaan sopivana tutkimuksellisena lähestymistapana.

Kasvatuksen maailmaa ja tehtävää määrittävänä oppina kriittinen pedagogiikka korostaa kansalaisten vapaan itsensä toteuttamisen edistämistä kasvatuksen päämääränä. Kasvatus ja kasvatuksen tutkimus nähdään keinona edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja muita haluttuja poliittisia arvoja. Päämäärät ovat suureksi osaksi suuntaa näyttäviä ihanteita, joita kohti yhteiskunnan halutaan kehittyvän, vaikka tiedetään, että näitä ei koskaan voi täysin saavuttaa. Kriittinen teoria asettaa nämä ihanteet vallitsevia oloja vasten.

Kriittinen pedagogiikka ei määrity niinkään yhtenäisenä käsitejärjestelmänä kuin monenkirjavana käsitteiden ja ajattelutapojen mosaiikkina. Tähän vaikuttaa paitsi oppisuunnan epäyhtenäinen itseymmärrys myös suuntauksen edustajien suosima esseistinen kirjoitustapa kirjallisen ilmaisun muotona. Toisaalta esimerkiksi Freiren tuotanto on loistava osoitus selkeästä, analyyttisestä, kurinalaisesta pyrkimyksestä käsitteellisesti ehjään omintakeiseen kokonaisteoriaan[471]. Freiren teoria on kriittisen pedagogiikan alaan kuuluva selväpiirteinen kasvatuksen yleinen teoria.

Epäyhtenäisyydestä huolimatta kriittinen pedagogiikka on saavuttanut vakiintuneen aseman suomalaisessa kasvatuksen tutkimuksessa. Kriittinen pedagogiikka voidaankin nähdä väljäksi yläkäsitteeksi erilaisille yhteiskunta- ja kulttuurikriittisille pedagogisille ajatusmalleille ja -järjestelmille.

[471] Freire 2005.

8 Yleisen kasvatusteorian tulevaisuus

Onko yleisen kasvatusteorian osalta kaikki olennainen sanottu? Onko yleisessä pedagogiikassa tilaa uusille omintakeisille näkemyksille vai taantuuko teorian kehittely pelkäksi jo esitettyjen ajatusten toistamiseksi? Onko ylipäätään tarvetta uusille avauksille? Vastaukset riippuvat mitä ilmeisimmin siitä, syntyykö uusia aatteellisia, kasvatuksen lähtökohtien ja luonteen tulkintaan heijastuvia taustakehyksiä. Suomalaisessa kasvatustutkimuksessa kriittinen pedagogiikka näyttäytyy oppisuuntana, joka haastaa kokemusperäiseen tutkimukseen nojaavan ajatusmallin. Sen sovittaminen Suomen kansanvaltaiseen yhteiskuntajärjestykseen ei kuitenkaan ole mutkatonta.

Kasvatuksen kokonaisteorian luonne ja tarve

Merkittäviä uusia poliittisia aatteita, uskontoja tai maailmankatsomuksia, jotka määrittäisivät kasvatusta uudella tavalla, on tuskin odotettavissa. On kuitenkin mahdollista, että olemassa olevissa kasvatusopeissa on kehityspotentiaalia, joka mahdollistaa uusien kasvatusteorioiden kehittelyn. Vaikka aatteet näyttävät päällisin puolin valmiilta, ikään kuin kiveen hakatuilta, ne ovat tosiasiassa kehittyviä ja muuttuvia näkökulmia muuttuvaan maailmaan.

Pedagogisia teorioita voidaan ryhmitellä monella tavalla. Varteenotettava ryhmittelytapa on se, jossa teoriat jaetaan informatiivisiin ja transformatiivisiin. Ensin mainituilla tarkoitetaan teorioita, jotka kuvaavat kasvatuksen luonnetta ja merkitystä, ja jälkimmäisillä teorioita, jotka tähtäävät kasvatusajattelun ja -käytäntöjen muutoksen kautta elämänmuotojen ja ihmisen maailmasuhteen muutokseen. Kuvailevat teoriat – pelkistetysti – ovat informaatiokokonaisuuksia ilman poliittista tai muuta katsomuksellista intentiota, kun taas muutossuuntautuneet teoriat rakentuvat erilaisista katsomuksellisista ja yhteiskunnallisista intresseistä.

Trendikkäät muutossuuntautuneet kriittinen pedagogiikka ja ekologisesti orientoitunut kasvatusaate ovat monitahoisia ja sisäisesti hajanaisia, mikä hämärtää niiden ydinsisällön ja haittaa niiden edellytyksiä horjuttaa

tai kyseenalaistaa empiirisen kasvatustutkimuksen valta-asemaa. Varsinkin ekologiseen kehykseen rakentuvan kasvatusajattelun muotoutumista pedagogisena oppisuuntana on vielä vaikea ennakoida. Sen teoreettisissa kehyksissä korostuu systeeminen ajattelutapa, jossa yhteiskunnan ekologista, taloudellista ja sosiaalista kestävyyttä tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena.[472] Tähtäyspiste on suurelta osin normatiivinen, mutta tietoteoreettisesti oppisuunta voi muotoutua myös osaksi empiiriseen kasvatustutkimukseen perustuvaa valtavirtaa.

Kasvatuksen yleiset teoriat sekoittuvat väistämättä sekä teorioihin yksilön itsetajunnan, persoonallisuuden, luonteenpiirteiden, maailmankuvan ja elämänkatsomuksen kehityksestä että mitä moninaisimpiin poliittisen ja sosiaalisen ajattelun oppeihin. Yksi ja sama teoria näyttäytyy kasvatus- ja yhteiskuntateoriana sekä yksilön kehityksen ehtoja ja ihmisyyden olemusta määrittävänä pedagogisena konseptina. Usein kasvatuksen yleinen teoria jäsentyy taustateorioiden kautta sekä yksilön suotuisan kehityksen edellytyksiä että kasvatuksen yhteiskunnallista merkitystä jäsentävänä ajatuksellisena kokonaisuutena ja käsitejärjestelmänä.

Pedagogisen ajattelun taustateoriat eivät ole staattisia ajatusrakennelmia vaan dynaamisia ja kehittyviä konstruktioita, ja niihin sekoittuvat kasvatusopit ovat vastaavasti muuttuvia ja kehittyviä. Yleiset kasvatuksen teoriat ja niiden taustalla vaikuttavat aatteet ovat käsitteellisiä konstellaatioita, käsitteiden ja niiden suhteiden kokonaisuuksia. Käsitteiden arsenaali on periaatteessa rajaton, mikä luo tilan aatteiden ja oppien monipuolisuudelle ja täydentymiselle samoin kuin uusille tulkinnoille kasvatuksen merkityksestä inhimillisessä olemistavassa ja kulttuurisessa kehityksessä. Näin ollen kaikkea, mitä kasvatuksen luonteesta ja merkityksestä sekä kasvatuksen tutkimuksesta voidaan sanoa yleisteoreettisena kokonaisuutena, ei koskaan ole sanottu tyhjentävästi.

Tieto-opillisten lähtökohta- ja näkemyserojen ohella kysymys lapsen luonnosta jakaa kasvatusteoriat kahteen pääryhmään: nativistisiin, joissa korostetaan synnynnäisten taipumusten merkitystä ja joissa kasvatus rakentuu ensisijaisesti lapsen myötäsyntyisten ominaisuuksien pohjalle, ja

---

[472] Salonen, Arto O. & Siirilä, Jani (2019). Transformative Pedagogies for Sustainable Development. In Walter Leal Filho (ed.) *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education* (pp. 1966–1972). Cham: Springer.

empiirisiin, joissa korostetaan voittopuolisesti ulkoisten tekijöiden merkitystä. Tähän suomalaisessa kasvatusopillisessa keskustelussa ei ole sanottavasti kiinnitetty huomiota. On todettu, että suomalaisessa pedagogisessa keskustelussa ei ole hyväksytty puhtaasti kumpaakaan tulkintaa, vaan totuutta on haettu vaihtoehtojen välimailta.[473] Joka tapauksessa se, miten tässä suhteessa näemme kasvavan lapsen ja miten miellämme hänen kasvatukselliset tarpeensa, näyttää kasvatuskäsityksemme kannalta ratkaisevalta teoreettiselta lähtökohdalta.

Vastaava näkemysero tulee esiin myös kansainvälisissä oppisuunnissa. Kant perusti kasvatusajattelunsa näkemykseen, jonka mukaan ”inhimillisen tiedon koko sisältö esiintyy ihmisen oman tietämisvoiman … tuotteena”, ja Pestalozzi, jolla ei ollut filosofista koulutusta, päätyi ”kokemuskulkunsa varassa” samaan näkemykseen tämän ”aikansa syvimmän filosofisen ajattelun löydön” kanssa.[474] Kantin ja Pestalozzin ajattelussa kasvatuksen lähtökohdaksi määrittyvät ihmisluonnon sisäiset voimat. Vastakkaista kantaa edustavat kaikki ne pedagogiikan oppisuunnat, joissa ajatellaan, että ihminen omaksuu kehityksensä aihiot ulkoapäin. Kyse on perustavalla tavalla erilaisista ihmiskuvista: siinä, missä Kant ja Pestalozzi katsoivat, että ”tiedon, siveellisyyden ja taiteellisen luovan työn maailmat eivät ole ulkopuolellamme ja ettemme niitä omaksu … vaan ihmishengen täytyy luovalla työllänsä rakentaa ne omasta itsestään”[475], esimerkiksi Herbart näki kasvatuksen ensi sijassa ulkoapäin tapahtuvana kasvatettavan kehityksen suuntaamisena ja ohjailuna.

Osa pedagogisista teorioista rakentuu ensisijaisesti jonkin kasvatusmetodin tai kasvatuksellisen toimintatavan ympärille. Tällaisia ovat esimerkiksi yhteisökasvatus, dialoginen toimintatapa ja vapaa kasvatus. Metodisesti kovin rajattuun kasvatusajatteluun perustuvaa teoriaa ei ole perusteltua pitää kokonaisteoriana, joskin rajan vetäminen kasvatuksen yleisen teorian ja osateorian välille on tältäkin osin ongelmallista. Jotkut teoriat jopa nimetään metodin tai toimintatavan mukaan. Niin ikään teorioiden tähtäimessä voi olla yksilön elämänpiirin tai kehityksen jokin osa-alue, jolloin saatetaan puhua moraali-, taide- tai tiedollisesta kasvatuksesta, liikuntakasvatuksesta,

---

473 Isosaari 1963, s. 13.
474 Natorp 1926, s. 96.
475 Ibid., s. 37.

terveyskasvatuksesta, katsomuskasvatuksesta tai vaikkapa ihmisoikeuskasvatuksesta. Näissäkin tapauksissa on haastavaa määritellä eksaktisti, onko kyse pohjimmiltaan kasvatuksen kokonais- vai osateoriasta.

Viime kädessä kasvatuksen yleisen teorian kriteerinä on, tavoitellaanko pedagogisen teorian kehittelyssä kokonaisvaltaista näkemystä kasvatuksen luonteesta ja merkityksestä vai onko tavoitteena kehittää erityiskysymyksiin fokusoituvaa osateoriaa.

Pedagogisen yleisteorian klassikot

Tässä kirjoitelmassa on hahmoteltu merkittävien kasvatuksen yleisteoriaa kehitelleiden suomalaisten ajattelijoiden kaanonia. Lisäksi on rakennettu yleiskuvaa ulkomaisten kasvatuksen yleistä teoriaa edistäneiden ajattelijoiden suomennetuista teoksista. Tavoitteena on ollut kartoittaa kaikki merkittävimmät kotimaiset yleiset kasvatusopit ja esitellä lyhyesti niiden aatteellinen tausta sekä luoda elementaarinen yleiskuva aihepiirin suomennetusta kirjallisuudesta.

Suomalaisten kirjoittajien ja heidän teostensa kuvauksessa on hyödynnetty heidän ajatteluaan käsitteleviä artikkeleita, kun taas ulkomaisten kirjoittajien teokset on pääsääntöisesti mainittu vain nimeltä. Ajattelijoiden ja teosten merkittävyyden määrittely ei ole tarkkarajaista, koska merkittävyydelle ei ole yksiselitteisiä kriteereitä. Suomalaisia kasvatuksen kokonaisteorian kehittäjiä ei ole lukumääräisesti paljon, joten heidän kaikkien tavoittaminen on periaatteessa mahdollista. Oma kysymyksensä niin kotimaisten kuin ulkomaisten pedagogisen yleisteorian klassikoiden nimeämisessä on, kenen katsotaan kuuluvan joukkoon ja kenen ei.

Siitä, keitä tulisi lukea maailmanluokan suuriksi kasvatusajattelijoiksi, on erilaisia näkemyksiä. On todettu, että länsimainen pedagogiikan teoria on rakentunut paljolti aiemmin sanotun pohjalle ja ettei mitään suurta vallankumousta pedagogisessa ajattelussa ole tapahtunut, vaikka radikaalejakin irtiottoja dominoiviin ajatusmalleihin nähden on esitetty.[476] Kaikki

[476] Bantock, G. H. (ed.) (2012). *Studies in the History of Educational Theory*. Vol 1 (RLE Edu H): Nature and Artifice, 1350–1765, Vol 2 The Minds and the Masses, 1760–1980. First published 1980 and 1984. London: Routledge.

suurten kasvatusajattelijoiden ja merkittävien pedagogisten teorioiden luettelot perustuvat omanlaisiin kriteereihin, joskin niiden välillä on myös yhtäläisyyksiä. Keskeisenä kriteerinä on ajattelijan ja hänen edustamansa teorian vaikuttavuus kasvatusajatteluun ja -käytäntöihin.

Viisikymmentä suurta kasvatusajattelijaa esittelevässä teoksessa[477] samoin kuin peräti 128 teoreetikon henkilökuvista koostuvassa teoksessa[478] mainitaan monia ajattelijoita, joiden tuotantoa on ilmestynyt suomen kielellä, mutta myös useita, joiden alkuperäistä tuotantoa ei ole lainkaan käännetty suomeksi. Tosin suomeksi saattaa löytyä heidän ajatteluaan esitteleviä toisen käden kuvauksia niin kasvatushistorian teoksista kuin erillisinä tutkielmina. Joukossa saattaa myös olla jokunen ajattelija, jolla ei ole omaa kirjallista jäämistöä, kuten joissakin luetteloissa esimerkiksi Sokrates ja Jeesus Nasaretilainen.

Merkittävinä pidettyjen kasvatusajattelijoiden luettelot ovat mielenkiintoisia sekä sen suhteen, keitä niihin on kelpuutettu, että siltä osin, keitä ei ole. Luetteloihin valituissa on usein valitsijoiden taustan mukaisia painotuksia. On ilmeistä, että angloamerikkalaista, romaanista tai germaanista kieli- ja kulttuurialuetta edustavien toimittajien listoissa esiintyvät erot selittyvät osin erilaisilla kulttuuritaustoilla ja tiedetraditioilla puhumattakaan valitsijoista, jotka edustavat esimerkiksi arabialaista tai aasialaista kulttuuripiiriä.

Yhdeksän merkittävän ajattelijan luettelossa[479] valittujen joukkoon esimerkiksi on luettu Martin Buber, Mikhail Bakthin, Lev Vygotsky, Hannah Arendt, Emmanuel Levinas, Maurice Merleau-Ponty, Simone Weil, Michael Oakeshott ja Jürgen Habermas. Miksi juuri he? He kaikki ovat kyllä merkittäviä ajattelijoita, mutta lähinnä yleisfilosofeja, sosiologeja ja psykologeja. Siten on kyseenalaista pitää heitä pedagogisen teorian edustajina, sillä kukaan heistä ei ole kehittänyt nimenomaisesti kasvatuksen kokonaisteoriaa. Tosin teoksen nimikin puhuu filosofeista, ei kasvatusfilosofeista.

---

477 Palmer, Joy, Bresler, Liora & Cooper, David (eds.) (2002). *Fifty Major Thinkers on Education. From Confucius to Dewey*. [First published 2001]. London and New York: Routledge.

478 Palmer, Joy (ed.) (2016). *Routledge Encyclopaedia of Educational Thinkers.* New York: Routledge.

479 Guilherme, Alexandre & Morgan, W. John (eds.) (2017). *Philosophy, Dialogue, and Education: Nine Modern European Philosophers*. London: Routledge.

Huomionarvoisina kasvatusajattelijoina pidettyjen luettelot osoittavat, että määrittelijöillä on taipumusta nimetä merkittäviksi kasvatusajattelijoiksi henkilöitä, jotka ovat vaikuttaneet maailmankuvallisesti ja yleisfilosofisesti kasvatusajatteluun, vaikka eivät olisikaan luoneet varsinaista pedagogista teoriaa. Niin ikään valinnat osoittavat, että maailmalla on paljon merkittävinä pidettyjen kasvatusajattelijoiden kynästä lähtenyttä pedagogista kirjallisuutta, jota ei ole suomennettu. Ne osoittavat myös, kuinka haasteellista on määritellä kasvatuksen yleisen teorian ääriviivoja: joukossa on merkittäviä ajattelijoita, jotka ovat ehkä sanoneet jotakin merkittävää kasvatuksesta mutta eivät ole tuottaneet yhtenäistä kasvatuksen teoriaa. Kansainvälisissä merkittävien kasvatusajattelijoiden luetteloissa ei ole suomalaisia teoreetikoita, lähinnä kaiketi koska nämä eivät ole julkaisseet kehittelemiään kokonaisteorioita maailman valtakielillä.

Kuten musiikin, kuvataiteen, kirjallisuuden ja arkkitehtuurin aloilla on tapana nimetä kansainvälisten klassikoiden lisäksi kansallisia klassikoita, myös pedagogiikassa voidaan erottaa vastaavat kaksi klassikkoryhmää. Merkittävien kansallisten pedagogiikan teoreetikoiden ajattelua ja henkilökuvia esitellään lähinnä kansallisissa ja kansankielisissä kokoomateoksissa, joskin usein kansallisten teoreetikoiden rinnalla tuodaan esille myös merkittävinä pidettyjä muunmaalaisia teoreetikoita. Henkilökuvauksista koostuvissa kokoomateoksissa painotukset saattavat vaihdella merkittävästi, eikä se, kenelle suodaan klassikon asema, ole aina selvää. Yhtäältä saatetaan keskittyä esimerkiksi modernin yhteiskunnan aikakauden teoreetikoihin[480] ja toisaalta rakentaa henkilökuvia pidemmällä aikajänteellä[481]. Myös yksittäisen teoreetikon merkittävyyden kriteerit vaihtelevat. Lähtökohtaisesti merkittävänä voi pitää henkilöä, joka uudistaa kasvatusajattelua, kehittää uusia ideoita ja rakentaa omintakeista kasvatuksen teoriaa tai jopa suorastaan vaikuttaa uuden oppisuunnan syntyyn.

Kansallisia klassikoita saatetaan esitellä myös eri tavoin rajatuilla pedagogiikan alueilla, kuten sosiaalipedagogiikassa, jossa teoriat eivät useinkaan eroa yleisen pedagogiikan teorioista. Esimerkiksi Saksassa sosiaalipedagogiikka on kehittynyt kasvatusjärjestelmän alueeksi ja tieteenalaksi, jolla on

[480] Dollinger, Berndt (Hrsg.) (2011). *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Alkuteos 2006. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

[481] Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2003). *Klassiker der Pädagogik.* Bd. 1: *Von Erasmus bis Helene Lange.* Bd. 2: *Von John Dewey bis Paulo Freire*. München: Verlag C. H. Beck.

oma teoriaperinteensä ja jonka monet keskeiset teoreetikot voidaan lukea myös kasvatuksen yleisen teorian edustajiksi.[482] Vastaavasti iberoamerikkalainen sosiaalipedagogiikka muodostaa oman kokonaisuuden, jolla on omat klassikkonsa.[483] Yleisen pedagogiikan ja sosiaalipedagogiikan välistä rajaa on vaikea määritellä teoriahistoriallisesti.

Kasvatuksen yleisen teorian käsiteen sisällön ja alan määrittelemisen haasteellisuus ilmentää kasvatuksen aseman moniulotteista luonnetta ihmisyydessä ja ihmisen olemistavassa. Kasvatuksessa on kyse ihmisluonnon ominaisuudesta, joka määrittää perustavalla tavalla ihmisen olemistapaa ja koskee laajalti elämän eri osa-alueita. Pyrkimys edistää tärkeiksi katsottuja ominaisuuksia varttuvassa sukupolvessa, luoda kulttuurista jatkuvuutta ja mahdollistaa uusien käytäntöjen syntyminen on ihmiselle tunnusomaista. Kasvatus itsessään on erityinen ja omalakinen ihmisen olemistavan muoto. Liikutaan inhimillisen eksistenssin ytimessä.

Kasvatusajattelun vastavuoroista suhdetta yhteiskunnallisen ja kulttuurisen kehityksen murroksiin on tulkittu useissa kasvatuksen historian teoksissa. Tulkinnoissa on nostettu esiin erilaisia pedagogisen ajattelun kiintopisteitä ja jännitteitä suhteessa vallitseviin yhteiskunnallisiin oloihin. Huomiota on kiinnitetty esimerkiksi haasteisiin, joita liittyy liberaalissa yhteiskuntajärjestyksessä korostuvan autonomisen persoonallisuuden ihanteen ja teollistumisen myötä kasvaneen massojen kouluttamisen implikoiman kollektiivisen tasa-arvon periaatteen yhteensovittamiseen.[484] Modernisaatioon liittyvä yksilöllisyys on jopa nähty riskinä, jota pedagogisilla keinoilla pyritään hallitsemaan.[485] Kasvatuksen yleinen teoria elää yhtäältä ajassa ja toisaalta ilmentää ajattomia arvoja, ihanteita ja periaatteita.

Kasvatuksen yleinen teoria käsittelee kasvatuksen asemaa, luonnetta ja merkitystä ihmisen olemistavassa, ihmisen eksistenssiin kuuluvana ih-

---

482 Niemeyer, Christian (1998). *Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriege schichte einer Wissenschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

483 Del Pozo Serrano, Francisco José (comp.) (2018). *Pedagogía social en Iberoamérica: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

484 Bantock 2012.

485 Dollinger, Bernd (2006). Individualität als pädagogisches Risiko. Zur Einführung. In Bernd Dollinger (Hrsg.) *Individualität als Risiko? Soziale Pädagogik als Modernisierungsmanagement* (S. 11–31). Berlin u.a.: Lit-Verlag.

misluonnon ominaisuutena. Se on kasvatuksen tulkitsemista ihmisyyden määrittäjänä ja kasvatustutkimuksen tieto-opillisen perustan hahmottelua. Tavoitteena on rakentaa johdonmukainen ja perusteltu yleiskuva kasvatuksesta erityisenä inhimillisen toiminnan muotona ja antropologisena ajatusmallina sekä määritellä kasvatustutkimuksen edellytyksiä ja ehtoja.

Pedagoginen kokonaisnäkemys ammattikasvattajien koulutuksessa

Pedagogiikan teoria tarjoaa kasvattajille virikkeitä kasvatustehtävän luonteen puntarointiin ja oman kasvattajana toimimisen reflektointiin. Se inspiroi pohtimaan kasvatuksen tarkoitusta ja päämäärää sekä tarjoaa suosituksia suotaviin menettelytapoihin. Kasvatustodellisuutta koskeva empiirinen tieto ei kuitenkaan tavoita kasvatuksen tarkoitusta, vaan tarkoituksen määrittely, kuten todettu, vaatii järkiperäistä päättelyä.

Keskustelussa kasvatustutkimuksen tilasta on tuotu esille huoli kasvatusfilosofisen tutkimuksen hiipumisesta ammattikasvattajien koulutuksessa, minkä on nähty heikentävän kasvatusalan koulutusta, asiantuntijuutta ja ammatillisuuden perustaa.[486] Pedagogiikan filosofinen perusta onkin suureksi osaksi korvattu sekalaisella joukolla psykologisia ja sosiologisia teorioita. Kasvatusfilosofisten opintojen vähäisyys puolestaan estää kasvatuksen yleisten perusteiden riittävän käsittelyn alan koulutuksessa, mikä haittaa ammattilaisten itsenäisen pedagogisen ajattelun ja päätöksentekokyvyn kehittymistä. Tämä heijastuu ammattilaisten pedagogisiin käytäntöihin, joiden laatu riippuu olennaisesti kasvatusajattelun laadusta.

Kasvatusfilosofiaan läheisesti liittyvän pedagogiikan oppihistorian harrastus nyky-Suomessa on sekin jokseenkin vähäistä. Ajan henki korostaa nykypäivässä elämistä ja eteenpäin katsomista piittaamatta menneestä. Toinen ajan hengen ilmentymä on teoreettisten aiheiden välttäminen. Niinpä kasvatusalan opinnoissa perehtyneisyys kasvatuksen aatteisiin on saanut antaa tilaa välittömästi ammatillisesti sovellettaville käytännön opinnoille. Historian väheksyminen ja teoreettisten kysymysten pitäminen taka-alalla

[486] Hämäläinen, Juha, Parkkinen, Juha & Puukari, Sauli (2022). Onko kasvatusala kadottamassa asiantuntijuutensa perustan? Puheenvuoro. *Kasvatus 53*(3), 308–311.

supistavat alan piiriä ja estävät kasvatusajattelun täysimääräisen kehittymisen.

Oppimisen näkökulma – oppimistulosten mittaaminen ja yleensäkin kasvatuksen tiedollinen ulottuvuus – on korostunut kokemusperäisessä kasvatustutkimuksessa. Vastaavasti se on sävyttänyt myös kasvatusalan koulutusta. Kasvatustutkimus on keskittynyt enenevästi oppimisprosessien hallintaan ja mitattaviin oppimistuloksiin samalla kun kasvatuksen eettinen, yhteiskunnallinen ja kulttuurinen ulottuvuus on jäänyt vähemmälle huomiolle.[487] Keskittyminen oppimisprosesseihin ja -tuloksiin ei välttämättä johdu – ainakaan ensisijaisesti – kokemusperäisen tutkimuksen ajatusmallista. Taustalla on vahva koulutuspoliittinen ja taloudellinen intressi.

Oppimiseen keskittyvässä tutkimuksessa korostuu kasvatuspsykologinen näkemistapa, mikä helposti rajaa kasvatuksen yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden pois horisontista tai ainakin hämärtää sitä. Kasvatusalan akateemisten virkojen nimikkeet Suomessa ovat perinteisesti koostuneet kahdesta osasta, ”kasvatus” ja ”opetus”, ja näiden yhteenkuuluvuutta korostaen nimikkeet on ilmaistu muodossa ”kasvatus- ja opetusoppi”. Oppikirjallisuudessa kuitenkin tämä liitos on pääsääntöisesti purettu, kun on julkaistu yhtäältä yleisen kasvatusopin ja toisaalta opetusopin teoksia. Joissakin vanhemmissa teoksissa esitetään yleinen kasvatusoppi ja opetusoppi samoissa kansissa, yhtenä niteenä, mutta erillisinä kokonaisuuksina. Nykyisin opetusoppi, didaktiikka, määrittyy omaksi rajatuksi alakseen kasvatustieteen kokonaisuudessa.

Mitä koulussa tapahtuvan oppimisen ehtoihin ja muotoihin tulee, 2000-luvun Suomessa kiistelyn aiheita ovat olleet muun muassa pedagoginen inkluusio, itseohjautuva oppiminen, avoimet oppimisympäristöt ja ilmiöoppiminen. Inkluusioperiaate tarkoittaa, että erilaiset oppijat työskentelevät yhdessä, samoissa ryhmissä, eivät erityiskouluissa, -luokissa tai -ryhmissä. Itseohjautuvassa oppimisessa oppilaat velvoitetaan itsenäiseen tiedonhankintaan ja oppimisensa kehittämiseen. Pelkistetyimmillään avoin oppimisympäristö tarjoaa oppilaille miljöön, jossa voi liikkua, erotuksena perinteisestä pulpetissa istumiseen rajoittuvasta oppimisesta luokkahuoneessa. Ilmiöoppiminen viittaa monialaisten ilmiökokonaisuuksien opis-

[487] Saari 2011.

keluun oppiaineita yhdistämällä. On esimerkiksi väitetty, että digitaalisiin oppimismateriaaleihin perustuva itseohjautuva oppiminen on ristiriidassa kehityspsykologisen tutkimustiedon kanssa ja asettaa oppijoille epärealistisia haasteita.[488] Kyseisillä periaatteilla on puolustajansa ja vastustajansa. Kiistat pyritään ratkaisemaan ensisijaisesti empiirisellä näytöllä. Yleiskuva ei ole mustavalkoinen. Olisi toivottavaa, että kasvatusalan opiskelijat oppisivat itsenäisesti punnitsemaan kiistanalaisten pedagogisten periaatteiden vahvuuksia ja heikkouksia.

Tutkimus ja koulutus kulkevat yhtä jalkaa, ja poliittinen intressi kehystää molempia. Oppimisen kysymysten korostuminen tutkimuksessa heijastuu alan koulutuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja työkäytäntöihin. On selvää, että varhaiskasvatuksen ja koulun tehtävänä on opettaa varttuville sukupolville kussakin maailmanajassa tarvittavat välttämättömät tiedot ja taidot. Se ei kuitenkaan saisi tapahtua persoonallisuuden muiden osa-alueiden – moraalisen, sosiaalisen, esteettisen – kustannuksella. Pedagogista teorianmuodostusta ajatellen rajoittuminen yksipuolisesti kasvatettavien kognitiiviseen kehitykseen tarkoittaa kasvatuksen ihmiskuvan kapeutumista, mikä puolestaan tekee kokonaisteorian kehittelyn mahdottomaksi. Ääritapauksessa lapsi nähdään pelkkänä tiedonkäsittelyjärjestelmänä tai informaatiota prosessoivana kognitiivisena suorituskykynä ja vastaavasti kasvatus tämän oppimiseksi kutsutun prosessoinnin ohjauksena.

Oppimiskorosteisessa kasvatustutkimuksessa ei juurikaan tarkastella kasvatusprosesseja tai ehkä paremminkin kasvatusprosessit pelkistetään tiedollisen oppimisen prosesseiksi. Paino on mitattavissa oppimistuloksissa. Oppimistulosten mittaaminen on pelkistetyimmillään muistiin painetun informaation palauttamiskyvyn analysointia, oppijan muistikapasiteetin osoittamista. Kehittyneempi tutkimus tarkastelee kykyä tiedon soveltamiseen ja luovaan ongelmanratkaisuun, jopa uuden tiedon tuottamiseen. Kansainväliset koulusaavutustestit ovat synnyttäneet maiden välille kilpailua lasten ja nuorten lähinnä tiedollisen oppimisen alalla. Suomessakin ne ovat ohjanneet kouluopetusta mitattavien tiedollisten saavutusten varmistamiseen. Kehityssuunta on heijastunut myös suomalaiseen opettajankoulutukseen.

---

[488] Saarinen, Aino (2020). *Equality in cognitive learning outcomes: the roles of educational practices*. Helsinki Studies in Education 97. University of Helsinki.

Yleispedagogiset teoriat tarjoavat käsitteellisiä kehyksiä ammattikasvattajien koulutukseen ja työhön. Ilman yleispedagogista kokonaisnäkemystä ammattikasvattajan näkemys kasvatuksesta jää suppeaksi rajoittuen lähinnä omaan työalueeseen. Samalla hämärtyy ymmärrys kasvatuksen oman alueen merkityksestä ihmisen yksilöllisen kehityksen ja yhteisöllisen elämän kokonaisuudessa. Pedagogisen ajatusperinteen ja teoreettisen tutkimuksen arvoa ei voi ymmärtää, jos sitä ei tunne. Sillä tulisikin olla vahva asema kaikessa ammattikasvattajien koulutuksessa.

Kasvatusalan tietoperustan hajanaisuus vaikeuttaa jäsentyneen kokonaisnäkemyksen muodostamista kasvatuksesta ja sen merkityksestä. Alan tutkimusta ohjaavat paljolti moninaiset lähitieteistä omaksutut teoriat, mikä heijastuu myös alan koulutukseen. Sirpaletiedon ja suorastaan kaaosmaisen teoreettisen perustan sijaan kokonaisnäkemystä kasvatusalasta tulisi rakentaa kasvatuksen yleisen teorian kehittelynä ja perehtymisenä alan aate- ja oppihistoriaan.

Oppihistoriallinen tutkimus hahmottaa yleiskuvaa pedagogisten teoriasuuntausten tunnuspiirteistä ja merkityksestä pedagogisen ajattelun ja käytäntöjen kehitykselle. Mitä tulee kasvatus- ja sivistystyön tulevaisuuden visiointiin ja tulevaisuuskuvaan, tarkastelussa on tulevaisuustutkimuksen jäsennyksen mukaisesti tehtävä ero mahdollisen, toivottavan ja todennäköisen välille; mahdollinen sulkee pois visiot, jotka eivät voi toteutua, toivottava viittaa ideaaliin, jonka tahtoisimme toteutuvan, todennäköinen koskee sitä, mikä otaksuttavasti toteutuu. Oppihistoria tarjoaa korvaamattoman yleisnäköalan kasvatuksen ja koulutuksen tulevaisuuskuviin ja inspiroi visioimaan alan kehityssuuntia ja kehityksen reunaehtoja.

Kasvatusalan ammattilaisen kykenemättömyys itsenäiseen pedagogiseen ajatteluun ja päättelyyn johtaa väistämättä ulkokohtaiseen toimintaan. Kasvatuksen normit omaksutaan ulkopuolelta annettuina sääntöinä, ei itsereflektioon perustuvina omakohtaisina periaatteina, mikä tuhoaa aitouden, ja toiminnasta tulee persoonatonta. Pahimmillaan pelkkä juridiikka määrittää sen, mitä kasvattaja pitää tärkeänä ja oikeana toimintana. Pedagogiikan aatehistorian opiskelu puolestaan tarjoaisi nykypäivänkin kasvattajille mahdollisuuksia syvälliseen pedagogiseen pohdintaan. Kasvatusalan ammattilaisten itsenäisen pedagogisen päättelykyvyn turvaamiseksi olisikin tärkeää, että alan koulutuksessa olisi tilaa omakohtaista pedagogista pohdintaa virittävälle kasvatusfilosofiselle keskustelulle.

Historiallisesti suomalainen pedagoginen ajattelu on juurtunut alusta lähtien pedagogiikan eurooppalaiseen perinteeseen, joka puolestaan heijastaa filosofian yleiseurooppalaista perinnettä ja siinä vaikuttaneita trendejä. Samalla oman maan kasvatusjärjestelmän tarpeet ovat inspiroineet suomalaisia teoreetikoita kansalliseen kehittämistyöhön. Filosofian alalla kansalliset aiheet ja erityispiirteet ovat paljolti toissijaisia, mutta pedagogiikassa ne nousevat helpommin etualalle. Mitä kansainvälisiin vaikutteisiin tulee, pedagogiikan keskeiset yleiseurooppalaiset oppisuunnat ovat välittyneet monipuolisesti suomalaiseen pedagogiseen tutkimukseen ja teorianmuodostukseen. Erityisesti toisen maailmansodan jälkeen myös uuden mantereen opit ja aatteet ovat saaneet enenevästi jalansijaa suomalaisessa kasvatustutkimuksessa.

Koulutus on avainasemassa alan ammattilaisten pedagogisen asiantuntijuuden muotoutumisessa. Perehtyminen yleisiin kasvatusteorioihin ja erilaisia tieto-, moraali- ja todellisuuskäsityksiä edustaviin filosofisiin järjestelmiin niiden taustalla antaa kasvatusalan ammattiin opiskeleville ja kasvatusammatissa työskenteleville virikkeitä omaa kasvatustietoisuutta syventäviin pohdintoihin kasvatustyön luonteesta ja tarkoituksesta.

Kasvatusajattelun ja -teorian uudistuminen edellyttää tutkijoiden aktiivista panostusta teoriankehittelyyn, kun taas koulutuksella on keskinen asema ammattikasvattajien kiinnostuksen herättämisessä pedagogiseen pohdiskeluun. Suomessa kasvatuksen tutkijat toimivat usein myös kouluttajina, joten vastuu tutkimuksesta ja koulutuksesta lankeaa paljolti samoille henkilöille. Kasvatusalan tulevaisuus riippuu olennaisesti siitä, mikä asema teoriaan perehdyttävillä ja omakohtaiseen pedagogiseen pohdiskeluun kannustavilla opinnoilla on alan koulutuksessa.

Ammatillinen erikoistuminen on aiheuttanut eriytymistä kasvatustutkimuksessa, teorianmuodostuksessa ja alan koulutuksessa. Se on suunnannut huomiota erikoisalojen erityiskysymyksiin, pois kokonaisnäkemyksen rakentamisesta. Kumpaakin tarvitaan, niin ammatillisiin erityiskysymyksiin keskittyvää näkökulmaa kuin kokonaisnäkemystä alasta. Ilman kokonaisnäkemystä hämärtyy käsitys omasta erikoisalasta osana laajempaa yhteiskunnan kasvatusjärjestelmää ja kasvatusalalla työskentelevien yhteistä tehtävää.

Jälkisanat

Yleisen pedagogiikan alalla kehitellyt kasvatuksen yleiset teoriat eivät muodosta yhtenäistä kokonaisuutta. Kehittäjät ovat painottaneet erilaisia asioita niin kasvatuksessa kuin kasvatuksen tutkimuksen ja teoriamuodostuksen perusteissakin. Erot koskevat tutkijoiden maailman- ja ihmiskuvia, tieto- ja moraaliopillisia käsityksiä ja poliittisia näkökantoja. Vastaavasti tämän tutkielman tarkoitus, suomenkielisen yleispedagogisen kirjallisuuden kartoittaminen, jää väistämättä vaillinaiseksi: moninaisuutta on mahdotonta hahmottaa tasapuolisesti ja tyhjentävästi.

Kasvatuksen yleinen teoria rakentaa käsitystä kasvatuksen olemuksesta ja hahmottaa kasvatusalan käsitteistöä. Kasvatus näyttäytyy epärajaisena, perustavalla tavalla ihmisen olemistapaa eri elämänalueilla koskevana toimintana. Kasvatuksella on korvaamaton arvo niin yksilön elämänkulussa kuin yhteisöllisessä elämässä, mikä tulee korostetusti esille pedagogisissa kokonaisteorioissa.

Inhimillisen toiminnan muotona kasvatus on erityinen ja omalakinen entiteetti. Siinä voidaan erottaa eri perustein osa-alueita, kuten tiedollinen, moraalinen ja esteettinen kasvatus tai yksilön kehityksen edellytyksiä ja ehtoja koskeva ja yhteisöllistä elämää rakentava kasvatus. Periaatteessa kasvatus kattaa ihmisen koko elämänkaaren, mutta sen merkitys korostuu lapsuudessa ja nuoruudessa, kasvussa itsenäiseksi, omakohtaiseen harkintaan kykeneväksi aikuiseksi.

Kasvatuksen yleinen tarkoitus voidaan ilmaista konkreettisena, saavutettavissa olevana päämääränä tai suuntaa antavana ihannetilana, jota ei voi koskaan täydellisesti saavuttaa. Tarkoitus voi koskea esimerkiksi yksilön ominaisuuksia, kuten ”hyväntahtoinen”, ”sopuisa”, ”suvaitsevainen”, ”sivistynyt” ja ”moraalinen”, tai yhteiskunnallisia ihanteita, kuten ”oikeudenmukaisuus”, ”samanmielisyys” ja ”sosiaalinen turvallisuus”. Tällaiset ilmaukset ovat pikemmin visioluonteisia ihanteita ja suunnan näyttäjiä kuin täysimääräisesti saavutettavia asiaintiloja.

Toisen maailmansodan jälkeen tapahtunut kasvatustutkimuksen paradigman muutos pedagogisten kokonaisteorioiden kehittelystä empiiriseen

tiedon tuottamiseen on johtanut tiedon sirpaloitumiseen. Alan pirstoutumista on katalysoinut myös kasvatusjärjestelmän moninaistuminen ja ammatillinen erikoistuminen. Yhtä yhtenäistä kokonaisteoriaa on tarpeetonta haikailla; sellainen ei olisi mahdollinen eikä toivottava. Sitä vastoin omintakeisten yleisteorioiden kehittelyä voi peräänkuuluttaa.

Monipuolinen pedagogiikan yleisteorioiden kehittely rikastuttaisi nykyistä kasvatustutkimusta ja pedagogista keskustelua samalla kun se tarjoaisi käytännön kasvattajille virikkeitä alan peruskysymysten pohdiskeluun. Sellainen vaatii tutkijalta paitsi pystyvyyttä myös rohkeutta panna itsensä arvostelun kohteeksi.

Kasvatusalan tulevaisuus riippuu paljolti siitä, löytyykö tutkijoissa kokonaisteorioiden kehittelyssä tarvittavaa kyvykkyyttä ja rohkeutta. Ottaen huomioon kasvatuksen perustavan merkityksen inhimilliselle olemistavalle kasvatustutkimus kaiken kaikkiaan nousee merkittäväksi kriittiseksi tekijäksi yhteiskunnan kehityssuunnan määrittäjänä.

Minkälaisia kontribuutioita suomalaisilta kasvatustutkijoilta tulisi sitten toivoa yleisen pedagogiikan alan ja kasvatuksen yleisen teorian kehittelyyn? Ainakin siitä huolehtimista, että näkemys kasvatuksen perustavasta merkityksestä elämän kehystäjänä ei katoaisi kasvatusalan tutkimuksesta, koulutuksesta, instituutioiden kehittämisestä ja toimintakäytännöistä. Toivoa sopii myös omaa elämänkäsitystä ilmentävän kokonaisnäkemyksen muodostamista kasvatuksesta ja siihen pohjautuvan kasvatuksen yleisen teorian kehittelyä.

Pedagogiset teoriat kiinnittyvät erilaisiin ihmis-, yhteiskunta-, moraali- ja tiedonkäsityksiin, filosofisiin oppeihin ja maailmankuviin. Kasvatuksen tutkijoilta voi odottaa oman kasvatuskäsityksen ja sen perusteiden jäsentämistä. Oman kasvatuskäsityksen hahmottaminen, käsitteellistäminen ja perusteleminen on itsessään kasvatusteorian luomista. Erilaisista lähtökohdista ja tulokulmista rakentuvat teoriat tarjoavat materiaalia vaihtoehtoisten, erilaisiin katsomuksiin ja tulkintakehyksiin perustuvien ajatusmallien vertailulle ja pohtimiselle niin tutkimusyhteisöissä kuin alan koulutuksessa.

Ihmiskunnan suuret ajattelijat antiikista nykypäivään ovat ymmärtäneet kasvatuksen keskeisen merkityksen yhteiskunnan kehitykselle: yhteiskunnan tulevaisuus riippuu ratkaisevasti siitä, miten kasvatusta toteutetaan. Aikakirjoissa kasvatusaatteiden historia linkittyy sosiaalisen

ja poliittisen ajattelun historiaan. Kansojen meressä kasvatus luo pohjan kansalaismoraalille, kansakuntien sivistykselle ja kansalaisyhteiskuntien rakentumiselle. Kansalliset arvot ja ihanteet heijastuvat eri maiden yhteiskuntajärjestelmiin, lainsäädäntöön ja poliittisiin toimintamalleihin sekä kasvatusaatteisiin ja -tapoihin.

Maallamme on arvokas pedagogisen teoriakirjallisuuden perintö. Se tulee esiin monipuolisena kotimaisten teosten kokonaisuutena ja maailmankirjallisuuden käännöksinä. Paras tapa vaalia tätä perintöä on henkinen. Perinnön siirtyminen kasvattajasukupolvelta toiselle tapahtuu vain ja ainoastaan tutustuttamalla uudet sukupolvet sen rikkauksiin. Tämä tapahtuu herättämällä kiinnostusta kasvatuksen aatehistoriaan ja innostamalla harjoittamaan sen virittämää pedagogista pohdiskelua.

Lähteet

Aho, Jouko (2001). Ruin, Waldemar. Päivitetty 2008. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 1.10.2026)

Ahonen, Sirkka (2000a). Kasvatustiede. Teoksessa Päiviö Tommila & Allan Tiitta (toim.) *Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet* (s. 396–437). Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Ahonen, Sirkka (2000b). Lilius, Albert. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 12.12.2025)

Ahonen, Sirkka (2003). Kasvatustiede. Teoksessa Päiviö Tommila & Aura Korppi-Tommola (toim.) *Suomen tieteen vaiheet* (s. 216–219). Helsinki: Yliopistopaino Kustannus / Helsinki University Press ja Tieteellisten seurain valtuuskunta.

Aittola, Tapio (1999). *Kasvatussosiologian teoreetikoita: uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun*. Helsinki: Gaudeamus.

Aittola, Tapio, Eskola, Jari & Suoranta, Juha (toim.) (2007). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 1.* Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tampere.

Alanen, Aulis & Sihvonen, Juha (toim.) (1981). *Elinikäinen kasvatus.* Helsinki: Gaudeamus.

Alhanen, Kai (2013). *John Deweyn kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.

Anderssen, Otto (1950). *Sivistystyön historian henkilöhahmoja.* Osa II: Uusi aika. 2. painos. Alkuteos 1912, 1914. Suom. Emerik Olsoni. Porvoo: WSOY.

Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena (2006). *Kasvatussosiologia*. 3. uud. painos [1. painos 1985]. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Aristoteles (1991). *Politiikka*. Alkuteos noin 340–330 eKr. Suom. A. M. Anttila. Selitykset laatinut Juha Sihvola. Teokset VIII. Helsinki: Gaudeamus.

Aristoteles (2005). *Nikomakhoksen etiikka*. Alkuteos noin 340–330 eKr. Suom. ja selitykset laatinut Simo Knuuttila. 2. tarkistettu painos. Teokset VII. Helsinki: Gaudeamus.

Atjonen, Päivi & Uusikylä, Kari (2005). *Didaktiikan perusteet*. 3. painos [1. painos 2000]. Porvoo-Helsinki: WSOY.

Augustinus (2003). *Tunnustukset*. Alkuteos 397–398. Suom. Otto Lakka. 2. painos. [Ilmestynyt aiemmin 1947]. Helsinki: SLEY-kirjat.

Augustinus (2009). *Kristillinen opetus*. Alkuteos 396–427. Suom. Olli Valtteri. Nivala: Omakustanne.

Augustinus (2025). *Jumalan valtio I–II*. Osa I (Kirjat I–X), Osa II (Kirjat XI–XXII). Alkuteos n. 413–426. Suom. Heikki Koskenniemi. Helsinki: Gaudeamus.

Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.) (2019). *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia.* Tampere: Tampere University Press.

Autio, Veli-Matti (1998). Soininen, Mikael. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 12.12.2025)

Balsiger, Ed (2008). *Hans Rudolf Rüegg. Lebensbild eines schweizerischen Schulmannes und Patrioten, zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Volkschulwesens.* Alkuteos 1896. Zürich: Art. Institut Orell Füssli. https://archive.org/details/hansrudolfreggl01balsgoog/page/n6/mode/2up

Bantock, G. H. (ed.) (2012). *Studies in the History of Educational Theory*. Vol 1 (RLE Edu H): Nature and Artifice, 1350–1765, Vol 2 The Minds and the Masses, 1760–1980. First published 1980 and 1984. London: Routledge.

Bardy, Marjatta (1996). *Lapsuus ja aikuisuus – kohtauspaikkana Émile*. Tutkimuksia 70. Helsinki: Stakes.

Bettelheim, Bruno (1988). *Kyllin hyvät vanhemmat: kirja lastenkasvatuksesta*. Alkuteos 1988. Suom. Mirja Rutanen. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Biesta, Gert J. J. (2013). On the Idea of Educational Theory. In Beverly J. Irby, Genevieve Brown, Rafael Lara-Alecio & Shirley Jackson (eds.). *The Handbook of Educational Theories* (pp. 5–16). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.

Bowlby, John (1957). *Lasten hoivan ja hellyyden tarve*. Alkuteos 1953. Suom. Laura Jokinen. Sairaanhoitajien koulutussäätiön julkaisema. Porvoo-Helsinki: WSOY.

Boxström, Bruno (1900). *Kasvatusopillinen sieluoppi*. Sortavala:{Sortavalan Seminaari}. Vuonna 1902 ilmestyneen 2. painoksen kustantajaksi on ilmoitettu Karjalan kirjakauppa- ja kustannusliike**.**

Brandt, R. B. (1981). W. K. Frankena and ethics of virtue. *The Monist 64*(3), 271–292.

Brubacher, John S. (1969). *Modern Philosophies of Education*. 4th ed. Alkuteos 1939. New York: McGraw-Hill Book Company/ Tokyo: Kogakusha Company, Ltd.

Bruhn, Karl (1962). *Kasvatusopin historian kehityslinjoja*. Suom. Raili Malmberg. Keuruu: Otava.

Canth, Minna (1878). Pohjoismaiden kansanopistoista ja niiden perustamisesta Suomeen. *Päijänne* n:o 93, 22.11.1878. https://digikirjastot.fi/files/original/419346d86951508071a4d6c55965de93.pdf

Cleve, Z. J. (1861). *Skolan. Pedagogiskt utkast med hänsigt till förhållanden in Skandinavien, Tyskland och Schweiz.* Helsingfors.

Cleve, Z. J. (1886). *Koulujen kasvatusoppi*. Alkuteos 1884. Suom. J. G. Sonck. Helsinki: G. W. Edlund.

Cleve, Z. J. (1901). *Menniskans bildning och dess villkor*. Helsingfors.

Comenius, Jan Amos (1931). *Suuri opetusoppi*. Alkuteos 1657. Suom. E. J. Tammio. Porvoo: WSOY.

Compayré, Gabriel (1953). *J.-J. Rousseau ja hänen kasvatusaatteensa*. Alkuteos 1888. Suom. J. A. Hollo. Porvoo: WSOY.

Cygnaeus, Uno (1863). *Ehdotuksia Suomen kansakoulutoimesta*. Keisarillisen Senaatin määräyksestä alamaisuudessa tehnyt U. Cygnaeus.

Del Pozo Serrano, Francisco José (comp.) (2018). *Pedagogía social en Iberoamérica: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

Dewey, John (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Alkuteos1907. Suom. 2. tarkistetusta painoksesta Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.

Dewey, John (2023). *Kokemus ja koulutus.* Alkuteos 1938. Suom. Hannu Kari. Helsinki: Oppian.

Dewey, John (2027). *Demokratia ja kasvatus*. Alkuteos 1916. Suom. Antti Immonen. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura. [Ei saatavilla tätä kirjoitettaessa. Ilmoitettu ilmestyväksi 2027. Englanninkielinen teos ilmestynyt nimellä Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education].

Dollinger, Bernd (2006). Individualität als pädagogisches Risiko. Zur Einführung. In Bernd Dollinger (Hrsg.) *Individualität als Risiko? Soziale Pädagogik als Modernisierungsmanagement* (S. 11–31). Berlin u.a.: Lit-Verlag.

Dollinger, Berndt (Hrsg.) (2011). *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Alkuteos 2006. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Engeström, Yrjö & Virkkunen, Jaakko (2023). Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tarjoamat haasteet ja mahdollisuudet Suomen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus 54*(3), 191–205. https://journal.fi/kasvatus/article/view/131352

Erasmus Rotterdamilainen (2005). *Kultainen kirja: Nuorten hyvistä tavoista*. Alkuteos 1530. Suom. Heli Paalumäki ja Hannu Salmi. Turku: Faros, 2005.

Erasmus Rotterdamilainen (2010). *Tyhmyyden ylistys*. Alkuteos 1509. Suom. Kauko Kare. Tarkistanut ja selitysosan laatinut Kaarle Hirvonen. 5. painos [1. painos 1974]. Hämeenlinna: Karisto.

Fichte, Johann Gottlieb (2006). *Tiedeopin perusta*. Alkuteos 1794–1795. Suom. Ilmari Jauhiainen. Helsinki: Gaudeamus.

Foerster, Fr. W. (1916). *Nuorison kasvatus. Kirja vanhemmille, opettajille ja papeille*. Alkuteos 1911. Suom. Oskari Mantere. Porvoo: WSOY.

Foerster, Fr. W. (1921). *Kasvatus ja itsekasvatus: yleisiä näkökohtia vanhemmille ja opettajille, sielunpaimenille ja nuorisonhuoltajille*. Alkuteos 1917. Suom. A. A. Koskenjaakko. Porvoo: WSOY.

Foerster, Fr. W. (1922). *Valtiollinen siveys- ja kasvatusoppi*. Alkuteos 1918. Suom. Iisakki Laati. Porvoo: WSOY.

Frankena, William (1965). *Three Historical Philosophies of Education: Aristotle, Kant, Dewey*. Illinois: Scott, Foresman and Company.

Freinet, Célestin (1987). *Ihmisten koulu: käytännön opas kansan koulun työvälineiden, opetusmenetelmien ja kasvatuksen järjestämiseen*. Alkuteos 1969. Helsinki: Elämänkoulu.

Freire, Paulo (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Alkuteos 1970. Suom. Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.

Grue-Sørensen, Knud (1961). *Kasvatuksen historia 1–II.* Osa I: Muinaisuudesta valistukseen, Osa II: Pestalozzista nykyaikaan. Alkuteos (3 osaa) 1956–1959. Suom. Kai Kaila. Porvoo: WSOY.

Guilherme, Alexandre & Morgan, W. John (eds.) (2017). *Philosophy, Dialogue, and Education: Nine Modern European Philosophers*. London: Routledge.

Hannula, Aino (2000). *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Helsingin yliopisto. Helsinki.

Haavio, Martti H. (1948). *Opettajapersoonallisuus*. Jyväkylä: Gummerus.

Hagman, Lucina (1882). *Ensimmäinen koulu. Vähäinen kirja lasten opetuksesta ensimmäisenä oppivuotena. Alkeisopettajille koulussa ja kodissa*. Jyväskylä: Weilin & Göös.

Hagman, Lucina (1888). *Naisten kasvatuksesta: havaintoja ja mietteitä***.** Porvoo: Werner Söderström.

Hagman, Lucina (1897). *Kokemukseni yhteiskasvatuksesta.* Porvoo: Werner Söderström.

Hagman, Lucina (1900). *Kasvatus rakkauteen*. Helsinki: Werner Söderström.

Hakosalo, Heini (2006). Kivuton murros? Naisten oikeus akateemisiin opintoihin 1800- ja 1900-luvun taitteen Suomessa. *Historiallinen Aikakauskirja 104*(4), 397–407.

Halila, Aimo (1949–1950). *Suomen kansakoululaitoksen historia I–IV.* Porvoo: WSOY.

Harrikari, Timo (2019). *Lastensuojelun historia. Tutkielma oikeussääntelystä, kulttuurisista kerrostumista ja hallinnan murroksista*. Tampere: Vastapaino.

Harva, Urpo (1960). *Systemaattinen kasvatustiede*. Keuruu: Otava.

Hautamäki, Jarkko, Lahtinen, Ulla, Moberg, Sakari & Tuunainen, Kari (2001). *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Hegel, G. W. F. (1994). *Oikeusfilosofian pääpiirteet, eli, luonnonoikeuden ja valtiotieteen perusteet.* Alkuteos 1820. Suom. Markus Wahlberg. Oulu: Pohjoinen.

Heikkinen, Reijo (2003). *Kasvatus eri kulttuureissa.* Sipoo: International Multimedia & Distance Learning, IMDL.

Heinonen, Veikko (1966). *Oppimisen psykologia opetustyössä.* Jyväskylä: Keskisuomalainen.

Heinonen, Veikko (1989). *Kasvatustieteen perusteet.* Jyväskylä: Omakustanne.

Heinonen, Veikko & Kari, Jouko (1978). *Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten*. Helsinki: Otava.

Heinonen, Veikko & Kari, Jouko (1991). *Suomalaiset kasvatusalan väitöskirjat ja niiden laadintaprosessi: väittelyprosessin tarkastelu ja julkaisuanalyysi. Osa II: Julkaisuanalyysi.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 41. Jyväskylä.

Hela, Martti (1939). *Kasvatustavoitteita*. Porvoo: WSOY.

Helenius, Aili (2025). Kehittävä kasvatus Friedrich Fröbelin kasvatusjärjestelmässä. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura*. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Fröbel_0.pdf

Hellström, Martti (2008). *Sata sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden käsikirja.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Hellström, Martti (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hilpelä, Jyrki (2021). Saksalainen reformipedagogiikka demokratian edistäjänä. *Kasvatus & Aika 15*(3–4), 399–409. https://doi.org /10.33350/ka.110646

Hilpelä, Jyrki (2024). Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viitekehykset? *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Liberalismi%2C%20kommunita rismi%20ja%20uusliberalismi.pdf

Hirsjärvi, Sirkka (1977). *Kasvatustiede ja sen filosofiset perusteet*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 54. Jyväskylä.

Hirsjärvi, Sirkka (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, Sirkka (1984). *Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B5. Jyväskylä.

Hirsjärvi, Sirkka & Huttunen, Jouko (1993). *Johdatus kasvatustieteeseen*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Hollo, J. A. (1927a). *Kasvatuksen maailma ynnä muita tutkielmia*. Porvoo: WSOY.

Hollo, J. A. (1927b). *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatusoppiin*. Porvoo: WSOY.

Hollo, J. A. (1932). *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen I–II*. 2. painos [1. painos 1918–1919]. Porvoo: WSOY.

Hollo, J. A. (1985). *Sielun vaellus: Päiväkirjamerkintöjä 1918–1967*. Toim. Irina Hollo. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Holma, Katariina & Malkki, Kaisu (toim.) (2011). *Tutkimusmatkalla: teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus.

hooks, bell (2007). *Vapauttava kasvatus*. Alkuteos 1994. Suom. Jyrki Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Horkheimer, Max & Adorno, Theodor (2008). *Valistuksen dialektiikka*. Alkuteos 1944 (Hektografioitu käsikirjoitus Friedrich Pollockin 50-vuotispäivän kunniaksi). Vuonna 1967 ilmestyi painos alaotsikolla ”Philosophische Fragmente”. Suom. Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino.

Horkheimer, Max (2008). *Välineellisen järjen kritiikki*. Alkuteos 1967. Suom. Olli-Pekka Moisio ja Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino.

Huhmarniemi, Raija, Tähtinen, Juhani & Skinnari, Simo (toim.) (2001). *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Huhtala, Hanna-Maria (2018). *Adornian critiques of reason: autonomy, morality and education*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education. Humanities and Theology, 123. Joensuu.

Huttunen, Rauno (1999). *Opettamisen filosofian ja kritiikki*. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Hytönen, Juhani (1992). *Lapsikeskeinen kasvatus*. Helsinki: WSOY.

Hytönen, Juhani (2008). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY.

Hyyrö, Tuula (2010). Uno Cygnaeuksen ja Aukusti Salon pikkulapsipedagogisten aatteiden perintö nykykoululle. Koulu ja menneisyys 48, 64–91. https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/99743

Hämäläinen, Juha (1987). *Vanhempainkasvatus: Lähtökohtia, suuntauksia, kehittämisnäkymiä*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hämäläinen, Juha (2007). *Lastensuojelun kehityslinjoja. Tutkimus Suomen lastensuojelun oppihistoriasta*. Snellman-instituutin A-sarja 22. Kuopio.

Hämäläinen, Juha (2014). Kasvatusteoria kaunokirjallisena esityksenä. Teoksessa Päivi Harinen, Mari Käyhkö & Anni Rannikko (toim.) *Mutta mikä on tutkimuksen teoreettinen kysymys?* Leena Kosken juhlakirja (s. 16–28). Joensuu: University Press of Eastern Finland.

Hämäläinen, Juha (2018a). 1918. Pääkirjoitus. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 19*, 5–7. https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/77438/38588

Hämäläinen, Juha (2018b). Sosiaalipedagogiikka idealistisen sosialismin kasvatus- ja sivistysoppina. Teoksessa Juhani Tähtinen, Jyrki Hilpelä & Risto Ikonen (toim.) *Sivistys ja kasvatus eilen ja tänään* (s. 95–124). Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 56. https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/77690

Hämäläinen, Juha (2024a). Kiista kansakoulun luonteesta Snellmanin perhefilosofian valossa. Teoksessa Reijo Miettinen, Eero Ojanen, Severi Hämäri & Soila Lemmetty (toim.) *J. V. Snellman ja suomalainen sivistyskäsitys* (s. 160–191). Jyväskylän yliopisto, SoPhi 154 / Aikuiskasvatuksen 55. vuosikirja.

Hämäläinen, Juha (2024b). Z. J. Cleve – suomalaisuusmies ja koulupedagogiikan systeeminrakentaja. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Cleve_0.pdf.

Hämäläinen, Juha (2025). Paul Natorpin Herbart-kritiikki. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Natorp_3.pdf

Hämäläinen, Juha & Nivala, Elina (2008). *Kasvatustiede – pedagogisen ihmistyön tiede.* Kuopio: UNIpress.

Hämäläinen, Juha & Nivala, Elina (2023). Citizenship Education. In *Oxford Bibliographies in Education*. Edited by Susan Faircloth. New York: Oxford University Press. https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0298.xml

Hämäläinen, Juha, Parkkinen, Juha & Puukari, Sauli (2022). Onko kasvatusala kadottamassa asiantuntijuutensa perustan? Puheenvuoro. *Kasvatus 53*(3), 308–311. https://journal.fi/kasvatus/article/view/120231

Ihanus, Juhani (2001). Lehtovaara, Arvo. Päivitetty 2016. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 8.1.2026).

Iisalo, Taimo (1979). *The Science of Education in Finland 1828–1918*. Helsinki: Societas Scientarum Fennica.

Iisalo, Taimo (1989). *Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. 2. painos [1. painos 1988]. Helsinki: Otava.

Ikonen, Risto (2025a). J. E. Salomaa ja kansallinen kasvatus. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Salomaa.pdf

Ikonen, Risto (2025b). Martti Luther ja kristityksi kasvaminen. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Luther_0.pdf

Isosaari, Jussi (1963). Pedagogista teoriaa maassamme 1800-luvun alkupuolella. *Koulu ja menneisyys 15*, 7–24. https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/98714/56402

James, William (1926). *Sielutiede ja kasvatus*. 2. painos. [Suomenkielisen teoksen 1. painos 1913 nimellä Sielutiede ja kasvatus: puheita opettajille]. Alkuteos 1899. Suom. J. Hollo. Porvoo: WSOY.

Jauhiainen, Arto (1993). *Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio – Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle*. Turun yliopisto, Sarja C, Scripta lingua Fennica edita, osa 98. Turku.

Jauhiainen, Annukka (2024). Mikael Soinisen koulutuspolitiikka ja kasvatusajattelu. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Mikael%20Soininen_0.pdf

Joutsenvirta, Maria & Salonen, Arto O. (2020). *Sivistys vaurautena*. *Radikaalisti, mutta lempeästi kohti kestävää yhteiskuntaa.* Helsinki: Basam Books.

Kajanto, Anneli & Tuomisto, Jukka (toim.) (1994). *Elinikäinen oppiminen*. Vapaan sivistystyön vuosikirja 35. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Kaljunen, Aatto (1949). *Kasvattaminen tarkoitusperäisenä ilmiönä*. Helsinki: [WSOY].

Kallio, Lauri (2019). J. V. Snellmanin varhainen Hegel-luenta. *Ajatus 76*(1), 61–82. https://journal.fi/ajatus/article/view/88143/47387

Kansanen, Pertti (2001). Koskenniemi, Matti. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 20.6.2025)

Kansanen, Pertti (2002). Bruhn, Karl. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 12.12.2025).

Kansanen, Pertti (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansanen, Pertti (2009). Mitä Matti Koskenniemi tarkoitti didaktisella ajattelulla? *Didacta Varia 14*(1), 41–49.

Kant, Immanuel (2017). Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? [Suomenkielinen 1. painos 1995]. Alkuteos 1784. Suom. Markku Mäki. Teoksessa Juha Koivisto, Markku Mäki & Timo Uusitupa (toim.) *Mitä on valistus?* (s. 86–95). Tampere: Vastapaino.

Kant, Immanuel (2022). *Pedagogiikasta* (Über Pädagogik). Alkuteos 1803. Suom. Markus Nikkarla. Helsinki: Gaudeamus.

Kari, Jouko (1996). *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Helsinki: Otava.

Kasa, Tuija & Kallioniemi, Arto (2020). Ihmisoikeudet, demokratia ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus opettajankoulutuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta 11*(6), verkkolehti. https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2020/ihmisoikeudet-demokratia-ja-sosiaalinen-oikeudenmukaisuus-opettajankoulutuksessa.

Katajamäki, Sakari (toim.) (2020). *Seitsemän veljestä ja opas sen lukemiseen*. Kirjokansi 238. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Keltikangas-Järvinen, Liisa (2026). *Itsekkyyden aika: Miten yltiöyksilöllinen kulttuurimme sai meidät voimaan pahoin*. Helsinki: WSOY.

Kerkkonen, Jaakko, Landgrén, Lars-Folke, Leino-Kaukiainen, Pirkko & Tommila, Päiviö (1988). Sanomalehdistön vaiheet vuoteen 1905. *Suomen lehdistön historia* [1]. Kuopio: Kustannuskiila.

Key, Ellen (1907). *Tulevaisuuden kasvatus.* Alkuteos 1900. Suom. H. Arina. Helsinki: Vihtori Kosonen.

Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (2005). *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.

Kinnari, Inkeri (2013). Kasvatusopin virtaukset akateemisissa teksteissä – kuusi turkulaista väitöskirjaa 1700-luvulta. *Kasvatus ja aika 7*(1), 7–18. https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68362/29441

Kivistö, Kalevi & Vaherva, Tapio (1972). *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: Gummerus.

Kontio, Kimmo (2012). *Luonto ja sivistys Jean-Jacques Rousseaun kasvatusajattelussa: tutkielma Émilestä.* Acta universitatis ouluensis e scientiae rerum socialium 128. Oulun yliopisto. Oulu.

Kontturi, Jyri (2009). *Niukkuuden pedagogiikka: perusasioiden opettamisen puolesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Korpikallio, Jaakko (1937). *Yksilön ja kansalaisen kasvatus Englannissa: kasvatuspäämäärän kehitys renessanssista nykyaikaan*. Porvoo: WSOY.

Koskela, Jani (2012). *Discontinuity as theoretical foundation to pedagogy: existential phenomenology in Otto Friedrich Bollnow's philosophy of education*. University of Oulu. Oulu.

Koskenniemi, Matti (1944). *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.

Koskenniemi, Matti (1952). *Sosiaalinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Otava.

Kovala, Urpo (2013). J. A. Hollo (1885–1967). Teoksessa Outi Paloposki & H. K. Riikonen (toim.) *Suomennetun tietokirjallisuuden historia: 1800-luvulta 2000-luvulle* (s. 118–121). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Krishnamurti, J. (1912). *Kasvatustyö palveluksena*. Helsinki: Teosofinen kirjakauppa.

Krupskaja, N. K. (1985). *Kasvatuksesta: valittuja kirjoituksia ja puheita.* Alkuteos 1918–1936. Suom. Olga Kukkonen. Moskova-Petroskoi: Edistys.

Kungfutse (2014). *Mestari Kongin keskustelut. Kungfutselaisuuden ydinolemus*. Alkuteos n. 475–221 eKr. Suomentanut ja selityksin varustanut sekä taustoittavat luvut kirjoittanut Jyrki Kallio. Helsinki: Gaudeamus.

Kuosmanen, Risto (1927, 1939). *Johann Heinrich Pestalozzi. Suuren kasvattajan elämä ja teokset pääpiirteissään esitettynä*. Osa I (1927) ja Osat II–III (1939). Helsinki-Porvoo: WSOY.

Kurki, Leena (2002). *Persoona ja yhteisö: personalistinen sosiaalipedagogiikka*. Jyväskylän yliopisto, SoPhi 68. Jyväskylä

Lahdes, Erkki (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.

Lainvalmistelukunta (1924). *Ehdotus lainsäädännöksi naisen kelpoisuudesta valtion virkaan ynnä perustelut*. Lain valmistelukunnan julkaisuja N:o 4. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Laitinen, Kai (1999). Juho August Hollo. Päivitetty 2024. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 13.12.2025)

Laitinen, Lea & Mikkola, Kati (toim.) (2013). *Kynällä kyntäjät — Kansan kirjallistuminen 1800-luvun Suomessa.* Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1370. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Lampinen, Osmo (2003). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. 3. painos [1. painos 1998]. Helsinki: Gaudeamus.

Lampinen, Osmo & Poropudas, Olli (2010). Koulutuspolitiikka. Teoksessa Pauli Niemelä (toim.) *Hyvinvointipolitiikka* (s. 268–288). Helsinki: WSOYpro.

Lanas, Maija, Niinistö, Hanna & Suoranta, Juha (toim.) (2008). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2.* Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tampere.

Lange, Karl (1901). *Apperseptioni: sielutieteellis-kasvatusopillinen tutkimus*. Alkuteos 1893. Suom. K. J. Jalkanen. Porvoo: WSOY.

Lappalainen, Kristiina, Kuittinen, Arto & Meriläinen, Matti (toim.) (2008). *Pedagoginen hyvinvointi*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Latikka, Anne-Maria (2013). Kasvatustieteellinen kirjallisuus. Teoksessa Outi Paloposki & H. K. Riikonen (toim.) *Suomennetun tietokirjallisuuden historia 1800-luvulta 2000-luvulle* (s. 179–182). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Leach, Penelope (1990). *Lapsi: hoito ja kehitys*. [Suomenkielinen 1. painos 1980 ja laajalle levinnyt korjattu 4. painos 1990]. Alkuteos 1977. Suom. Antti Nuuttila. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Lehmusto, Heikki (1926). *Snellman kasvatusopillisena ajattelijana*. Jyväskylä: Gummerus.

Lehtinen, Erno, Vauras, Marja & Lerkkanen, Marja-Kristiina (2016). *Kasvatuspsykologia*. 3. uud. painos [1. painos 2000]. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtovaara, Arvo & Koskenniemi, Matti (1974). *Kasvatuspsykologia*. 7. uud. painos [1. painos 1954]. Helsinki: Otava.

Leino Anna-Liisa & Leino, Jarkko (1988). *Kasvatustieteen perusteet*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Leino-Kaukiainen, Pirkko (1992). Monipuolistuva aikakauslehdistö 1880–1917. Teoksessa Päiviö Tommila (toim.) *Aikakauslehdistön historia. Aikakauslehdistön kehityslinjat* (s. 105–177). Kuopio: Kustannuskiila.

Leinonen, Markku (1998). *Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta.* Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 138. Jyväskylä.

Leiviskä, Anniina, Kasa, Tuija, Pyy, Ida, Kannisto, Tarna & Zamotkin, Ivan (2025). *Demokratiakasvatus polarisaation ajassa*. Helsinki: Gaudeamus.

Leontjev, A. N. (1977). *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Suom. Pentti Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri.

Lighthart, Jan (1919). *Kasvatus: kasvatusopillisia kirjoitelmia*. Alkuteos 1907–1908, 2 nidettä. Suom. Hulda Kalliala. Porvoo: WSOY.

Lilius, Albert (1920). *Kouluiän sielunelämä nykyaikaisen tutkimuksen mukaan*. Suom. Aarne Anttila. Porvoo: WSOY.

Lilius, Albert (1927). *Kasvavien tunne-elämä nykyaikaisen tutkimuksen valossa*. Suom. Aina Oksala ja Juho Timonen. Porvoo: WSOY.

Lilius, Albert (1929). *Koulukasvatusopin pääkysymyksiä*. Suom. Aina Lähteenoja. Porvoo: WSOY.

Lilius, Albert (1934). *Lapsuusiän sielunelämä*. Suom. J. Hollo. Porvoo: WSOY.

Lipman Matthew (1991). *Ajattelu kasvatuksessa: kasvatusfilosofinen johdatus ajattelun taitojen opettamiseen*. Alkuteos 1991. Suom. Tuukka Tomperi. Tampere: niin & näin.

Locke, John (1914). *Muutamia mietteitä kasvatuksesta*. Alkuteos 1693. Suom. J. V. Lehtonen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Lonka, Kirsti (2015). *Oivaltava oppiminen.* Helsinki: Otava.

Lurija, A. N. (1979). *Psykologia ja psyykkisen toiminnan kehityshistoria.* Alkuteos 1975. Suom. Klaus Helkama. Helsinki: Kansankulttuuri.

Luther, Martti (1983). *Saksan kansan kristilliselle aatelille kristillisen säädyn parantamisesta.* Alkuteos 1620. Teoksessa Lennart Pinomaa (toim.) Martti Luther valitut teokset, osa II (s. 319–390). Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Luukkanen, Tarja-Liisa (1999). Cleve, Zacharias. Päivitetty 2008. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 12.12.2025)

Lähteenmäki, Maria (2014). *Väinö Voionmaa: puolue- ja geopoliitikko*. Historiallisia tutkimuksia 264. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Makarenko, A. S. (1951). *Kasvatusopilliset katsomukseni*. Suom. Juhani Konkka. Helsinki: Kansankulttuuri.

Makarenko, A. S. (1958). *Liput torneissa 1–3*. Suom. Elvi Sinervo. Helsinki: Kansankulttuuri.

Malinen, Paavo (1977). *Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten.* Jyväskylä: Gummerus.

Mansikka, Jan-Erik & Uljens, Michael (2024). J. A. Hollo – suomalaisen fenomenologisen ja hermeneuttisen kasvatustieteen edelläkävijä. *Kasvatuksen historian ENSYklopedi*a. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Hollo_0.pdf

McLaren, Peter (2009). *Che, Freire ja vallankumouksen pedagogiikka*. Alkuteos 2000. Suom. Tatu Ahponen ja Lasse Poser. Helsinki: Like, Suomen rauhanpuolustajat.

Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu & Vehmas, Simo (2009). *Erityispedagogiikan perusteet.* Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. [WSOY on kustantanut kirjan paperisena 2009 ja PS-kustannus e-kirjana 2015].

Moisio, Olli-Pekka (toim.) (1999). *Kritiikin lupaus: näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan*. Jyväskylän yliopisto, SoPhi 29. Jyväskylä.

Moisio, Olli-Pekka & Suoranta, Juha (toim.) (2009). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3.* Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tampere.

Montessori, Maria (1940). *Lapsen salaisuus*. Alkuteos 1936. Suom. J. A. Hollo. Porvoo-Helsinki: WSOY.

Morrow, Raymond A. & Torres, Carlos Alberto (2003). *Reading Freire and Habermas. Critical Pedagogy and Transformative Social Change.* New York: Teachers College, Columbia University.

Natorp, Paul (1926). *Johann Heinrich Pestalozzi. Hänen elämänvaiheensa ja elämä*ntyönsä. Suom. J. Hollo. Porvoo: WSOY.

Neill, A. S. (1968). *Summerhill: kasvatuksen uusi suunta*. Alkuteos 1960. Suom. Markku Lahtela. Helsinki: Weilin & Göös.

Niemelä, Pauli (toim.) (2010). *Hyvinvointipolitiikka*. Helsinki: WSOYpro.

Niemelä, Seppo (2011). *Sivistyminen. Sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa*. Snellman-instituutin A-sarja 25. Kansanvalistusseura ja Snellman-instituutti. Kuopio.

Niemeyer, Christian (1998). *Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriege schichte einer Wissenschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Nivala, Elina & Ryynänen, Sanna (2019). *Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa.* Helsinki: Gaudeamus.

Nurmi, Kari E. (1983). *Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Nurmi, Veli (1988). *Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja.* Helsinki: Kouluhallitus.

Nurmi, Veli (2007). Wallin, Olai. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 12.12.2025)

Oittinen, Vesa (2003). Snellman ja persoonallisuuden idea. SFY:n Persoonallisuus-kollokvio12.–13.1.2003, Jyväskylä. Julkaistu filosofia.fi sivustolla 2007. https://filosofia.fi/sites/default/files/vesa_oittinen_snellman_ja_persoonallisuuden_idea_lopullinen.pdf

Ojanen, Eero & Jantunen, Timo (2024). *Neron tie – J. A. Hollon elämä*. Helsinki: Avain.

Ottelin, A. K. (1910). *Kasvatusopin historian oppikirja*. Helsinki: Otava.

Ottelin, A. K. (1931). *Kasvatusopin pääpiirteet I–II*. Osa I: Yleinen kasvatusoppi, Osa II: Opetusoppi. Helsinki: Otava.

Palmer, Joy (ed.) (2016). *Routledge Encyclopaedia of Educational Thinkers.* New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315739502

Palmer, Joy, Bresler, Liora & Cooper, David (eds.) (2002). *Fifty Major Thinkers on Education. From Confucius to Dewey.* [First published 2001]. London and New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203467121

Paulsen, Friedrich (1918). *Saksan kasvatusolojen historiallinen kehitys*. Alkuteos 1902. Suom. Risto Kuosmanen. Helsinki: Otava.

Paulsen, Friedrich (1930). *Pedagogiikka*. Alkuteos 1911. Suom. Martti Hela. Porvoo: WSOY.

Peltonen, Aimo (1979). *Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet: maamme koulunuudistusta vuosina 1956–1975 koskevien komiteamietintöjen käsitys ihmisestä ja eettisistä periaatteista.* Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.

Perander, J. J. F. (1883). *Herbartianismen i pedagogiken*. Helsingfors: J. C. Frenckell & Son.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1902). *Erakon iltahetki*. Alkuteos 1780. Suom. Kaarle Vaulo. Sortavala: Karjalan kirjakauppa ja kustannusliike.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1933). *Joutsenlaulu*. Alkuteos 1826. Suom. J. Hollo. Porvoo: WSOY.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1935a). *Kuinka Gertrud opettaa lapsiansa.* Alkuteos 1801. Suom. J. K. Tyni. Porvoo: WSOY.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1935b). *Lienhard ja Gertrud: kirja kansaa varten*. Niteet I–II. Alkuteos Osa I (1781), Osa II (1783), Osa III (1785), Osa IV (1787). Suom. J. A. Hollo. Porvoo: WSOY. [I. K. Inhan suomentama Kansanvalistusseuran kustantama laitos ilmestyi 1902–1904 ja J. A. Hollon suomentama laitos ilmestyi kaksiniteisenä 1935].

Pestalozzi, Johann Heinrich (1997). *Kiinnostukseni luonnonkulusta ihmissuvun kehityksessä*. Alkuteos 1797. Suom. Jaakko Toivio. Helsinki: Gaudeamus.

Platon (1933). *Valtio*. Alkuteos noin 275 eKr. Suom. O. E. Tudeer. Helsinki: Otava.

Platon (1981). *Valtio*. Teoksessa Platon: *Teokset. Neljäs osa*. Suom. Marja Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava.

Porthan, H. G. (1783). *Utkast till undervisning för informatorer rörande deras skyldigheter och kloka förhållande*. Erillispainos 1889. Jyväskylä.

Poulter, Saila, Ubani, Martin, Laine, Marja & Kallioniemi, Arto (2021). *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus*. Helsinki: Lasten Keskus.

Puolimatka, Tapio (1989). *Moral Realism and Justificatio*n. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.

Puolimatka, Tapio (1995). *Democracy and Education: The Critical Citizen as an Educational Aim*. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.

Puolimatka, Tapio (1997). *Opetusta vai indoktrinaatiota: valta ja manipulaatio opetuksessa.* Helsinki: Kirjayhtymä.

Puolimatka, Tapio (1998). *Kasvatusfilosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Puolimatka, Tapio (2024). Max Scheler ja yleissivistyksen idea. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Scheler.pdf

Puurunen, Piia (2019). *Jane Addamsin sosiaalityön käsityksen rakentuminen*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Social Sciences and Business Studies, 203. Kuopio.

Päivänsalo, Paavo (1954). *Suomen kasvatusopillisen tutkimuksen historia.* Helsinki: Suomen kasvatusopillinen yhdistys.

Päivänsalo, Paavo (1971). *Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970.* Helsinki: Ylioppilastuki.

Raivola, Reijo (1984) *Vertaileva kasvatustiede*. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos A: Tutkimusraportti. Tampere.

Rantala, Heli, Sarjala, Jukka, Tunturi, Janne, Ijäs, Ulla & Hakkarainen, Heidi (2024). *Kirjojen kaipuu: kirjakulttuuri 1800-luvun alun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.

Rantala, Jukka (2002). *Kansakoulunopettajat ja kapina: vuoden 1918 punaisuussyytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rantala, Jukka (2005). *Kansaa kasvattamassa*. Jyväskylä: Minerva.

Rantala, Jukka (2010). *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio*. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.

Rantala, Jukka, Puustinen, Mikko, Khawaja, Amna, van den Berg, Marko & Ouakrim-Soivio, Najat (2020). *Näinkö historiaa opitaan?* Helsinki: Gaudeamus.

Rauste-von Wright, Marjaliisa (1977). *Opettaja tienhaarassa: Konstruktivismia käytännössä.* Jyväskylä: Atena.

Rein, Th. (1981). *Juhana Vilhelm Snellman I–II*. 4. painos [1. painos nimellä J. V. Snellmanin elämä I–II, 1895 ja 1898]. Helsinki: Otava.

Riikonen, H. K. & Latikka, Anne-Maria (2013). WSOY:n Sivistys ja tiede -kirjasarja. Teoksessa *Suomennetun tietokirjallisuuden historia 1800-luvulta 2000-luvulle* (s. 109–111). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rinne, Risto, Kivirauma, Joel & Lehtinen, Erno (2001). *Johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: WSOY.

Rinne, Risto, Haltia, Nina, Lempinen, Sonia & Kaunisto, Tuuli (toim.) (2018). *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* Kasvatusalan tutkimuksia 78. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä.

Ritter, P. H. (1900). *Lastemme kasvatus: kasvatusopillisia mietelmiä*. Alkuteos 1888. Suom. Ester Peltonen. Porvoo: WSOY.

Rostila, Ilmari, ja Suomalaisuuden liitto (2025). *Seitsemän veljestä, vapaus, demokratia ja kansakunta*. Helsinki: Suomalaisuuden liitto.

Rousseau, Jean-Jacques (1933). *Émile eli kasvatuksesta*. Alkuteos 1762. Suom. Jalmari Hahl (1905). Alkulauseen kirjoittanut V. A. Koskenniemi. Porvoo: WSOY.

Ruin, Waldemar (1886). *Kunskap och ideal: ett bidrag till frågan om vetandets begränskning*. Akademisk Afhandling. Helsingfors: J. C. Frenckell & Son.

Ruin, Waldemar (1887). *Om karaktärsbildningens didaktiska hjelpmedel*. Helsingfors: Weilin & Göös' aktiebolags boktrycker.

Russell, Bertrand (1930). *Kasvatus ja elämäntaito*. Alkuteos 1926. Suom. Aili Saloł maa. Porvoo: WSOY.

Rüegg, Hans Rudolf (1871). *Kaswatustieteen oppikirja kansakoulun opettajille ja muille kaswatustieteen harrastajille.* Alkuteos 1866. Suom. Fred Ahlman. Helsinki: Simelius.

Saari, Antti (2011). *Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatuksen tutkimukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia 55. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä.

Saari, Antti (2021). *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*. Helsinki: Gaudeamus.

Saarinen, Aino (2020). *Equality in cognitive learning outcomes: the roles of educational practices*. Helsinki Studies in Education 97. University of Helsinki

Saarinen, Pirkko, Ruoppila, Isto & Korkiakangas, Mikko (1989). *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. 2. uud. painos 1991. Helsingin yliopisto, Lahden koulutuskeskus.

Sainio, Matti A. (1953). *Kasvatuksen ongelma 1800-luvun suomalaisessa teologiassa*. Jyväskylän kasvatusopillinen korkeakoulu. Jyväskylä.

Sainio, Matti A. (1957). *Kasvatusopin tutkimus ja opetus Turun akatemiassa*. Jyväskylän kasvatusopillinen korkeakoulu. Jyväskylä.

Sainio, Venla (2001). Perander, Frithiof. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 14.10.2026)

Salmela, Mikko (2006). Salomaa, Jalmari Edvard. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 13.12.2025)

Salmenkivi, Eero, Kasa, Tuija, Putkonen, Niina & Kallioniemi, Arto (2022). Human rights and children's rights in worldview education in Finland. *Human Rights Education Review 5*(1), 47–69.

Salo, Aukusti (1929). *Kasvatusopillisen sielutieteen pääpiirteet. Oppikirja opettajavalmistuslaitoksia varten*. 2. uud. painos. Alkuteos 1924. Helsinki: Otava.

Salo, Aukusti (1939). *Pikkulasten kasvatus Uno Cygnaeuksen kansansivistysjärjestelmässä. Edellinen osa. Cygnaeuksen pikkulapsipedagogisten aatteiden ja pyrkimysten perustavat kehitysvaiheet*. Helsinki: Otava.

Salo, Aukusti (1945, 1947). *Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä I–II.* Osa I (1945), Osa II (1947). Helsinki: Otava.

Salo, Aukusti (1952). *Johdatus yleiseen kasvatusoppiin*. Helsinki: Otava.

Salomaa, J. E. (1943). *Yleinen kasvatusoppi*. Porvoo: WSOY.

Salomaa, J. E. (1944). *J. V. Snellman. Elämä ja filosofia*. Helsinki: WSOY.

Salonen, Arto O. & Siirilä, Jani (2019). Transformative Pedagogies for Sustainable Development. In Walter Leal Filho (ed.) *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education* (pp. 1966–1972). Cham: Springer.

Schecter, Darrow (2013). *Critical Theory in the Twenty-First Century*. New York: Bloomsbury.

Schulz, Heinrich (1908). *Äiti kasvattajana: käytännöllisiä kasvatusneuvoja köyhälistön äideille*. Alkuteos 1907. Suom. Väinö Jokinen. Helsinki: Vihtori Kosonen.

Siljander, Pauli (1982a). Kansanopistojen kasvatustavoitteet. *Kansanopisto-lehti 54*(4), 4–6.

Siljander, Pauli (1982b). *N. F. S. Grundtvigin sivistysidea ja kansanopiston kasvatustavoitteet*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 12. Oulu.

Siljander, Pauli (toim.) (2000). *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus

Siljander, Pauli (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Uud. painos. Alkuteos 2002. Tampere: Vastapaino.

Siljander, Pauli, Kivelä, Ari & Sutinen, Ari (eds.) (2012). *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism.* Rotterdam: Sense Publishers.

Siljander, Pauli & Sutinen, Ari (2012). Introduction. In Pauli Siljander, Ari Kivelä & Ari Sutinen (eds.) *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (pp. 1–18) Rotterdam: Sense Publishers.

Silvennoinen, Heikki & Tulkki, Pasi (toim.) (1998). *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Gaudeamus.

Silvennoinen, Heikki, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (toim.) (2016). *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Kasvatusalan tutkimuksia 73. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä.

Simola, Hannu (2015). *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta.* Tampere: Vastapaino.

Sinkkonen, Jari (2008). *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun*. Porvoo: WSOY.

Sinkkonen, Jari (2020). *Onnellinen lapsi*. Helsinki: WSOY.

Sjöstrand, Wilhelm (1972). *Johdatusta kasvatustieteeseen*. Alkuteos 1970. Suom. Juhani Nyyssönen. Keuruu: Otava.

Skinnari, Simo (2004). *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Skinnari Simo (2024). Rudolf Steinerin kasvatusajattelun hengentieteellinen tausta ja tulevaisuus. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/steiner.pdf

Snellman J. V. Kootut teokset 1–24. https://snellman.kootutteokset.fi. Snellman-instituutti.

Snellman, J. V. (1840). *Versuch einer speculativen Entwicklung der Idee der Persönlichkeit*. Ilmestynyt suomeksi nimellä *Persoonallisuuden idea*. Kootut teokset 1–24, Osa 3. https://snellman.kootutteokset.fi.

Snellman, J. V. (1842). *Läran om staten*. Ilmestynyt suomeksi nimellä *Valtio-oppi*. Kootut teokset 1–24, Osa 5. https://snellman.kootutteokset.fi.

Snellman, J. V. (1861). Snellman, J. V. (1861). *Pedagogiikan luentosarja* [Kasvatustieteen luentosarjan käsikirjoitus, kevätlukukausi 1861]. Kootut teokset 1–24, Osa 19. https://snellman.kootutteokset.fi.

Snellman, J. V. (1982–1983). *Teokset 1–4*. Aika Ruotsissa (I), Matka Keski-Eurooppaan (II), Kuopion kausi (III), Professori ja valtiomies (IV). Jyväskylä: Gummerus.

Soininen, Mikael (1901, 1906). *Opetusoppi I–II*. Osa I (1901), Osa II (1906). Helsinki: Otava.

Soininen, Mikael (1908). *Yleinen kasvatusoppi*. 3. painos [1. painos 1895]. Helsinki: Otava.

Solasaari, Ulla (2003). *Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan: Max Schelerin kasvatusfilosofiaa.* Helsingin yliopisto. Helsinki.

Solasaari, Ulla (2005a). Schelerin ajattelun taustoja. *niin & näin 44*(1), 54–55. https://netn.fi/wp-content/uploads/2012/06/netn051-14.pdf

Solasaari, Ulla (2005b). Tieto ja eettisyys Max Schelerin filosofiassa. *niin & näin 44*(1), 71–74. https://netn.fi/wp-content/uploads/2012/06/netn051-17.pdf

Spencer, Herbert (1924). *Kasvatus tiedollisessa, siveellisessä ja ruumiillisessa suhteessa*. Alkuteos 1861. Suom. O. Hannikainen. Porvoo: WSOY.

Steiner, Rudolf (1928). *Rudolf Steiners pedagogik och läkekonst: strödda uppsatser.* Koottu Steinerin alkuperäisestä tuotannosta. Helsingfors: Antroposofiska sällskapet i Finland.

Steiner, Rudolf (1987). *Henkisen tiedon tie*. 7. tarkastettu painos [1. painos 1973]. Alkuteos 1909. Suom. Katri Sorma ja Reijo Wilenius. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

Steiner, Rudolf (1973). *Lapsen kasvatus hengentieteen kannalta*. Alkuteos 1907. Suom. Katri Sorma. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

Stenbäck, Lars (1855). *Om paedagogien och dess närvarande utveckling*. Helsingfors.

Stenbäck, Ottilia (1890, 1904). *Kasvatusopin historian pääpiirteet I–II*. Osa I (1890), Osa II (1904) ja muutettu painos 1908. Jyväskylä: K. J. Gummerus.

Stevenson, Leslie, Haberman, David L., Wright, Peter M. & Witt, Charlotte (2018). *Thirteen theories of human nature*. Oxford University Press.

Suhomlinski, V. O. (1980). *Kansalaisen synty – kirja opettajille ja lasten vanhemmille.* Alkuteos 1980. Suom. Viola Zakrevskaja. Moskova: Progress.

Suhomlinski, V. O. (1983). *Kollektiivin viisas valta*. Alkuteos 1983. Suom. Viola Zakrevskaja. Moskova: Progress.

Suoranta, Juha (1996). Juho A. Hollon neljä elämää. *niin & näin 2/1996*, 53–55. https://netn.fi/wp-content/uploads/2012/06/netn962-14.pdf

Suoranta, Juha (2000). *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa*. 2. uud. laitos [1. painos 1997]. Tampere: Tampere University Press.

Suoranta, Juha (2010). *Radikaali kasvatus – kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.

Suoranta, Juha (2019). *Paulo Freire: Sorrettujen pedagogi*. Helsinki: Into.

Suutarinen, Sakari (1992). *Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900–1935)*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 90. Jyväskylä. [Digitoitu julkaisu 2020]

Takala, Tuomas (toim.) (1991). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.

Taneli, Matti (2012). *Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta*. Turun yliopiston julkaisuja C 351. Turku. https://www.utupub.fi/items/d31ef2b8-422c-4380-a656-5b74a3052298

Tarkiainen, Kari (2000). Porthan, Henrik Gabriel. Päivitetty 2012. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 17.6.2025).

Tarkiainen, Viljo (1910). *Aleksis Kiven "Seitsemän veljestä": kirjallinen tutkimus*. Porvoo: WSOY.

Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2003). *Klassiker der Pädagogik.* Bd. 1: *Von Erasmus bis Helene Lange.* Bd. 2: *Von John Dewey bis Paulo Freire*. München: Verlag C. H. Beck.

Tommila, Päiviö (toim.) (1992). Aikakauslehdistön historia: aikakauslehdistön kehityslinjat. *Suomen lehdistön historia* [10]. Kuopio: Kustannuskiila.

Tommila, Päiviö & Tiitta, Allan (toim.) (2000). *Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet*. Porvoo-Helsinki: WSOY.

Tuomisto, Jukka (2004). Harva, Urpo. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 13.12.2025)

Turunen, Kari E. (1988). *Ihmisen kasvatus*. Jyväskylä: Atena.

Tuunainen, Kari (toim.) (1982). *Erityispedagoginen tutkimus Suomessa*. Lastensuojelun Keskusliiton julkaisusarja N:o 65. Helsinki.

Tähtinen, Juhani (1992). *Miten kasvattaa pikkulapsia: kasvatusmoraliteetin ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850–1989 suomenkielisten kasvatus- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:157. Turku.

Tähtinen, Juhani (2024a). Ellen Key – uuden kodin, lastenkasvatuksen, koulun ja yhteiskunnan asianajaja. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/ELLEN%20KEY_1.pdf

Tähtinen, Juhani (2024b). 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

Tähtinen, Juhani & Katajamäki, Terhi (2020). Rousseau – luonto ja kasvatus lapsen kasvun mahdollistajana ja muokkaajana. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Rousseau%20ihkalopullinen%2017%20kes%C3%A4%20 2020_6.pdf

Tähtinen, Juhani, Hilpelä, Jyrki & Ikonen, Risto (2018). Sivistyksen ja kasvatuksen tiet. Teoksessa Juhani Tähtinen, Jyrki Hilpelä & Risto Ikonen (toim.) *Sivistys ja kasvatus eilen ja tänään* (s. 3–35). Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 56. https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/77686/38693

Tähtinen, Juhani & Skinnari, Simo (toim.) (2007). *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa.* Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Uino, Ari (1992). Aikakauslehdistön vakiintumisen kausi 1830–1880. Teoksessa Päiviö Tommila (toim.) *Aikakauslehdistön historia. Aikakauslehdistön kehityslinjat* (s. 37–99). Kuopio: Kustannuskiila.

Uljens, Michael (2002a). *Kasvatustiede Suomessa 150 vuotta – Pedagogiken i Finland 150 år*. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsinki.

Uljens, Michael (2002b). The Idea of a Universal Theory of Education – an Impossible but Necessary Project. *Journal of Philosophy of Education 36*(3), 353–375. https://kasvhistseura.fi

Uljens, Michael (2022). Pedagogiken som vetenskap i Finland i ljuset av icke-affirmativ pedagogikteori. *Nordic Studies in Education 42*(1), 83–104.

Uljens, Michael & Ylimaki, Rose M. (2017). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education.* Cham: Springer International Publishing.

Uusikylä, Kari (2006). *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva.

Viljanen, Erkki (1973). *Kasvatustiede*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Voipio, Aarni (1944). *Mikael Soininen elämä*. Helsinki: Otava.

Vygotski, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Alkuteos 1934. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin & Göös.

Värri, Veli-Matti (1997). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta.* Teoksesta 5. painos 2004. Tampereen yliopisto.

Värri, Veli-Matti (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella***.** Tampere: Vastapaino.

Väyrynen, Kari (1992). *Der Prozeß der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus*. Societas Historica Finlandiae. Studia Historica 42. Tampere.

Väyrynen, Kari (2024a). Kasvatus ja yhteiskunta Hegelin pedagogiikassa. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Hegel_0.pdf

Väyrynen, Kari (2024b). Sivistysprosessi ja koulutusinstituutiot J.V. Snellmanilla. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia.* Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Snellman_sivistysprosessi_0.pdf

Wallin, Olai (1883). *Kansakoulun yleinen kasvatus- ja opetusoppi*. Jyväskylä.

White, Ellen G. (1976). *Elämä ja kasvatus*. Alkuteos 1903. Suom. Oskari Jaakkola ja Olavi Rouhe. Tampere: Kirjatoimi.

Wilenius, Reijo (1975). *Kasvatuksen ehdot: kasvatusfilosofian luonnos.* Jyväskylä: Gummerus.

YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Artikla 29.

Ziegler, Theobald (1907). *Kasvatusopin historia erityisesti silmällä pitäen korkeampaa opetustointa*. Alkuteos 1894/1903. Suom. Walter J. Snellman. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kirjassa luodaan yleiskuva pedagogiikan suomenkielisestä teoriakirjallisuudesta ja alan keskeisistä suomalaisista teoreetikoista.

Tarkastelun kohteena on suomenkielinen yleispedagoginen oppikirjallisuus ja aatehistoria. Aikajänne ulottuu 1600-luvulta nykypäivään. Lisäksi teoksessa on kriittistä pohdintaa nykypäivän kasvatustutkimuksen ja pedagogisen teorianmuodostuksen tilasta.

Paino on suomalaisten kirjoittajien teoksissa, mutta viittauksenomaisesti huomiota kiinnitetään myös alan suomennettuun kirjallisuuteen. Teosten esittelyssä on hyödynnetty niitä ja niiden kirjoittajia sekä keskeisiä oppisuuntia taustoittavia artikkeleita. Lisäksi julkaisussa luodataan yleisen pedagogiikan alaan kuuluvien teosten ajassa muuttuvia ominaispiirteitä.

Kirja on kirjoitettu ensisijaisesti kasvatusalan opettajille, tutkijoille ja hallinnon edustajille, ja se soveltuu oppimateriaaliksi kasvatusalan opiskelijoille kaikilla koulutusasteilla. Lähestymistapa on yleistajuinen eikä edellytä lukijalta aiempaa aiheen tuntemusta.

Kasvatuksen historian ENSYklopedia -julkaisusarja, SKKHS