

KATSAUKSET

Suomalaisen koulupedagogiikan kasvatustieteellinen perusta 1900-luvulla

**Esitys Kasvatus sosiaalisena ja yhteiskunnallisena toimintana
-seminaarissa Helsingissä 4.4.2013.**

Antti Saari

Aluksi

Minervan pöllö lienee lentänyt vuosituhannen vaihteen jälkeen jo pienen matkaa, jotta on mahdollista katsoa hieman etäältä kasvatustieteen roolia 1900-luvun kansanopetuksen perustana. Esitykselle annettu otsikko on aihealueeltaan suuri, mutta kokonaisuuksia on toki tänä pirstaleiseksi kuvattuna aikanakin kyettävä hahmottamaan.

Voitaneen sanoa, että kasvatustieteen ja koulupedagogiikan yhteisen taipaleen huipentuma lyhyen vuosisadan aikana on opettajankoulutuksen siirtyminen seminaareista yliopistoihin vuonna 1974 ja edelleen maisteritasoiseksi tutkinnoksi vuonna 1979. Toisen maailmansodan jälkeisen kehityskulun seurauksena tänäkin päivänä on ainakin näennäisen helppoa puhua opettajan käyttöteoriasta ja tutkivasta opettajuudesta. Tämän korostamiseen on antanut vuosituhannen vaihteen jälkeen aihetta myös Suomen menestys kansainvälisissä kouluosaavutusvertailuissa. Kenties suomalaisen PISA-ihmeen salaisuus löytyykin koulutuksesta, joka tuottaa tieteelliseen tietoon nojaavia ammattilaisia?

On kuitenkin huomionarvoista, että tieteellinen tieto opettajankoulutuksessa ei ole sisältönsä mitään tahansa empiriaan perustuvaa tietoa. Koulupedagogiikan empiria sisältää monenlaisia etnografisia, tilastollisia, psykologisia ja sosiologisia näkökulmia (Niemi 2010; Niemi & Jakku-Sihvonen 2006), mutta historialliset tarkastelutavat eivät tähän kuulu, vaikka niitä voitaisiinkin pitää kokemuseräisinä. Kasvatustieteessä historian marginalisaatio näkyy tänä päivänä varsin konkreettisesti sekä kasvatushistorian oppitulojen, tutkijoiden että koulutussisältöjen puutteena. (Arola 2012; Rantala 2008).

Ilmeisesti historiallista sen koommin kuin filosofistakaan ymmärrystä ei pidetä opettajan toiminnan kannalta hyödyllisenä. Käsitteet empiirisestä ja hyödyllisestä tiedosta käytännön toiminnan perustana ovat tänä päivänä niin itsestään selviä, että niitä tulee harvoin asettaneeksi epäilyksenalaiseksi. Kuitenkaan ne eivät ole ikuisia, ajattomia totuuksia. Tämän osoittamiseksi tarvitaan nimenomaan historiallista tarkastelutapaa – ”nykyisyyden historiaa”, joka osoittaa miten nykyisyys ja sen itsestään selvät näköalat ovat muodostuneet (ks. esim. Popkewitz, Franklin & Pereyra 2001).

Tässä esityksessä näkökulma luodaan kasvatustieteestä kohti kouluopetuksen maailmaa.

Kuvailen, miten kasvatustieteen piirissä on esitetty kasvatustieteen merkitys kansanopetukselle 1900-luvun aikana. Kasvatustieteen ymmärrän tässä kokemusperäistä, systemaattista tietoa tuottavaksi hankkeeksi, joka pyrkii tuottamaan sovellettavaa tietoa kasvatuksen ja koulutuksen maailmaan. Tarkastelen kasvatustieteen menneisyyttä tässä esityksessä erityisesti menneisyyttä koskevan tiedon katoamisen historiana.

Spekulatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen

Akateeminen kasvatustiede on Suomessa ensimmäisen kasvatustieteen professuurin perustamisesta vuonna 1852 alkaen ollut yhteydessä opettajien (tuolloin tosin vielä oppikoulunopettajien) koulutukseen. Tunnetusti kasvatustieteen kietoutui tuolloin vahvasti hegeliläiseen filosofiaan. Tässä mielessä onkin kohdallista puhua ”spekulatiivisesta” kasvatustieteen (Iisalo 1980). Tällöin paitsi filosofisella, myös historiallisella tiedolla oli vielä keskeinen asema opettajan sivistävän työn perustana:

Kenellekään kohtalaisen täysjärkiselle ihmiselle ei tarvinne todistaa, että kaikki mahdolliset kasvatustieteen teorit ovat mitättömiä verrattuna vuosituhansien ajan perityn ja kehitetyn tavan perusteella tapahtuvaan kasvatukseen. Jokaiselle tieteellisesti koulutetulle pedagogille on myös sangen selvää, ettei teoria voi koskaan olla muuta kuin pyrkimystä tavan ymmärtämiseen. (Snellman 2004 [1860], 166.)

Näin kirjoitti kasvatustieteen professori Johan Vilhelm Snellman luennoissaan tuleville opettajille. Snellmanin ajattelussa kasvatustieteen ei pyri irtautumaan historiallisesta traditiosta, vaan ammentaa siitä ja kehittää sitä eteenpäin. Ajatus siitä, että kasvatustieteen hylkäisi tradition uuden tieteellisen kasvatusteorian nimissä, on Snellmanille jo lähtökohtaisesti naurettava:

[– –] kun näissä oloissa jonkun Fröbelin tai jonkun muun opetuslapsi nousee sanomaan: tähän mennessä ihmiskunta on vaeltanut pimeydessä, vasta minä (mestariani seuraten) voin opettaa ja opetan tälle tietämättömyyteen vajonneelle maailmalle, mitä ihmishenki on ja millaista ihmisen kasvattamisen on oltava, on täysin aiheellista julistaa moinen apostoli muutta mutkitta narriksi. (Snellman 2004 [1860], 167.)

Kuitenkin jo vuosisadan alussa kasvatustieteen keskuudessa alettiin esittää, että kasvatustieteen menneisyys tulee jättää taakse kasvatustieteen edistyksen ja pedagogisen tiedon hyödyllisyyden ehtona. Tilalle tuli varsin toisenlainen kasvatusta koskevan tiedon ja käytännön välinen yhteys. Aluksi tämä ilmeni herbartilaisuudessa, (erityisesti herbartiläisillä muodoilla) joka vaikutti tunnetusti voimakkaasti kansakouluopetuksessa. Vähitellen esiin nousi moderni empiirinen kasvatustiede, jonka edustajia vuosisadan alkuvuosikymmeninä olivat Mikael Johnsson (myöhemmin Soininen), Albert Lilius ja Aksel Rafael Rosenqvist (myöhemmin Kurki). Kuten lapsitutkimuksen ja kasvatustieteen edustajat Yhdysvalloissa, tai kuten kokeellisen pedagogiikan pioneerit Saksassa, he esittivät, että kaikkein tärkein ja hyödyllisin tieto kasvatuksessa on luonteeltaan empiiristä – useimmiten erityisesti sielutieteellistä. Kasvatustieteen merkitys kasvatukselle kannalta liittyi erityisesti massakoulutukseen. Sen tarkoituksena oli tutkia, ryhmitellä ja hallita oppilaita joukkomuotoisesti. Vaikka vuosisadan sielutieteellisesti painottunutta pedagogiikkaa onkin kuvattu behavioristiseksi ja mekanisoivaksi, oli kyseessä myös oppilaiden yksilöllisyyden haltuunottaminen tieteellisin menetelmin. (Saari 2011, 119–135.)

Yksilöllisyyden huomioon ottaminen ja sielutieteellinen lapsikeskeisyys voidaan

ymmärtää niin, että kasvatustieteen tiedon tuli nyt toimia uudenlaisena ”representaationa”. Sen sijaan että se puhuisi filosofian kielellä ihmisenä olemisen päämääristä tai tarjoaisi sille malleja menneisyydestä, koulupedagogiikkaa koskevan tiedon tuli edustaa oppilaiden kykyjä, asenteita ja rajoituksia, joita voidaan kultivoida yhteisen hyvän nimissä. Empiria toimisi näin ollen neutraalina linkkinä yksilöllisen koululaisen ja koko yhteiskunnan kehityksen välillä. Se legitimoisi koulutodellisuuden hallintaa toimimalla pedagogisen vallankäytön (näennäisen) neutraalina perustana.

Sielutieteellinen pedagogiikka mahdollistaisi ”vapaan” kehityksen ja kasvun, sekä lapsen ”sisältä päin” kasvattamisen. Mikael Soininen kirjoittaa vuosisadan vaihteessa:

Kasvatustiede siis tutkii, miten lapsen sielun ja ruumiin voimia on hoidettava ja johdettava niiden omien lakien mukaisesti, niin että ne saavat oikean suunnan ja kehityksen. Sen tulee perustaa kaikki menettelynsä sielutieteeseen, jotta kaikki sääntönsä ja neuvonsa selvästi oikeiksi todistetuista ja tunnustetuista sielun laeista. (Soininen 1895, 2.)

Tieto ei siis koske menneisyyttä, vaan itse lasta: vain tällä tavoin kasvatustiede, vaikka se olisikin arvovapaata ja objektiivista, voi toimia lapsikeskeisen koulukasvatuksen ehtona. Se osoittaa, ei historiallisia periaatteita, joihin lapsi sitten sovitetaan kuin Prokrusteen vuoteeseen, vaan lapsen sisäisiä lakeja, joihin kasvatustiede mukauttaa itsensä (ks. myös Ojakangas 1997.)

Lapsikeskeinen kasvatustiede kulkee kuitenkin rinta rinnan tehokkaan, täydellisen koulu- ja maailman hallinnan kanssa:

Kun tiedämme, mistä viimeisistä empiirisesti todistettavista perusteista lapsen yksilöllisyys riippuu, [– –] saavutamme samalla ainoan varman tukikohdan kasvatustieteen yksilölliselle käsittelylle opetuksessa ja kasvatuksessa. Jos tietäisimme joka hetki, miksi oppilas näin oppii eikä toisin, näin lausuu, laskee, piirustaa, kirjoittaa, [– –] niin oppisimme senkautta häntä ymmärtämään hänen toimimensa ja hetkellä; ja samalla varmasti tietäisimme, missä kohdin meidän kulloinkin olisi alettava taistella hänen vikojaan ja heikkouksiaan vastaan [– –]. (Salonen 1921, 154.)

Jo varhainen kasvatustiede alkaa kertoa tarinaa liikkeestä kohti lapsen erityisyyden ja yksilöllisyyden tunnustavaa koulukasvatusta, jonka perustana on moderni lapsipsykologinen tutkimus. Vapautumisessa on kyse myös menneisyydestä irtautumisesta. Menneisyydestä tulee nyt paikka, jonne kaikki erheet ja illuusiot sijoitetaan. Nykyisyys näyttäytyy kopernikaanisen käänteiden hetkenä, jossa koulupedagogiikka lakkaa olemasta pelkkää jo tapahtuneen kertaamista (so. kasvatustieteen historiaa) ja suuntautuu kohti lasta tässä ja nyt.

1960-luvulle tultaessa voitiin ajatella, että historiallinen tieto kasvatuksesta kasvatustieteen ytimenä on jo poissa. Keskeisinä hahmoina modernissa empiirisessä kasvatustieteessä esiintyvät muun muassa Matti Koskeniemi, Veikko Heinonen ja Väinö Heikkinen. Kokeemusperäisen tiedon hyödyllisyyteen uskova kasvatustiede pyrki puhdistamaan opettajien kielen ja ajattelun subjektiivisista ja epämääräisistä piirteistä. (Ks. esim. Takala 1963, 153–154.) Puhdistaminen voitiin ymmärtää samalla myös opettajien vapauttamisena dogmeista ja spekulatiosta, joilla ei ole varsinaista yhteyttä koulujen havaittavaan ja hallittavaan käytäntöön. Modernin kasvatustieteen kokeemusperäistä tietoa ei tule tuottaa nojatuolissa tai kirjoituspöydän ääressä, vaan välittömässä yhteydessä kasvatukseen ja koulutuksen koettuun todellisuuteen. (Viljanen 1973; Heinonen 1966.)

Voimme laatia rajattomasti luokituksia ja löytää aina tukea esityksellemme, ellei tutkimukselle aseteta vaatimusta, että väitteistämme tulee seurata kokeemukseen nähden jotakin määrättyä. Voimme puhua ikuisesti ”syvällistä” kieltä, jonka merkitystä kokemuksen tasolla emme tule koskaan ymmärtämään. Kriittillinen kokeellisen suunnan edustaja tuntee erittäin kipeästi, miten vaikean esteen sanat itse asiassa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa muodostavat. Sanat ja niiden takana olevat rationaaliset luokitukset ohjaavat helposti kokeelliset tutkimukset harhateille. (Heinonen 1958, 113.)

Tieteentilaa ja kehitystä hahmotettaessa kuvataankin, kuinka kasvatustiede jättää ”puhtaasti filosofiset lapsenkenkensä” ja muuttuu ”eksaktiseen tutkimukseen nojautuvaksi tieteksi” (Salo 1944, 57; ks. myös Heinonen 1958, 107–108.) Uudenlainen kasvatusoppi on yhtenäinen kartta lapsen mielestä: se sisältää vielä paljon valkoisia alueita, mutta tutkijat jotka käyttävät yleispäteviä tutkimusmenetelmiä, voivat tuottaa yhteismitallista tietoa näiden alueiden kartoittamiseksi. Tämä auttaa myös opettajaa suunnistautumaan koulumaailmassa. (Pitkänen 1969, 95; Takala 1963.)

Kasvatustiede ja koulukasvatus tieteellis-teknologisen edistyksen

aikakaudella

Edistyvän, menneisyyden kahleet kadottavan kasvatustieteen rinnalla kulkee myös yhteiskunnallinen muutos, joka vaikuttaa muuttavan kasvatustieteen historiakäsityksiä entisestään. Suomessa tapahtui 1960-luvulle tultaessa voimakas rakennemuutos, jossa kansakunta siirtyi nopeasti maatalousvaltaisesta teollisuusyhteiskuntaan. Teollistuminen sekä tieteellisteknologinen kehitys muodostui keskeiseksi kuvastoksi myös kuvattaessa suomalaisen koulumaailman muutosta. (Lehtovaara 1963; Heinonen 1971.) Kasvatuspsykologi Arvo Lehtovaara kirjoittaa:

Kulttuuriyhteiskuntien elämänmuotojen muuttuminen on viime aikoina suuresti nopeutunut. Tämä merkitsee sitä, että niin käytännöllinen kasvatustyö kuin kasvatusopilliset, teoreettiset ajatusrakennelmatkin ovat joutuneet vaatimusten eteen, jollaisia niille ei ihmiskunnan historiassa oikeastaan milloinkaan aikaisemmin ole asetettu – eikä ehkä ole ollut aihettakaan asettaa. (Lehtovaara 1963, 106.)

Ennennäkemättömän nopean yhteiskunnallisen muutoksen myötä jopa ne periaatteet, joilla muutoksen ja koulun suhdetta kuvataan, muuttuvat. Ne asiat, joita koulussa opetetaan tänä päivänä, saattavat olla täysin vanhentuneita siinä vaiheessa, kun lapset siirtyvät työelämään. Kyseessä oli suorainen tulevaisuushokki, jossa huomisen yhteiskunnasta tulee täysin arvaamaton, mikä vaatii meiltä valmiutta sopeutua mihin tahansa (vrt. Hultvist 2006.) Tämä muutoksen uusi kuvasto oikeuttaa myös osaltaan sen, ettei kasvatusajattelun ja koulupedagogiikan tule katsoa ainakaan menneisyyteen – ei yhteiskunnassa, eikä oikeastaan kasvatusta koskevassa tiedossakaan.

Mikä on siis yhteiskunnallisen muutoksen ja kasvatustieteellisen tiedon suhde, ja miten tämä määrittää kansanopetuksen tietoperustaa? Kuten todettu, koulussa tapahtuvaa opetusta eivät enää sanele historian esimerkit, eivät liioin filosofiset periaatteet. Yhä kehittyneemmät tutkimusmenetelmät tarjoavat aina vain tarkempaa kuvaa esimerkiksi oppimisen lainalaisuuksista, jotka ovat päteviä missä tahansa ajassa. Toisin sanoen kasvatustiede tarjoaa ajatonta tietoa: se edistyy, siinä missä esimerkiksi kasvatustavoitteet ja kouluissa ope-

tettavat tiedot ja taidot pelkästään muuttuvat. (Heinonen 1971, 19.)

Vaikka kyseessä onkin paljon parjattu positivistinen tiedekäsitys sekä behavioristinen tapa ymmärtää opetusta ja oppimista, yllä kuvatut tavat hahmottaa kasvatustieteellisen tiedon sekä yhteiskunnallisen muutoksen suhdetta ennakoivat jo vahvasti nykyistä ”oppimisen uutta järjestystä” (Rinne & Salmi 1998), jossa kasvatuskäsitteen sijaan keskeiseksi kategoriaksi nousee oppiminen, ja erityisesti oppimisen metataidot. Veikko Heinonen puhuu opettajille ja kasvatustieteen opiskelijoille suunnatussa oppimisen psykologian oppikirjassaan jo oppimisesta yleensä – oppimaan oppimisesta ja elinikäisen oppimisen valmiuksista. Oppimisen psykologinen teoria tarjoaa opettajalle tietoa ja välineitä käyttäytymisestä ja sopeutumisesta ilman erityisiä sisältöjä. Tämä on tarpeellista, sillä kuten todettu, tieteellis-teknologisen kehityksen myötä emme voi tietää, mitä ovat ne erityiset sisällöt ovat, mitä tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitaan. (Heinonen 1971.)

Koulu on tässä ainoastaan mukautuvassa asemassa, se ei siis ohjaa muutosta, vaan vastaa haasteisiin, sopeutuu, sovittaa lasten valmiudet, rajoitteet ja tarpeet yhteiskunnan taholta ilmaistuihin vaatimuksiin. Tämä ajallisten kontekstien hämärtyminen näyttää kulkevan käsi kädessä sen kanssa, mitä Hannu Simola on kuvannut kouluttomaksi pedagogiikaksi valtiollisessa kouludiskurssissa. Se, että koulupedagogiikka puhuu oppimisesta abstraktissa, koulun institutionaaliset ja kulttuuriset puitteet sivuuttavassa merkitystodellisuudessa, mahdollistaa visiot ja utopiat, joissa koulu toteuttaa mitä tahansa sille annettuja tehtäviä. Se, ettei koulu kuitenkaan koskaan vastaa näitä visioita ja abstrakteja oppimisen jäsenyyksiä, luo ”reformigeneraattorin”, toiminnallisen kehän jossa koululle asetetaan epärealistisia vaatimuksia, jotka yhä uudelleen epäonnistuvat. (Simola 2002; ks. myös Salminen 2012.)

Lopuksi: Kasvatustiede odotustilassa?

Laajassa katsannossa yhteys kasvatustieteen ja koulupedagogiikan välillä on osa valistuksen perintöä, jossa edistys jättää menneisyyden taakseen ja suuntaa kohti avointa tulevaisuutta. Kasvatustieteen tutkimuksessa menneisyys tyhjentyy ja nykyisyys ladataan rajattomilla mahdollisuuksilla.

Epäilemättä kasvatustiede on muokannut 1900-luvun aikana koulun tiloja ja käytäntöjä. Sen vaikutus ilmenee eri tavoin opetussuunnitelmissa, koulujen arvioinnin käytännöissä sekä opettajankoulutuksen tuloksena opettajan toiminnassa. Näyttää kuitenkin siltä, että kasvatustiede on tarjonnut myös utooppisia näköaloja, joiden toteutuminen jää välttämättä aina odottamaan tulevaisuuteen.

Yhä uudelleen esitetään vaatimus siitä, että kasvatustieteen tulisi viimeinkin paljastaa koulun todellisuus, näyttää mitä todella tapahtuu. Menneisyys on siis edelleen todellisuudesta vieraantunutta, ja juuri käyttöön otettava tieteellinen tieto toimii emansipaation ja lapsikeskeisen pedagogiikan ehtona, oli kyse sitten etnografisista menetelmistä tai yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Yhä uudelleen kuuluu niin opettajien, opiskelijoiden, virkamiesten kuin tutkijoidenkin taholta vaatimus tehdä kasvatustieteellisestä tiedosta vihdoinkin hyödyllistä, jotta lopultakin ylitetäisiin teorian ja käytännön välinen juopa.

Kuitenkin koulupedagogiikassa elävä vaatimus on luonteeltaan ”eskatologista” – kyseessä on eräänlainen pelastusoppi. Täydellinen hallinta, tilan ja ajan ylittäminen jäävät näet aina lähitulevaisuuteen lykättyiksi – vapauttava tieto saapuu aina vasta huomenna. (Kiilakoski & Hautakangas 2007.)

Tämä odotustila pysyy yllä siksi, että eskatologisia ideologioita ei voi kumota – uskon vahvistava tai sen kumoava todellisuus on vasta saapuva. Ehkä siksi kasvatustieteen ja koulupedagogiikan yhteinen odotustila onkin kestänyt runsaat sata vuotta. (Saari 2011, 205–

217). Ja koska empiirinen tieto ei katso menneisyyteen, (koska historia on jo lähtökohtaisesti jotakin joutavaa) niin eipä tätä toistoa tule edes helposti havainneeksi. Saamme siis ehkä vielä jatkossakin ihmetellä odottavan ajan pituutta ja kasvatustieteiden kärsivällisyyttä.

Lähteet

- Arola, Pauli 2012. Kasvatustieteen historiaton välivaihe. Opettaja yhteiskunnallisena ja kulttuurisena vaikuttajana. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2012, 92–110.
- Heinonen, Veikko 1958. Kokeellinen suuntaus nykyisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus ja koulu* 45, 107–117.
- Heinonen, Veikko 1971. Oppimisen psykologia opetustyössä. Jyväskylä: Keski-suomalainen.
- Hultqvist, Kenneth 2006. The Future is Already Here – as it Always has Been. Teoksessa Popkewitz, Thomas S., Petersson, Kenneth, Olsson, Ulf & Kowalczyk, Jamie (toim.), ”The Future is Not What it Appears to Be”. *Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology*. Stockholm: HLS Förlag, 20–61.
- Kiilakoski, Tomi & Hautakangas, Sami 2007. Huomenna hän oppii. *Niin & näin* 14 (1), 75–81.
- Iisalo, Taimo 1980. Spekulaatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Lehtovaara, Arvo 1963. Empiirisen pedagogiikan tämänhetkinen vaihe Suomessa. *Kasvatustieteellinen aikakauskirja* 100, 105–109.
- Niemi, Hannele & Jakku-Sihvonen, Ritva 2006. Research-Based Teacher Education. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva & Niemi, Hannele (toim.), *Research-Based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 31–50.
- Niemi, Hannele 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kallioniemi, Arto, Toom, Auli, Ubani, Martin & Linnansaari, Heljä. (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*, Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 27–50.
- Ojakangas, Mika 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Pitkänen, Pentti 1960. Käytännön ja teorian vuorovaikutus kokeellisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus ja Koulu* 47, 93–100.
- Popkewitz, Thomas S. Franklin Barry M. & Pereyra, Miguel. 2001. History, the Problem of Knowledge, and the New Cultural History of Schooling. Teoksessa Popkewitz, Thomas S., Franklin, Barry M. & Pereyra, Miguel (toim.), *Cultural History and Education. Critical Essays of Knowledge and Schooling*. New York: Routledge Falmer, 3–42.
- Rantala, Jukka 2008. Kasvatuksen historiaa uhkaa lajikuolema kasvatustieteessä. Teoksessa Siljander, Pauli & Kivelä, Ari (toim.), *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt: paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 467–480.
- Rinne, Risto & Salmi, Eeva 1998. Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.
- Saari, Antti 2011. Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaisen kasvatuksen tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Salminen, Jari 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.
- Salo, Aukusti 1944. Kasvatustieteellinen laitos. *Kasvatustieteellinen aikakauskirja* 81, 54–58.

- Salonen, Hugo.T. 1921. Yksilöllisyys kokeellisen kasvatustieteen ja yksilöpsykologian valossa. *Kasvatus ja koulu*, 153–161.
- Simola, Hannu 2002. Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Kirjassa Honkonen, Risto (toim.), *Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere University Press.
- Snellman, Johan Vilhelm 2004 [1860]. Ihmiskunnan uudistamisesta lastentarhojen välityksellä. *Litteraturblad* 11, marraskuu 1860. Kootut teokset 17. Helsinki: Opetusministeriö, 165–178.
- Soininen, Mikael 1895. Kasvatustieteellisiä luentoja. Helsinki: Otava.
- Takala, Martti 1963. Ihmistä tutkivien tieteiden kehityksellistä kehitystä. *Kasvatus ja koulu* 50, 153–163.

KT Antti Saari toimii yliopistonlehtorina Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikössä.