

Sivistyksen ja kasvatuksen tiet

Käsillä olevan teoksen teema on kasvatusta ja sivistystä historiassa ja nykyajassa. Kummallakin käsitteellä on ollut länsimaisen kulttuurin rakentumisessa ja hahmottamisessa keskeinen asema. Niinpä vuonna 1945 allekirjoitetussa Yhdistyneiden Kansakuntien perusasiakirjassa määriteltiin järjestön yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi kansainvälisen yhteistyön edistäminen sivistyksen ja kasvatuksen alalla (YK:n perustamiskirja 1945, 13b, 57, 62 art.). Käsitteiden yhteys tunnustetaan myös vuoden 2018 *Kielitoimiston sanakirjassa*, jossa sivistys määritellään laajemman tulkinnan ohella juuri ”kasvatusta tietä” omaksumuksi tiedoksi ja henkiseksi kehittyneisyydeksi (sivistyneisyydeksi), joka muotoutuu usein kouluista tai muista vastaavista instituutioista hankitun opin, tiedon ja taidon pohjalta.

Kasvatusta- ja sivistystä-käsitteille on ominaista, ettei niille voi antaa yleispätevää, historiallisista yhteyksistään riippumatonta määritelmää. Niinpä esimerkiksi kasvatukseen liitetyt tunnuspiirteet ovat yhteydessä siihen, mitä kulloinkin pidetään hyvänä. Näin kasvatusta olisi määriteltävä toiminnaksi, joka muokkaa kasvatettavan käsityksiä, toimintaa ja asenteita hyvänä tai hyödyllisenä pidettyyn suuntaan (ks. Ikonen 2000, 118–129). Tämä näkökulma kasvatustoimintaan on pätevä, varsinkin kun kasvatusta tarkastellaan sivistystä ja sivistämisen näkökulmasta. Yksilöllisen ja persoonallisen kasvun ja kehityksen ohessa ”hyvään” kasvatukseen on näet usein liitetty myös sivistämisen ulottuvuus (Tomperi 2018). Vastaavasti sivistystä-käsite pitää sisällään useita merkityksiä. Tällä voidaan tarkoittaa koko ihmissuvun kehitystä, inhimillistä tai kansallista kulttuuria, ammatillista tai tieteellis-teknistä osaamista, esteettistä makua ja jopa poliittista päätöksentekoa. Valtiot voivat laatia kansallisia sivistystästrategioita, jollainen Suomesakin laadittiin vuonna 1993 valtion sivistyspolitiikan ohjeistamiseksi (Kom 1993). Esimerkiksi Eero Ojanen (2008, 30) näkee 1700-luvun loppupuolen ja 1800-luvun alkupuolen saksalaisen idealismin perin-

töön nojaten sivistyksen yleisesti liittyvän ihmiseksi kasvamiseen ja ”inhimillisyyden näkökulmaan”, joka korostaa oikeudenmukaisen ja toista kunnioittavan vuorovaikutuksen merkitystä. Jos niin tahdotaan, sivistyksen käsite voisi siis yhä tänä päivänä tarjota perustan ihmisyksilöiden ja ihmisyhteisöjen elämälle.

Kuten kasvatukseen myös sivistykseen on ollut tapana liittää hyviä ja ideaalisiakin merkityksiä. Tästä huolimatta sivistystä ja kasvatusta voidaan käyttää - ja on käytettykin - väärin esimerkiksi valtaeliitin yksipuolisten tavoitteiden pönkittämiseen tai jonkin ihmisryhmän alistamiseen ja manipulointiin. Siksi niin sivistyksen kuin kasvatuksenkin käsitteitä ja niiden käyttöä pitää aika-ajoin kriittisesti arvioida. Tässä auttaa ilmiön tarkastelu myös historian näkökulmasta.

Kasvatukseen ja sivistykseen liittyvien merkityskerrostumien valottaminen on juuri nyt erityisen ajankohtaista. Muutamien vuosikymmenten hiljaiselon jälkeen ovat sivistykseen liittyvät näkökulmat ja sivistyspuhe virinneet uudelleen. Nykyisessä talousvetoisessa ja globaalissa toimintaympäristössä sekä kasvatus että sivistys on alistettu kapea-alaisesti palvelemaan elinkeinoelämää ja pääoman tuottavuutta. Niinpä esimerkiksi Martha Nussbaum (2011) on todennut, että länsimaisen demokratian ja ihmiskunnan tulevaisuuden kannalta olisi tärkeämpää vaalia humanistista sivistysperinnettämme kuin tavoitella lyhytnäköisesti talouskasvua. Sama teema nousee esiin myös monissa tämän teoksen artikkeleissa. Toivommekin, että teoksemme omalta osaltaan auttaa meitä näkemään, mikä vanhoissa traditioissa on säilyttämisen arvoista, ja toisaalta, millaisille uusille linjauksille saattaisi olla tarvetta. Tästä myös nousee kirjan pääteema ”sivistys ja kasvatus eilen ja tänään”.

Teos sisältää kirjoituksia arkaaisen Kreikan sivistys- ja kasvatuskäsityksestä aina nykyisen perusasteen sekä ammatillisen ja korkeakoulutuksen linjauksiin saakka. Seuraavassa avaamme eri tekstien aihepiireihin liittyviä tulkintoja, jatkuvuuksia ja murroksia. Johdantolumme on jaettu neljään aikakauteen, jotka ovat sivistys-käsitteen ja kasvatuksen tulkintojen ja käytäntöjen kannalta erityisen tärkeitä. Teoksen ensimmäisen artikkelin tapaan liikkeelle lähdetään antiikin Kreikan *paideia*-tulkinnoista. Tässä yhteydessä tarkastellaan lyhyes-

ti keskiajan kasvatukseen ja sivistykseen liittyviä käsityksiä. Seuraava aikakausi alkaa uuden ajan alkupuolelta ja päättyy 1800-luvun puolivälin tienoilla. Kolmannen aikakauden tarkastelussamme muodostaa vuosien 1850 ja 1950 välinen aika, aikakausi jota voi kutsua länsimaisen sivistystulkinnan kulta-ajaksi. Viimeiseksi käsitteeseen tulee 1900-luvun loppupuolen ja nykyajan välinen aika, jota puolestaan leimaa perinteisten sivistystulkintojen marginalisoituminen kasvatusta ja koulutusta koskevista diskursseista. Viime vuosikymmenten aikana debatti sivistys-käsitteen ympärillä on kuitenkin merkittävästi vilkastunut niin kansainvälisissä kuin kotimaisissakin kasvatustieteiden julkaisuissa (ks. esim. Kakkori & Huttunen 2014).

Sivistys ja kasvatustieteiden ihmisen kasvun ja kehityksen määrittäjinä

Yksi tunnetuimpia yrityksiä hahmottaa ihmisen luontoa ja paikkaa maailmassa on italialaisen renessanssifilosofin Giovanni Pico della Mirandolan (1463–1494) puhe ihmisen arvokkuudesta. Sen mukaan Luoja ei antanut ihmiselle yksinomaan ihmiselle kuuluvia piirteitä vaan myös piirteitä, jotka ovat yhteisiä muiden luotujen olentojen kanssa. Jumala ei myöskään antanut ihmiselle kiinteää, pysyvää muotoa. Ihminen jätettiin siis tarkoituksellisesti jatkuvasti muovattavissa olevaan tilaan. Tämä Luojan väljästi rajaama olento saattoi vajota eläimen tasolle, mutta myös kohota järkensä varassa korkeammaksi olenoksi, sellaiseksi, jota sanotaan jumalalliseksi. Kuka ihmistä muovasi (*bilden*)? Ei kukaan muu kuin hän itse. (Kristeller 1974, 185.)

Mirandolan puhe sisälsi aikansa länsimaisen ihmistulkinnan keskeisiä määreitä. Ensiksi, ihmisluontoon katsottiin kuuluvan sekä irrationaalinen että rationaalinen puolensa; toiseksi, ihmisluontoa luonnehti plastisuus, minkä seurauksena ympäristön ja siten myös kasvatuksen uskottiin vaikuttavan keskeisesti ihmisen kasvuun, muotoutumiseen ja kehitykseen; lisäksi puheessa korostuu ihmisen ”itse-sivistyksen” merkitys. Tämä itsekasvatuksen tai -sivistyksen korostus on ollut länsimaisille tulkinnoille tyypillinen piirre: jokaisen ihmisen odotetaan ottavan vastuun ihmiseksi kasvamisestaan ja kilvoittelusta omassa itsessään olevia ei-toivottavia piirteitä vastaan. Jos näitä ei saa-

da järkipuolen hallintaan, ihmisellä oli suuri vaara tuhoutua. Tämän tuhoutumisuhan uskottiin koskevan myös kulttuureita, valtioita ja koko ihmiskuntaa, mikäli sosiaaliselle epäjärjestykselle ja suoranaiselle hajoamiselle annetaan periksi. Tätä uhkaa vastaan katsottiin sivistyksen antavan sosiaalisille yhteisöille ja kulttuureille vahvan suojan.

Mirandolan puheen mukaan Luoja jätti ihmisen tahallaan kesken-eräiseksi, jotta ihmiset olisivat ottaneet omalle vastuulleen itsensä viimeisteleminen. Siksi ihmisiä on kautta historian askarruttanut, miten täällä maan päällä olisi parasta elää ja miten yksilöt ja koko ihmiskunta saavuttaisivat parhaiten onnensa ja sosiaalisen vakauden. Jo Kreikan arkaaisella aikakaudella runoilijoita askarruttivat ihmisyyteen, sosiaaliseen elämään, kasvatuksen ja sivistymiseen liittyvät kysymykset, kuten Eero Salmenkivi osoittaa artikkelissaan *Rationaalisuus arkaaisen Kreikan sivistys- ja kasvatusihanteissa*. Klassisen ajan filosofeista muun muassa Sokrates, Platon ja Aristoteles korostivat kasvatuksen keskeisyyttä. Niin Sokrates kuin ajan sofistitkin näkivät yksilön kehittyvän sosiaalisessa yhteisössään, jolloin yksilöllinen ja sosiaalinen oli saatettava sopusointuun keskenään (Nordenbo 2002). Platonin mukaan ilman kasvatusta ja sivilisoitumista eivät ”vapaatkaan miehet” voineet irtautua rahvaanomaisuudesta ja nousta sen yläpuolelle samalla kun hän korosti sitä, että kasvatuksen tähtäimessä tulee olla ”synnyttää kasvatettavassa halun tulla täydelliseksi kansalaiseksi”. (Platon, Lait 643d-e-644a-b). Myös Aristoteles painotti kasvatustulkinnoissaan, että oli tähdättävä nimenomaan vapaan miehen jalonsielun kasvuun ja kehityksen tukemiseen. Pelkkään hyötyyn tähtäävä opetus, jolla kyllä oli oma paikkansa vapaidenkin miesten kasvatuksessa, oli hänen mukaansa aivan liian kapea-alaista (Grue-Sørensen 1961, 78). Vapautuminen irrationaalisen sielunosan ärsykkeistä ei onnistunut ilman kasvatusta luonteenhyveisiin. Mikäli kasvatusta luonteenhyveisiin jäi puutteelliseksi, uskoi Aristoteles kansalaisten tarvitsevan autoritaarista ohjausta ja säätelyä (Sihvola 1998, 68–69). Näin antiikin *paideia*-idealeihin ja yhteiskuntatulkintoihin liittyi myös pakottava puolensa. Tämä on ollut tyypillistä myös modernin ajan sivilisoitumista ja kasvatusta koskevissa tulkinnoissa. Antiikin tapaan myös modernina aikana ihmisten sivistymiseen on yhdistetty

ihmisten luonnosta vapautuminen ja itseohjautuvuuden kasvu. Uutena elementtinä on tuotu esiin, että modernit kulttuurimuodot ja kapitalistinen yhteiskunta sisältävät ihmisyyttä rajaavia ja tukahduttavia elementtejä (esim. Ilmonen 1983, 117).

Anttiin sivistys- ja kasvatustulkintoja tarkastellaan yleisesti *Paideia*-käsitteen avulla (ks. esim. Jaeger 1986 [1944–1945]; Nordenbo 2000). Se onkin yksi länsimaisten kasvatusta ja sivistystä koskevien tulkintojen taustatekijä. Myös *paideia*-käsite sisältää monia merkityksiä, joita nykyisin kuvataan sivistyksen, kasvatuksen ja itsekasvatuksen ohella muun muassa sivilisaation, kulttuurin ja tradition käsitteillä. *Paideia*-tulkinnassa kyse on sekä yksilön kehityksestä kohti aikansa ihmisihannetta että kasvamisesta yhteisönsä täysivaltaiseksi jäseneksi. Tavoitteellisen kasvatuksen ja itsekasvatuksen lisäksi *paideia*-näkökulmassa korostettiin ympäristötekijöiden vaikutusta ihmisten kasvuun ja kehitykseen. Kyse ei ollut niinkään yksilöllisten erityispiirteiden kehittämisen tukemisesta, joka on tyypillistä modernin ajan sivistysihanteelle, vaan ihmisen kasvusta yhteisönsä arvostamia humanistisia ihanteita kohden. (Esim. von Wright 1974, 11–12; Metsäpelto 2014, 68.)

Klassisen ajan kasvatustulkinnossa korostui kasvatuksen ja koulutuksen yhteydessä yksilökasvun ohella myös sosiaalieettisten, laajemmin poliittisten ja yhteiskunnallisten kysymysten tarkastelu. Platon, samoin kuin Aristoteles, antoi kansalaiskasvatukselle suuren arvon, joskin tämä koski heidän tulkinnassaan vain vapaita kansalaisia. Aristoteleen mukaan ihmisistä oli kasvatettava järjestystä rakastavia ja tottelevaisia valtionkansalaisia, koska näin valtiot turvasivat parhaiten olemassaolonsa ja myös kehitysmahdollisuutensa. Kyse oli siis yksilöiden henkisestä kehityksestä, jalostumisesta ja itsensä toteuttamisesta kuin myös kansalaiseksi kasvamisesta. (Grue-Sørensen 1961, 64–65, 78; Knuutila 2001; Rantala 2013, 80–81.)

Jo tämän lyhyen kreikkalaisen kasvatuksen ja sivistyksen tarkastelun pohjalta, kuten kirjan aloittavasta Salmenkiven artikkelistakin, ilmenee paljon yhtäläisyyksiä suhteessa siihen, miten me nykyään näitä käsitteitä tulkitsemme. Tämä ei ole sinänsä ihme, sillä antiikin tulkintoilla oli erittäin suuri vaikutus yhtä lailla renessanssiajan,

1700-luvun ja 1800-luvun uushumanistisiin kuin vaikkapa hegeliläisiin sivistys- ja kasvatustulkintoihin (ks. esim. Nordenbo 2002). Näitä yhteyksiä voi havaita vielä nykyäänkin. Esimerkiksi vuonna 2002 julkaistun *Gummeruksen suuren sivistyssanakirjan* mukaan sivilisaatio-, sivilisoida- ja sivilisoitua-käsitteet liittyvät juuri sivistykseen ja kulttuuriin, sivistämiseen ja sivistymiseen (Nurmi, Rekiaro, Rekiaro & Sorjanen 2002, 415; ks. myös vuoden 2018 Kielitoimiston vuosikirja). Paideia-ajatteluun liittyi nykyäänkin tuttuja korostuksia, joskaan ei välttämättä aivan samaa merkitystä kantavina, kuten ihmisten kehityksen, ihmisyyteen kasvun ja rationaalisuuden kehittymisen, elinikäisen itsekasvatuksen ja ympäristön laaja-alaisen kasvattavan vaikutuksen ja kansalaiskasvatuksen merkityksen painottaminen. Tähän liittyy myös se nykyisinkin keskeinen ajatus, että ihmisen tulee nousta luonnontilasta itseään hallitsemaan kykeneväksi ja itsestään tietoiseksi ihmiseksi ja kansalaiseksi. Tämä saattoi onnistua vain kasvatuksen tukemana (Siljander 2016, 32-42.)

Keskiajalla antiikin *paideia*-ajattelu vaikutti kristillisen ihmiskuvan muotoutumiseen. Raamatun ensimmäisen Mooseksen kirjan mukaan ihminen oli Jumalan kuva (*Imago Dei*). Ihminen oli kuitenkin vajonnut perisyntiin, minkä tähden hänen oli koko elämänsä ajan pyrittävä uudelleen kohti tätä Jumalan kuvaa. Tämä uskomus on puolestaan vaikuttanut modernin saksankielisen *Bildung*-käsitteen muotoutumiseen. Plastisen ihmiskuvan mukaisesti Tuomas Akvinolainen (1225-1274) katsoi ihmisyyden ja kasvatuksen korkeimmaksi päämääräksi ihmisen kehittymisen kristillisten hyveiden kantajaksi. Viime kätinen tavoite oli ikuinen elämä Jumalan yhteydessä. 1600-luvulla Comenius (1592-1670) konkretisoi tämän kasvatustajatteluun omissa didaktisissa opeissaan (Koselleck 2002, 223-225; Leviskä 2018.)

Renessanssiajalla vahvistui usko ihmisen omiin mahdollisuuksiin. Jumalan asemaa kaiken luoja ei kielletty, mutta katsottiin Jumalan jättäneen luomistyön jälkeen ihmiset oman tahtonsa ja järkensä varaan. Tämä koski myös sitä, millaisia he halusivat olla. Näin Pico della Mirandola selitti 1400-luvulla ihmisen vapautta mutta myös vastuuta itsestään. (Sihvola 1998, 85; Mikkeli 1998; Metsäpelto 2014, 8-9.) Renessanssiaika nosti esiin aiempaa individualistisemmän tulkinnan

ihmisestä sekä maallisemman ja dynaamisemman maailmankuvan. Käytännössä eivät asenteet muuttuneet kovin nopeasti eliitinkään piirissä. Esimerkiksi Ruotsissa 1400-luvulla moni kuninkaan neuvostoon kuuluneista ei osannut edes lukea (Ödman 1995, 54-55.) Ruotsi-Suomen aatelistossa koulusivistyksen arvostus lisääntyi vasta kun säädystä alkoi muodostua aiempaa selvemmin virkamiessääty. Raivaan kasvatusta- ja sivistystarpeet nousivat Ruotsi-Suomessa keskustelunaiheeksi vasta 1700-luvun lopulla.

Usko ihmiseen, kasvatukseen ja tulevaisuuteen vahvistuu

Renessanssi, humanismi, reformaatio, luonnonoikeus ja luonnollinen, eli yksin järkeen perustuva, teologia ja toisaalta kansalaisvaltioiden ja uusien tekniikoiden, kuten kirjapainotekniikan, kehittyminen liitetään yleisesti länsimaisen modernin ajan muotoutumisen taustatekijöiksi. 1700-luvulla ja 1800-luvulla näiden rinnalle nousivat Suomessa myös sellaiset virtaukset kuten valistusaate, fysiokratismi, uushumanismi, ja kansallisuusaate kaikkine sivujuonteineen. Unohdetaan ei liioin sovi luonnontieteitä ja hyötyä korostavan tieteen 1600-luvulta alkaneen nousun sekä teknisen kehityksen vaikutusta modernin muotoutumiselle. Varhaismodernin aikaa leimasi myös maallisen elinkeinotoiminnan yhteiskunnallisen merkityksen korostus, joka omalta osaltaan edisti aiempaa individualistisempien ihmiskäsitysten kehkeytymistä. Kaikki nämä yhdessä vaikuttivat siihen, että ihmisten katse kääntyi aiempaa enemmän maalliseen ja tulevaan. Usko yksilöiden, valtioiden ja koko ihmiskunnan edistysmahdollisuuksin oli vahva. Suotuisan kehityksen edellytyksenä pidettiin asianmukaista kasvatusta ja koulutusta. (Esim. Hampson 1993 [1968], 14; Nuorteva 2001a, 2001b; Kallioinen 2001.)

1600-luvulta alkanut empiirisen, luonnontieteitä ja hyötyä korostavan tieteellisen orientaation vahvistuminen oli tärkein 1700-luvun edistysuskoa ruokkiva tekijä. Uudenlaisen tieteenteon ensimmäinen näkyvä edustaja oli brittiläinen Francis Bacon (1561-1626). Hänen mukaansa tieteen menetelmien kehitys tulisi tarjoamaan välineet, joiden avulla ihminen oli nouseva ”luonnon herraksi”. Vähitellen tämä

orientaatio sai oppineiden piirissä kannatusta myös Ruotsi-Suomessa. 1700-luvulla tiedeuskosta tulikin yksi hyödyn ja valistuksen ajan leimaa-antavista piirteistä. Ihmiskunnan henkisen, moraalisen ja materiaalisen hyvinvoinnin uskottiin edistyvän tieteen edistymisen myötä. (Kanerva 1985; 1992; Losee 1984; Tamminen 1994, 66-67; Mikkeli 1998; Kallinen 2017; Helo 2017.)

Yhteiskuntafilosofian puolella samansuuntainen orientaatiomuutos tapahtui ennen kaikkea 1600-luvulla muotoutuneen luonnonfilosofisen tai -oikeudellisen yhteiskuntakäsityksen vahvistumisen myötä. (Esim. Lindroth 1975, 350-351; Urpilainen 2001, 259-260; Lindqvist 2003, 403-406.) Siinä luonnonlainkaltaisten universaalien tekijöiden katsottiin vaikuttavan ihmisten ja yhteiskuntien toimintaan. Näiden tekijöiden selvittäminen oli tieteen tehtävä ja tällaisen tutkimuksen uskottiin lisäävän niin yksilöiden kuin kansakuntienkin hyvinvointia (Pihlajamäki, Mäkinen & Varkeama 2007, 128-129). Näin luonnonfilosofinen koulukunta vahvisti osaltaan aiempaa maanläheisempiä ihmis- ja maailmantulkintoja, vaikka sen edustajat eivät kokonaan luopuneetkaan ajatuksesta Jumalan luomasta yhteiskuntajärjestyksestä. Suuntauksen edustajien näkemykset kuitenkin erosivat toisistaan sen suhteen, korostivatko he kansalaisvelvollisuuksia ja perinteisiä alamaisuustulkintoja vai yksilöille kuuluvia luonnollisia oikeuksia. Muun muassa saksalainen Samuel von Pufendorf (1632-1694), jonka vaikutus Ruotsi-Suomessakin oli merkittävä 1700-luvulla, kuului edellisiin, kun taas John Locken (1633-1704) luonnonoikeudellinen tulkinta nojasi individualistisempiin, liberaalimpiin ja ihmisten tasa-arvoa korostaviin periaatteisiin. Hänen tulkinnassaan nousivatkin vahvasti esiin, ei vain yksilöiden velvollisuudet mutta myös heidän oikeutensa, esimerkiksi omistusoikeus. Locke sitoutui muiden luonnonoikeusajattelijoiden lailla ihmisen rationaalisuuteen. Se sai hänet toiminaan järjen mukaan omia ja muiden oikeuksia kunnioittaen. Suuntauksen liberalistiset edustajat korostivat yleisestikin aiempaa vahvemmin yksilökansalaisuuden ja siihen liittyvän yritteliäisyyden merkitystä niin yksittäisten ihmisten, kansakuntien kuin koko ihmiskunnan hyvinvoinnin kasvuille. (Englund 1989, 123, 138-154, 221-237; Strömholm 1989, 210-222; Magnusson 1999, 261-272.) Luonnonoikeuden, erityi-

sesti sen liberalistiset, periaatteet ihmisten tasa-arvosta, ihmisoikeuksista ja niihin läheisesti liittyvästä edistyksen ajatuksesta eivät jääneet vain yhteiskuntateoreetikoiden opetuksen ja esitysten tasolle, vaan esimerkiksi vuoden 1774 Yhdysvaltain itsenäistymisjulistus ja vuoden 1789 Ranskan vallankumouksen kansalais- ja ihmisoikeusjulistus rakentuivat pitkälti näiden ajatusten pohjalle (esim. Jokisalo 2015; Helo 2017).

On kuitenkin hyvä muistaa, että esimerkiksi Turun akatemiassa eivät uudet tieteen virtaukset saaneet juurikaan jalansijaa ennen kuin vasta 1700-luvun loppupuolella. Vähitellen yleistyi kuitenkin ajatus, että tieteen oli osaltaan edistettävä taloudellista menestystä ja maallista onnea. (Ks. esim. Tähtinen & Hovi 2007; Jokisalo 2015.) Taloudellisten pyrintöjen tukena oli uudenlainen luonnonfilosofinen tulkinta, jonka mukaan luomistyö oli läpeensä hyvä, jolloin maailmassa kiistatta ilmenevä paha ei voinut johtua muusta kuin ihmisen tietämättömyydestä. Esimerkiksi Suomen ensimmäinen sanomalehti, 1770-luvulla perustettu *Åbo Tidningar*, julkaisi runsaasti kirjoituksia, joissa tämä radikaali katsantokanta on selvästi esillä. Kasvatuksen keinoin ihmiset oli vapautettava virheellisistä uskomuksistaan, liittyvätpä nämä kotoisiin askareisiin, sairauksien hoitoon tai oikeanlaista uskonnollisuutta koskeviin käsityksiin. (Ikonen 1997, 42-49.) Tämä ennakkokäsitysten uudelleen arviointia ja vaihtoehtoisten toimintamallien uteliasta tutkiskelua painottava näkökanta heijastui myös aikakauden kasvatuskeskusteluun ja ilmeisesti myös ensimmäisiin sivistystä käsitteleviin kirjoituksiin. Yhteisen hyvän edistämiseen tähtäävä kasvatuskäsitys huipentuu kansakoululaitoksen perustamiseen 1860-luvulla. Mutta tuolloin rinnalle oli jo noussut uudenlainen sivistyskäsitys, jonka juuret ulottuvat saksankieliseen kulttuuripiiriin.

Pohjoisessa Euroopassa valistuksen vuosisata ja 1800-luvun alkupuoli olivat aikakautta, jolloin monet saksalaisen idealismin edustajat, kuten Immanuel Kant (1724-1804), Johan Gottfried Herder (1744-1803), Gottlieb Fichte (1762-1814) ja Georg W. F. Hegel (1770-1831) sekä Alexander von Humboldt (1769-1859), tarkastelivat laajasti kasvatukseen ja sivistykseen liittyviä kysymyksiä. Heidän merkityksensä oli keskeinen saksankielisen käsitteen *Bildung* (sivistys) muo-

toutumisessa. Muun muassa Kant näki ihmiskunnan viimekäteiseksi päämääräksi ihmisen itseensä sisältyvien potentiaalien täysimittaisen toteuttamisen, johon liittyi keskeisesti ”alaikäisyydestä” irtaantumisen ajatus (Kant 1994c [1786], 68; Kant 1994b [1784], 55). Ihmissuvun kehityksessä järjellä on Kantin mukaan avainasema. Järki on kyky, jonka antamien sääntöjen varassa ihmiselle on mahdollista käyttää voimiaan pitkälle yli vaistonvaraisen. Yksilön kohdalla tänä kyky toteutuu vain osaksi. Täyden mittansa se saa vasta ihmissuvun kehityksessä pitkällä aikavälillä. Näin ymmärretty järki vaatii kehittyäkseen harjoitusta, opetusta ja kokeilevaa yritystä. Järki kehittyy sukupolvi sukupolvelta. Jokainen sukupolvi jatkaa tasolta, jolle edellinen sukupolvi on järjen vienyt. (Kant 1994a [1784], 42.) Tämä edellytti yhteiskunnalta panostusta kasvatukseen ja koulutukseen, mikäli kansakunta halusi estää taantumisen.

Humboldt puolestaan vaikutti merkittävästi 1800-luvun alkupuolen uushumanistisen sivistysyliopistotulkinnan muodostumiseen. Tämä idea on nähtävissä siinä yliopiston uudistuksessa, joka toteutui Turun akatemia siirtyessä 1820-luvun loppupuolella Helsinkiin. Uudistetuissa yliopiston säädöksissä korostettiin opetuksen ja tutkimuksen vapautta ja opiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittämistä. Yliopistojen odotettiin tukevan yksilöiden sivistyspyrkimyksiä sekä näiden kehitystä vapaiksi persooniksi. Tällä tavoin toimien yliopistojen uskottiin edistävän laajemmin myös yhteiskunnan ja koko kansakunnan sivistymistä. (Ks. esim. Klinge 1989a; 1989b; Konttinen 1996; Lampinen 2000; Laiho & Jauhiainen 2012; Kakkori & Huttunen 2014.)

Saksankielinen *Bildung* ja ruotsinkielinen *bildning* hakivat käsitteinä modernia muotoaan 1700-luvulta alkaen. Nämä käsitteet vaikuttivat osaltaan suomenkielisen sivistys-käsitteen muotoutumiseen 1800-luvulla. Englannin kielessä näitä käsitteitä vastaavat lähinnä termit *culture* ja *civilization*, jotka kuitenkin viittaavat enemmän sivilisaation ja kulttuurien kehitykseen. *Bildung* sitä vastoin viittaa ihmisen sisäiseen kehitykseen ja sivistymiseen, kuten aikanaan antiikin *paideia*-käsittekin. (Esim. Koselleck 2002, 170–207; Ojanen 2008, 23–30; Kokko 2010.) Tulkinta sisältää rousseaulaisen ajatuksen autonomisesta subjektista ja käsityksen, että ihmisen sivistysprosessi ei koskaan

pääty. Ihminen ei tässä suhteessa voi saavuttaa täydellisyyttä, vaikka tätä pitääkin alati tavoitella. Vaikka *Bildung*-käsitteessä korostetaan ihmisten omaehtoista sivistyspyrkimystä ja itsekasvatusta, eivät uus-humanistitkaan kiistäneet ulkopuolisten tarjoaman kasvatuksen ja valistuksen merkitystä. Esimerkiksi Herder katsoi, että ihminen piti kasvattaa järkeen ja vapautteen ja että häntä oli voimistettava niin ruumiillisesti kuin henkisesti. (Karkama 2007.) Näin ajateltuna sivistymisen prosessin oli edettävä yksilönvapauden ja sosiaalisten odotusten jännitteisessä vuorovaikutuksessa. (Ojanen 2008, 28-29; Siljander & Sutinen 2012; Kivelä & Sutinen 2009.)

Suomenkielisen termin sivistys merkityssisältö muotoutui 1820-luvun alkupuolelta lähtien pitkälti lehtikirjoituksissa. Heikki Kokko tarkastelee *Sydämen ja järjen sivistys – Sivistyksen käsittehistoriaa modernin murroskohdassa* -artikkelissaan, kuinka yhdeksän maaseudulta kotoisin olevaa suomenkielistä kirjoittajaa tulkitsee ja määrittelee tämän käsitteen sisältöä 1820- ja 1860-lukujen välisenä aikana. Kirjoitusten perusteella sivistyksen katsottiin kehkeytyvän paitsi tietoisien kasvatuksen tai itsesivistämisen prosesseissa myös ihmisten yleisen kypsymisen myötä. Kirjoittajien tulkinnat nojasivat vuosisadan puoliväliin saakka vahvasti kristilliseen tulkintakehykseen. Tämän jälkeen alkoivat aiempaa enemmän painottua maallisemmat näkökohdat. Kokko tähdentää, että 1800-luvulla muotoutunut sivistys-käsitteen tulkintakehys määrittää osaltaan vielä nykyisiäkin sivistystulkintoja.

Ruotsi-Suomessa valistusaate ilmeni pyrkimyksenä tarjota sivistystä kaikille kansanosille rahvasta unohtamatta. Tämä eetos ilmeni laajemminkin Euroopassa antaen virikkeen kansansivistysaatteen nousulle. Varsinkin sveitsiläinen Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ja hänen saksalainen oppilaansa Friedrich Fröbel (1782-1852) innostivat eri puolilla Eurooppaa ihmisiä edistämään kansanopetusta. Pestalozzilta vaikutteita sai esimerkiksi saksalainen Paul Natorp. Juha Hämmäläinen avaa Natorpin kasvatus- ja sivistystulkintoja artikkelissaan *Sosiaalipedagogiikka idealistisen sosialismin kasvatus- ja sivistysoppina* (ks. myös Hämmäläinen 2007). Natorp loi sosiaalipedagogiselle lähestymistavalle teoreettista viitekehystä, jossa kasvatuksella ja sivistyksellä oli keskeinen sijansa. Yhteiskunnalliset olot, koulujärjestelmä mukaan

lukien, olisi järjestettävä niin, että ne tukevat ihmisen kasvua autonomiseksi yksilöksi ja kansalaiseksi. Tämä oli Natorpin mukaan sivistysvaltion ydintehtävä. Hän oli siis paljolti samoilla linjoilla 1800-luvun suomalaisuusaatteen johtomiesten J.W. Snellmanin ja Yrjö Koskisen kanssa, joiden mukaan niin sivistys kuin ihmisten ja kansakunnan hyvinvointi ovat toisiinsa sidoksissa ja edellyttävät toisiaan. (Ks. esim. Kempainen 2007).

Sivistystulkintojen kulta-aika kansakunnan ja suomalaisuuden ytimessä

Sivistys-käsitteestä muodostui 1800-luvun aikana ja 1900-luvun alkupuolella keskeinen tulkintakehys niin ihmisten, kulttuurien ja kansakuntien kuin niihin liittyvien kehityspyrintöjen tarkasteluun. Erityisen keskeiseksi määreeksi ja tavoitteeksi tämä perspektiivi tuli kasvatuksen, koulutuksen ja kansansivistystoiminnan sektoreilla. Muun muassa Aaro Harju (2013) on todennut vapaan kansansivistystyön kohdalla 1800-luvun lopun ja 1960-luvun välisen ajan olleen kansansivistystyön ”kulta-aikaa”. Kasvatuksen, kansansivistyksen ja myös koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen kasvu Suomessa osuu tuohon ajanjaksoon. Kansansivistyksen ja koulutuksen merkityksen korostumisen taustalla 1800-luvun loppupuolella oli yhteiskuntarakenteiden muutos, kuten sääty-yhteiskunnan rakenteiden purkaminen, maallisen ja kirkollisen hallinnon eriyttäminen, yhteiskunnan uudenlainen politisoituminen ja talouselämän, tieteen ja tekniikan piirissä tapahtunut kehitys. Lisäksi tähän vaikutti omalta osaltaan kansalaisuusaatteen, kansansivistysidealien ja uudenlaisen sosiaalipoliittisen ajattelun esiin nousu sekä ajan pedagogiset virtaukset. Yleensäkin se, että Suomessa elettiin taas kerran murroskautta, joka loi uskoa ihmisiin ja edistykseen, oli omiaan korostamaan kansansivistyksen ja sivistyksen merkitystä.

Kuten jo edellä viitattiin, suomenkielinen sivistys-käsite sai muotonsa ja sisältönsä pitkälti juuri 1800-luvulla, erityisesti vuosisadan loppupuoliskolla. Yksi sivistys-käsitteen määrittäjistä Suomessa oli Snellman, joka liitti tämän yhtä lailla ihmisten henkiseen kasvuun

kuin kansakuntien elinvoimaisuuteen. Hän korosti sivistysprosessin edellyttävän ihmisen itsensä sivistämistä ja kehittämistä läpi elämän. Sivistys ei ollut vain opin tuomaa, pikemminkin tähän liittyi ”puolisivistyksen” vaara, jos oppia ei elävöittänyt rakkaus totuuteen ja kyky toimia sen mukaisesti. Snellmanilla sivistys oli kansakunnan olemassaolon ja kehityksen keskeinen rakennusaine. Vuonna 1842 julkaistussa Valtio-oppi -teoksessaan (*Läran om Staten*), jota voi pitää Snellmanin kansallisena ohjelmajulistuksena, hän nosti sivistyksen kansantulkintansa keskiöön. Tämä muodostui yleismaailmallisen sivistysperinnön lisäksi myös kansallisesta sivistysperinnöstä, eli kansankielen ja kirjallisuuden kantamista merkityssisällöistä. (Majamaa & Tiirakari 2006; Kuikka 2006; Väyrynen 2007.) Snellmanille siis sivistys oli kansallisuuden kuin yksittäisen ihmisenkin kannalta keskeinen olemisen ja kehityksen perusta.

Erityisen tärkeäksi Snellman näki kansallisen sivistyksen Suomen tapaisille pienille kansakunnille. Kyse ei kuitenkaan ollut vain kansalaisten kasvatuksesta tai oman kansakunnan tilan kohentamisesta, kyse oli laajemmin koko ihmiskunnan sivistyksen edistämisestä. Siinä jokaisella kansakunnalla oli oma merkittävä osansa kansallisen sivistyksen välityksellä. (Väyrynen 2007; Niemelä 2013; Rantala 2006; 2013, 9–12, 73–85, 93.) Sivistys yhdistettiin yleensäkin 1800-luvun loppupuolella aktiiviseen yhteiskuntaa uudistamaan kykenevään kansalaiseen. Sivistyksestä tuli keskeinen kansalaisuuden ja suomalaisen identiteetin tekijä. (Arola 1996; 2003; Jauhiainen 2007; Kempainen 2007.)

Snellmanille sivistyskysymys oli sekä yksilön henkisen kehityksen ja täysivaltaiseksi kansalaiseksi kasvamisen että kansakunnan elinvoimaisuuden ja olemassaolon kysymys. Hän esitti jo 1830-luvulla ja 1840-luvun alkupuolella sivistyksen vaalimisen ja edistämisen olevan koulujen päätehtävä. Kansakoulu antaisi vahvan pohjan myös yhteiskunnallisen demokratian ja itsehallinnon kehittymiselle. (Majamaa & Tiirakari 2006; Väyrynen 2007.) Vuonna 1866 annetun Kansakouluasetuksen myötä koulujen perustaminen pääsikin alkuun. Koulujen tarkoitus aiheutti kuitenkin vielä keskustelua etenkin Snellmanin ja kansakoululaitoksen järjestämisestä vastanneen Uno Cygnaeuksen

välillä. Kyse oli ennen kaikkea siitä, tulisiko koulujen olla kaikkien pohjakoulu, ja siitä, millaista ja kuinka laaja-alaista opetusta kouluissa olisi pitänyt antaa. Snellmanin mielestä kansakouluista ei pitäisi tehdä oppikoulun pohjakoulua mutta ei liioin uskonto- tai ammattikouluja. Hänen mukaansa kansakouluissa olisi pitänyt keskittyä ennen kaikkea ajattelun muodollisten taitojen, kuten lukutaidon, kehittämiseen. Cygnaeus taas halusi kansakoulusta tulevan kaikille yhteinen koulu, jossa harjoitettaisiin myös kädentaitoja. Kansakoulusta muodostui loppujen lopuksi näiden kahden linjan kompromissi: yhtäältä siitä tuli suhteellisen kirjapainotteinen ”älykoulu” ajan muiden koulujen mallin mukaisesti, toisaalta siitä yritettiin tehdä myös kasvattava koulu, jossa kansalaiskasvatuksella oli vahva asema. Tätä keskustelua ja sen seurauksia tarkastelee Sirkka Ahonen *Sivistystä kansallisessa vai globaalissa kehyksessä - sivistyskäsitteen merkityksen muutos kouluopetuksessa* -artikkelissaan. (Ks. Ahonen 2003, 11, 23-65; Kivinen 1988, 90-99, 132-143, 179-185; Rinne 1984; 1988).

Vaikka esimerkiksi uusien kansakoulujen lähtökohdista ja tavoitteista käytiin kädenvääntöä välillä kiivastikin, 1800-luvun loppupuolta ja 1900-luvun alkupuolta hallitsi yleisesti varsin vahva kasvatustoptimismi ja näkemys siitä, että ihmiseksi kasvu ja kansakuntien hyvinvointi tarvitsi väistämättä kasvatuksen ja kouluopetuksen tukea. Kuten Porthan aikanaan 1700-luvun puolella ja Snellman myöhemmin, myös 1800-luvun loppupuolella esimerkiksi fennomaanit, etenässä liikkeen johtomies Yrjö Koskinen (1830-1903, aateloimisensa jälkeen Yrjö Sakari Yrjö-Koskinen) todistelivat, kuinka Suomen kaltaisten pienten maiden ja näiden kansalaisten oli tultava ”hengen jättiläisiksi”. Sivistymätön kansanosa oli nostettava kasvatuksella, koulutuksella ja vapaalla kansansivistystyöllä alamittaisuudesta täysivaltaisiksi kansalaisiksi. (Kemppinen 2001; 2007.) 1800-luvun loppupuolen kansansivistyseetoksen syvyyttä kuvaa sekin, että vuosituhannen vaihteessa virinnyt osuustoiminta-aate sisälsi valistuksellisia ja kasvattavia päämääriä. Mainitun toiminnan ajateltiin edistävän esimerkiksi ihmisten omatoimisuutta, vastuuntunnetta ja kykyä osallistua yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. (Ikonen 2002.)

Kansakoulut ja muut koulut oli suunnattu pääasiassa lapsille ja nuorille. Aikuisten osalle tarvittiin toisenlaista sivistystyötä. Vuonna 1874 suomalaisuusliike perusti Suomen Kansanvalistusseuran, jonka päätavoitteeksi määriteltiin aikuisten sivistystason kohentaminen. Tässä mielessä seura julkaisi muun muassa kansanomaisia kirjasia ja järjesti erilaisia luentotilaisuuksia. Aikuisväestön sivistämistä edistivät osaltaan myös yliopiston osakunnat, raittius- ja naisasialiike, työväenyhdistykset sekä maamies- ja nuorisoseurat. Myös kyläkirjastoja alettiin perustaa. Pian kävi kuitenkin selväksi, että kansakoulun oppimäärän suorittaneille oli tarjottava mahdollisuus jatkaa opintojaan järjestelmällisemmin. Tarvittiin tanskalaisen esikuvan mukaisesti järjestettyjä oppilaitoksia, joissa he voisivat omaksua uusia tietoja ja taitoja. Kansanvalistusseura perusti vuonna 1889 Suomen ensimmäisen grundtvigilaisen kansanopiston Kangasalalle. (Alapuro, Liikanen, Smeds & Stenius 1987; Huuhka 1990.)

Kansanopistot olivat niin sijaintinsa kuin ohjelmiansakin puolesta suunnattuja ensi sijassa maaseudun asujaimistolle. Niinpä työväenliikkeen voimistuttua alettiin kaupunkeihin puuhata vastaavanlaisia oppilaitoksia. Kansanopistojen tapaan lähtökohtana oli kohentaa työläisten elinehtoja ja sivistystasoa. (Huuhka 1990, 23–24.) Toni Koskinen tarkastelee artikkelissaan *Sivistyneistö muotoilemassa Tampereen työväenopiston periaatteita 1890-luvulla* sitä, miten Suomen ensimmäisen työväenopiston perustamista lehtikirjoituksissa pohjustettiin. Koskinen osoittaa artikkelissaan osuvasti, kuinka työväenopistoa Tampereelle ajaneet uskoivat opin ja sivistyksen parantavan monin tavoin työväen asemaa ja edistävän yhteiskunnallisia uudistuksia yleisemminkin. Työväki tuli saada mukaan yhteisten asioiden hoitoon ja siten ratkaisemaan esiintyviä ongelmia. Näin kansalliset pyrinnot olivat työväenliikkeenkin piirissä keskeinen perusta työväestön sivistystason kohentamiselle. (Ks. myös Tuomisto 1991.)

Kansanopistot ja työväenopistot eivät saaneet valtionapua ennen Suomen itsenäistymistä. Tosin jo tätä ennen oli kansanopistoille myönnetty avustuksia Valtion anniskeluyhtiön varoista. Vaikka valtiovallan suhde kansanopistoihin ja työväenopistoihin oli aluksi suhteellisen väljä, oltiin sen suhteen tarkkoja, ettei opetus näissä pai-

nottunut liiaksi yhteiskunnallisiin asioihin. Pääpaino kansanopistojen opetuksessa oli alusta alkaen yleissivistävässä opetuksessa ja isänmaallishenkisessä kansalaiskasvatuksessa. (Alanen 1986; 1987, 7-8; Tuomisto 1991.) Yleissivistävä opetus korostui opistojen ohella myös työväenliikkeen sivistystoiminnassa, kuten Elina Hakoniemi todentaa artikkelissaan *Sivistys yhteiskunnallisena voimana - työväen sivistystyön sivistys-käsite*, jossa hän tarkastelee sosiaalidemokraattisen työväenliikkeen (tarkemmin Työväen Sivistysliiton) sisällä vapaalle sivistystyölle annettuja merkityksiä vuosina 1920-1970.

Itsenäistyneessä Suomessa työväki oli järjestäytynyt kansainvälisen työväenliikkeen lähtökohdista käsin. Hakoniemen mukaan Työväen Sivistysliiton sivistystulkinnat olivat kuitenkin hengeltään varsin patriarkaalisia ja loppujen lopuksi erot ajan porvarilliseen sivistyskäsitykseen nähden eivät olleet kovin suuret. Monet työväenliikkeen piirissäkin toimivat mielsivät 1900-luvun alkupuolella työväensivistyksen olevan osa kansallista sivistystä, vaikka samalla voitiin painottaa työväenliikkeen omaa sivistys- ja valistustyötä, minkä tarkoitus oli edistää työväen yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamista. Samaa kantaa edustaa työväenliikkeen voimahahmo Väinö Voionmaa (1869-1947), kun hän 1930-luvun loppupuolella toteaa demokratian ja työväenliikkeen kehityksen edellyttävän työläisten sivistystason kohoamista. Liike tarvitsi sivistystä toimiakseen johdonmukaisesti ja saadakseen ajamansa asiat toteutumaan.

Kaiken kaikkiaan vapaa sivistystyö nojasi 1800-luvun loppupuolella ja 1900-luvun alkupuolella kansakoulujen lailla pitkälti kansalliseen viitekehykseen, mihin liittyi ajatus, että sivistys on yksi kansakuntaa yhdistävistä tekijöistä (Alanen 1987). Vapaan sivistystyön toimijat perustivat toimintansa alkuvaiheessa ennen kaikkea sivistys-käsitteen varaan. Kasvatusta korostava tulkinta vahvistui vasta alan ensimmäisen professorin Urpo Harvan (1910-1994) myötä. Vapaan sivistystyön kentällä kaikki eivät hyväksyneet tätä terminologista muutosta, vaikka Harva itse tähdensi sivistyksen keskeistä asemaa kasvatuksessa: kaiken kasvatuksen päämääränä tuli olla sivistynyt ihminen ja sivistynyt kansakunta. (Anttonen 2007.) Terminologisen painopisteen muututtua alettiin vapaan sivistystyön sijaan puhua aikuiskasvatuksesta,

myöhemmin myös aikuiskoulutuksesta ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. (Alanen 1986; Tuomisto 1991.)

Pitäjänskoulut ja myöhemmin kansakoulu oli tarkoitettu yhtä hyvin tytöille kuin pojillekin. Sen sijaan korkeampaan opetukseen, eli oppikouluun ja yliopistoon, tytöillä ei alun perin ollut lupa osallistua. Aura Korppi-Tommola (1984) on jakanut naisten koulutuksen suomalaisen kehityskaaren 1700-luvulta 1900-luvun loppupuolelle kolmeen ajanjaksoon. Ensimmäinen näistä vaiheista, jonka hän nimeää ”tyttökouluvaiheeksi”, käsitti ajan 1700-luvulta 1860-luvulle, toinen vaihe, ”koulutusmahdollisuuksien monipuolistumisen aika”, sijoittui hänen mukaansa 1860-luvulta 1920-luvun loppupuolelle. Kolmannen vaiheen, ”muodollisen tasa-arvon kauden”, hän katsoo alkaneen vuodesta 1926.

1800-luvun alkupuolen tyttökoulut oli vielä suunnattu ”sivistynein eli herras-vanhempain tyttärille”, kuten vuoden 1843 koulujärjestyksessä asia ilmaistiin (Kj 1843, 1 §). Vielä vuoden 1872 koulujärjestyksessä puhuttiin ”waimoihmisten sivistyksestä” ja ”naisväenkouluista”. (Kj 1872, 3 §; ks. myös asetus 1885, 1 §.) Lucina Hagman (1853–1946), yksi suomalaisen naisasialiikkeen johtohahmoista, valitti vanhojen naiskäsitysten vielä vuonna 1884 määrittävän naisten koulutusmahdollisuuksia. Hänen mielestään naiskasvatuksen lähtökohtana olisi pitänyt olla naisten tasa-arvoisuus miesten kanssa. Siksi oli tarpeen huolehtia myös naisten ruumiillisesta, moraalista ja tiedollisesta kasvatuksesta. Oli edistettävä naisten itsenäistymistä ja myös kykyä elättää itsensä. (Hagman 1888.) Ensimmäiset naisille tarkoitetut ammatilliset koulut valmistivat lastentarhaopettajien, kansakouluopettajien ja sairaanhoitajien ammatteihin, siis lähellä äitiyttä oleviin ammatteihin. Myös laajenevan kaupallisen alan koulutusta oli heille tarjolla. Siten kodin ulkopuolella naiset palvelivat työelämässä eräänlaisissa yhteiskunnallisen äitiyden ja kodinhoitajan rooleissa. (Heikkinen 1995, 345–350; Kaarninen 1995, 194–196, 250; 2001; Tuomaala 2008, 153–155.)

Tyttökoulujen asema vahvistui, kun ne vuoden 1872 koulujärjestyksessä liitettiin tiukemmin osaksi virallista koululaitosta. 1800-luvun lopulla naisille avautuivat vielä lukiodien ovet, ja vuodesta 1902

lähtien he saattoivat opiskella Helsingin yliopistossa samoin perustein kuin miehet. Tätä ennen heidän oli täytynyt hakea yliopiston rehtorin erityislupa opiskelulle. Naisten yliopisto-opinnot yleistyivätkin nopeasti. Samoihin aikoihin kasvoi tyttöjen suhteellinen osuus myös oppikouluissa. Vuonna 1880 oppikoulujen oppilaista oli tyttöjä 40 %, 1910-luvulla tyttöjä oli jo puolet oppilaista. Tämä ja vuosisadan loppupuolelle ajoittunut yhteiskoulujen perustaminen kuvaavat, kuinka tyttöjen koulutustarjonta laajeni ja sitä myöten myös kysyntä. Tyttöjen ja poikien keskikoulututkinto yhdenmukaistettiin vuonna 1915. (Ketonen 1977; Korppi-Tommila 1993a; 1993b.)

Vaikka tyttöjen koulutusmahdollisuudet laajenivat, määrittivät heidän koulutusalojaan ja tulevia ammattivalintojaan edelleen perinteiset asenteet ja mielikuvat. Tätä teemaa tarkastelee Sara Kokosen artikkeli *Tyttöjen ammattiin sivistäminen 1930–1950-lukujen suomalaisissa tyttökirjoissa*. Vielä 1900-luvun alkupuolella uskottiin yleisesti, että tyttöjen luontaiset ominaisuudet vaikeuttavat korkeampaan opetukseen osallistumista tai peräti estävät sen (Ellsworth 1979; Korppi-Tommola 1984, 139). Sukupuolittunut ammatti- ja koulutusajattelu näkyy Kokosenkin analyysoimien kirjojen päähenkilöiden koulutusvalinnoissa: valtaosa oli valinnut tulevan ammattinsa perinteiseen tapaan kouluttaen itsensä esimerkiksi sairaanhoitajiksi, opettajiksi tai kaupan alalle. Vaikka tutkimuksen kohderomaanit osaltaan vahvistivat perinteisiä naistulkintoja, osassa niissä oltiin hyvinkin ajassa kiinni tai jopa aikaansa edellä, kun tyttökirjojen naiskuva alkoi yhä selvemmin kiinnittyä moderneihin naiskäsitelmiin, joissa nuoret naiset toteuttavat itseään opiskelemalla ja harrastamalla tärkeinä pitämiään asioita.

Kertomakirjallisuus on lähteenä myös Jussi Lahtisen artikkelissa *Työläisperhe ja akateeminen sivistys 1970-luvun työväenkirjallisuuden kuvaamana*, jossa hän tarkastelee realistisen työläiskirjallisuuden välityksellä niitä koulutukseen liittyviä ristiriitoja ja toiveita, joita työväen piirissä toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä tunnettiin. Tuohon aikaan työläistaustaisten opiskelijoiden osuus yliopistoissa oli heidän väestöosuuttaan selkeästi matalampi, kuten se on vielä 2010-luvullakin, vaikka tässä suhteessa onkin jonkin verran tapahtu-

nut parannusta (ks. esim. Nevala & Nori 2017.) Lahtisen käyttämässä 1970-luvun työläiskirjallisuudessa ilmenee osuvasti sodanjälkeisten vuosikymmenten työläisväestön piirissä esiintynyt kaksijakoinen suhde akateemiseen koulutukseen: lisääntyvä koulutarjonta avasi työväen lapsille aiempaa paremmat koulutusmahdollisuudet ja näin myös herrätti toiveet paremmasta tulevaisuudesta, mutta samalla lasten kouluttautumisen pelättiin vieraannuttavan heidät kodin työväenluokkaisuudesta ajattelusta ja jopa omista perheistään. Osalle vanhemmista oli ominaista kouluvastaisuus ja herraviha, mikä esti lapsia hakemasta koulusta oppia enempää kuin oli aivan pakko.

Kokkosen ja Lahtisen tutkimuksissa lähdeaineistona on käytetty tiettyä aikakautta ja aihealuetta koskevaa kertomakirjallisuutta. Vaikka romaanien historialliseen todistusarvoon liittyy omat rajoituksensa, molemmat tutkimukset osoittavat, että kirjallisuutta ja vastaavanlaisia kulttuurituotteita kannattaisi hyödyntää enemmänkin haluttaessa syventää muun tutkimuksen tuottamia tulkintoja.

Puhe sivistyksestä väistyy

1900-luvun puolivälissä sivistys alkoi menettää asemaansa keskeisenä yhteiskuntaa määrittävänä tekijänä, vaikka kasvatus ja koulutus säilyttivätkin paikkansa uuden hyvinvointivaltion rakennusprojektissa. Tämä sivistys-käsitteen asteittainen marginalisoituminen näkyy selvästi 1900-luvun ja 2000-luvun alun kasvatusta ja koulutusta koskevissa diskursseissa ja linjanvedoissa. Näissä sivistys on korvautunut sellaisilla käsitteillä kuin kasvatus, sosialisatio, elinikäinen oppiminen ja koulutus. Niinpä myös vapaan sivistystyön paradigma on joutunut antamaan tilaa nykyisille aikuiskasvatuksen koulutustavoitteille. Tämän on katsottu kaventaneen tarjotun opetuksen alaa, samalla kun toiminta palvelee yhä enemmän talouselämän ja yhteiskuntapolitiikan tarpeita. (Harju 2013).

Myös perinteisen sivistysyliopiston arvot ovat viime vuosikymmeninä olleet kovalla koetuksella. Opetusministeriön pitkäaikainen kansliapäällikkö Jaakko Numminen, joka itse on ollut keskeinen yliopistopolitiikan linjanvetäjä, totesi jo vuonna 1987 olevansa huolis-

saan siitä, ettei yliopistojen johto antanut riittävästi arvoa eurooppalaisen yliopistoperinteen henkisille ja kulttuurisille arvoille. Numminen pelkäsi tuon ajan yliopistopolitiikan vajonneen liiaksi määrällisen kehittämisen ja resursseista kilpailemisen kierteeseen, jolloin yliopistojen todellisille tavoitteille, kuten totuuden etsimiselle, ei jäänyt enää tilaa. (Numminen 1987, 391.) Korkeakoulupolitiikan muutospaineet olivatkin jo 1980-luvun alkupuolella näkyvissä. Korkeakoulujen edellytettiin vastaavan aiempaa paremmin ”yhteiskunnan uusiin haasteisiin”, ja tähän liittyen alettiin korostaa korkeakoulujen yhteiskuntavastuuta, toiminnan tehokkuutta, tulosvastuuta ja innovatiivisuutta. (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 189-193.)

Viime vuosikymmenten kehitys on vain vahvistanut tätä linjaa. Näin siitä huolimatta, että uuden yliopistolain (Laki 2009/558) tarpeellisuutta perusteltiin nimenomaan halulla lisätä yliopistojen autonomiaa. Käytännössä valtion ohjaus - joka noudattelee ylikansallisten organisaatioiden, kuten OECD:n, linjauksia - ja siihen liittyvät rahoitus-, tulosohjaus- ja arviointijärjestelmät ovat ratkaisevasti kaventaneet yliopistojen liikkumatilaa. Samaan aikaan yliopistoissa on siirrytty yritysmaailmasta tuttuun johtamiskulttuuriin. Kilpailumentaliteetti on omaksuttu jopa siinä määrin, että yliopistoja on alettu kutsuttu ”kilpailuyliopistoiksi” ja ”tuottavuusyliopistoiksi” (Björn, Saarti & Pöllänen 2017).

Asiantuntijahaastatteluihin tukeutuen Ismo Björn, Pirjo Pöllänen ja Jarmo Saarti avaavat artikkelissaan *Tiedeyhteisöön rakennetut poliisit: analyysi 2000-luvun yliopistoyhteisön vallankäytön toimintamekanismeista* uusien hallintamekanismien heijastumista yliopistojen toimintaympäristössä. Artikkelin mukaan nykyiset yliopiston toimintaa koskevat linjaukset ovat rajanneet yliopistojen toimintamahdollisuuksia merkittävästi. Samalla yliopistojen sisäinen ilmapiiri on kiristynyt. Ylhäältä tulevan ohjauksen ja siihen liittyvien kontrollijärjestelmien oheen on syntynyt yliopistojen tiedekunta- ja laitostasoille epävirallinen ”sisäinen poliisijärjestelmä”, jossa työntekijät käyttävät kollegoidensa tekemisiä ja tarpeen tullen raportoivat havainnoistaan esimiehilleen. Björnin, Pölläsen ja Saartin mukaan nykyinen korkea-

koulupolitiikka on kaventanut selvästi kriittisen sivistysyliopiston tilaa Suomessa

Tämä näkyy myös siinä, kuinka yliopistojen rehtorien lukuvuoden avauspuheissa ovat sivistystä ja opiskelijoiden henkistä kasvua koskevat huomiot saaneet tehdä yhä enemmän tilaa talouspainotteiselle tehokkuus- ja tuloksellisuuspuheelle. (Rinne, Jauhiainen & Plamper 2015; Plamper & Laalo 2017). Sama suuntaus näkyy myös viime vuosikymmenten korkeakoulutuspoliittisissa dokumenteissa. Niissä sivistysdiskurssi on korvautunut hyötydiskurssilla, jossa yliopiston päätehtävä tuntuu olevan elinkeinoelämän toimintaedellytysten turvaaminen ja työvoiman uusintaminen eikä niinkään yleissivistävän koulutuksen tarjoaminen (Kankaanpää 2013; Björn, Saarti & Pöllänen 2017.)

Tekstit haastavat ajattelemaan

Kuten edellä olevasta ilmenee, *paideian* käsitteelle rakentuva sivistys-tulkinta on antiikista lähtien ilmentänyt niin yksilön kuin yhteiskunnan-kin kehitykseen liitettyjä ideoita. Käsitteen ala on laaja kattaen ihmisten itsetietoisuuden kasvun, aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisen, irtautumisen ”alaikäisyyden” tilasta, tiedollisen puolen kehityksen ja valmiuden osallistua yhteiseen päätöksentekoon. Näin hahmotettuna sivistys-käsitteestä avautuu relevantti ja kriittisen arvioinnin mahdollistava näkökulma, josta käsin voi tarkastella kansakuntien ja ihmiskunnan menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Sivistys-käsite tähdentää kasvatuksen, itsekasvatuksen, koulutuksen ja tiedon merkitystä mahdollistaen samalla näihin liittyvien doktriinien ja käytäntöjen tarkastelun. Tässä mielessä sivistys-käsitettä ei kannattaisi siirtää vanhentuneena syrjään sen enempää pedagogisissa kuin yhteiskunnallisissakaan tulkinnoissa.

Nykyinen suomenkielinen käsite sivistys pitää sisällään merkitysrakenteita, jotka on muotoiltu Suomessa 1800-luvulla. Samatenkin käsitteeseen sisältyy merkityksiä, joiden polveutumishistoria ulottuu aina antiikin *paideia*-tulkintoihin saakka. Niinpä sivistys sisältää yhä tänä päivänä eettisyyden, esteettisyyden, arvotietoisuuden ja totuu-

dellisuuteen pyrkimisen ideat. Ja yhä vieläkin käsitteeseen sisältyy päättymättömän itsemuotoutumisen periaate, jonka mukaan sivistyminen on luonteeltaan jatkuva prosessi. Siinä tavoitellaan ideaaleja, joita ei kuitenkaan voi kukaan koskaan täydellisesti saavuttaa. Mutta vaikka sanan sivistys merkityskirjo juontuukin kaukaa menneisyydestä, tämä ei tarkoita, etteikö käsitteen sisältöön olisi aikojen kuluessa voitu liittää uusia piirteitä. Esimerkiksi 1700-luvun lopulta lähtien on koko kansan sivistystason kohottaminen nähty sivistys-käsitteen erottamattomana osana. Vastaavasti 1900-luvun ammattisivistykseen liittyvät pohdinnat ovat tuoneet oman lisänsä sivistyksen tulkintoihin.

Sivistyksen idea on ollut erottamaton osa suomalaista koulutusjärjestelmää. Nyt se on kuitenkin ajautunut koulutuspuheessa taka-alalle. Sen ovat saaneet aikaan talouselämän determinantit, jotka määrittelevät yksilöiden ja kansakuntien toimintaa yhä enemmän. Tämä kaikki peittävä markkinoiden rationaaliteetti uhkaa haudata alleen perinteisen länsimaisen sivistystradition, humanistiset ihmisarvoon, järkeen ja henkiseen kasvuun liittyvät arvot ja ylipäättään kaikenlaisen elämänmuotojen moninaisuuden ja erilaisuuden (esim. Hilpelä 2001; 2007; Rinne & Simola 2005.) Tästä huolimatta vuoden 2009 yliopistolaissa laissa todetaan sivistysteorian perusperiaatteita noudattaen, että yliopistojen tehtävänä on ”edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä [-] sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa.” (Laki 2009, 2 §.) Mutta onko laissa annettua tehtävää mahdollista toteuttaa *new public management* henkisen korkeakoulupolitiikan alla toimivissa yliopistoissa? Tätä on viime vuosina julkaistuissa tutkimuksissa ja puheenvuoroissa moni epäillyt. Toisaalta on tutkijoita, kuten Tirronen (2005), joiden mielestä on mahdollista yhdistää luovasti työelämälähtöisiä ja sivistäviä pyrkimyksiä. Lopputuloksena olisi yliopisto, jossa yhdistyisivät mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla nyky-yhteiskunnan vaateet ja klassisen sivistyksen parhaat puolet. Tirronen mukaan ”työelämälähtöiset ja sivistävät pyrkimykset” on mahdollista yhdistää luovalla tavalla, joten näitä pyrkimyksiä ei tarvitse nähdä vastakkaisina ja toisiaan poissulkevinä. Sivistys pitää kuitenkin asettaa yhä edelleen yliopistokoulutuksen metatavoitteeksi. (Tirronen 2005, 84–94, 116.)

Työn, ammattien ja ammattikasvatuksen yhteyttä sivistyspyrintöihin tarkastelee Anja Heikkinen artikkelissaan *Ammattisivistyksen lupaus antroposeenin/kapitaloseenin aikakaudella*. Tekstillään Heikkinen silloittaa perinteisen sivistyskäsitteen ja ammattisivistystä koskevien tulkintojen välillä olevaa kuilua. Jos ihmisten elämään liittyvät materiaaliset edellytykset otettaisiin sivistystulkintoissa vahvemmin huomioon, muuttaisi tämä merkittävästi vallitsevaa sivistyskäsitystä ja nimenomaan sitä rikastuttaen. Tästä pääsemmekin toiseen artikkelissa esiin nostettuun teemaan: Kuinka ihmisten tulisi ottaa toiminnassaan huomioon maapallomme ekologinen tila? Tätä kysymystä ei voi aikamme sivistys- ja kasvatuspohdintoissa ohittaa. Tässä yhteydessä on puhuttu esimerkiksi ekososiaalisesta sivistyksestä, jonka päämääränä on ihmisten elämänorientaation suuntaaminen enemmän henkisiä arvoja kuin materiaalisia pyrintöjä kohtaan (esim. Salonen & Bardy 2015; Värrä 2018; ks. myös Haapala & Oksanen 2000). Kysymys ei ole mitenkään uusi, esimerkiksi saksalainen Hans Jonas kyseenalaisti jo vuonna 1984 *Das Prinzip Verantwortung* -teoksessaan ihmiskeskeisten sivistystulkintojen relevanssin. Hänen mukaansa sivistystulkinta, joka rajaa ulkopuolelle ei-inhimilliseen luontoon ja elämään liittyvät ulottuvuudet, on aivan liian rajoittunut. (Jonas 1984, 29.) Nyt olemme ilmeisesti saavuttaneet pisteen, jossa muunkin kuin inhimillisen luonnon ja elämän arvostaminen ja vaaliminen täytyy lukea osaksi sivistys-käsitettä ja sivistyksellistä toimintaa. Samaan tapaan Heikkisen ehdotus sivistys-käsitteen laajentamisesta talouden, ammattikasvatuksen ja työn näkökulmalla sisältää ajatuksen, että tarkastelussa on otettava huomioon kaikki ekosysteemiimme kuuluvat ”elämät”. Hän esittääkin artikkelinsa päätteeksi tärkeän kysymyksen, ”voisiko sivistys tällöin tarkoittaa oman ammatillisen paikan ymmärtämistä aikakauden planetaarisessa luontotaloudessa, luontotyössä ja työnjaossa?”

Jos sivistys ulotetaan koskemaan planetaarisia kysymyksiä, jääkö silloin enää tilaa arkisen elämänpiirin asioille? Tätä pohtii Sirkka Ahonen artikkelissaan *Sivistystä kansallisessa vai globaalissa kehityksessä - sivistyskäsitteen merkityksen muutos kouluopetuksessa*. Globaali ja kansallinen esitetään usein toisilleen vastakkaisina ja näin myös

aikamme pedagogisessa diskurssissa. Sitä mukaa kuin globaalit kysymykset ovat nousseet opetuksen keskiöön, kansalliselle viitekehyykselle on jäänyt aina vain vähemmän tilaa. Niinpä esimerkiksi vuoden 2014 perusasteen opetussuunnitelmassa ei juuri aseteta kansallisen identiteetin kasvuun liittyviä tavoitteita. Ahosen mielestä globaalien ja kansallisten kysymysten pitäisi kuitenkin mahtua samaan kasvatuksen ja sivistyksen käsitteelliseen kehykseen. Vaikka maailma on muuttunut aina vain globaalimmaksi yhteisöksi, maailmankyläksi, siitä huolimatta ihmiset elävät identiteettiään rakentaen omassa lähiympäristössään. Jos tämä paikallinen elämänpiiri ja sitä koskeva ymmärrys jää globaalien kysymysten jalkoihin, on vaarana, että yksilön on yhä vaikeampaa löytää merkitystä elämälleen. Lokaalin esiin nostaminen ei merkitse sovinistisen nationalismiin hyväksymistä vaan yksinomaan oman kulttuurin tuntemuksen lisäämistä ja osallisuuden tunteen vahvistamista.

Teoksen päättävä Hanna-Maija Huhtalan artikkeli *Sivistys ja kasvatus ennen nyt - Adornolainen näkökulma sivistykseen* tarjoaa yhden merkittävän näkökulman, kuinka sivistystulkintoja voidaan hyödyntää yhtä hyvin kasvatustraditiomme, sivistys-käsityksemme tai vaikka koko kulttuurimme kriittisessä tarkastelussa. Artikkelissa Huhtala avaa saksalaisen kriittisen filosofian ja Frankfurtin koulukunnan jäsenen Theodor W. Adornon (1903–1969) länsimaista yhteiskuntaa ja sivistystä kohtaan esittämää kritiikkiä. Adorno käyttää puolisivistyksen käsitettä kuvatessaan aikansa länsimaisen kulttuurin tilaa. Tämän hän näki hyvin negatiivisesti: massakulttuuri, instrumentaalinen järki ja byrokratia olivat ottaneet ihmiset ja kulttuurit lähes kokonaan valtaansa. Tällaisessa yhteiskunnallisessa tilassa ei aidolle sivistykselle jää lainkaan tilaa, minkä seurauksena sivistys irtaantuu kasvatuksesta ja opetuksesta. Näin ihmisten kykyjen ja asenteiden kehittyminen estyy eivätkä he kasva itsenäisiksi. Puolisivistyksen käsite tarjoaa meille yhden kriittisen työkalun, jonka avulla voimme tarkastella nykyistä maailmanmenoa ja erityisesti kasvatuksen ja sivistyksen suhdetta oman aikamme kasvatusinstituutioissa ja ylipäätään yhteiskunnassa. Kriittisyys auttaa meitä näkemään kipupisteemme ja uudistamaan

käytäntöjämme, mikäli siihen on tarvetta. Tämähän on yksi sivistys-käsitteeseenkin liitetty ideaali.

Sivistys-käsitettä voidaan kritisoida, ja sitä onkin kritisoitu paitsi monitahoisuudesta myös sen ihanteellisuudesta. Mutta eivätkö ihmiset, kansakunnat ja koko ihmiskunta kuitenkin tarvitse tällaisia unelmia ja tavoitteita? Muun muassa Jürgen Habermas on kuvannut 1900-luvun lopun intellektuaalista tilannetta 'uuden yleiskatsauksettomuuden' ajaksi. Hänen mukaansa ajan hengelle on ominaista juuri utooppisten elementtien puuttuminen sekä lohduton tai näkemyksellön asennoituminen tulevaan. (Habermas 1987, 190–209.) Ehkä sivistys-käsite voisi edelleenkin olla lääkkeenä tällaiselle näköalattomuudelle samoin kuin se, että tunnustaisimme esimerkiksi demokratian, tasa-arvon, universaalien ihmisarvon ja suvaitsevaisuuden sivistyneen yhteisön ominaisuuksiksi, joita meidän ja yhteiskunnallisten instituutioiden tulee vaalia ja kehittää. Aina näitä ei ole muistettu tai haluttu puolustaa. Kaikkien ja erityisesti kasvattajien tulisi muistaa jo tämänkin vuoksi puolustaa ja viedä eteenpäin sivistyksen saavutuksia.

Lähteet

Asetukset, lait ja asiakirjat yms.

Asetus 1885. Vuoden 1885 asetus muutamista muutoksista nais-sivistystä warten olevien oppilaitosten järjestämisestä sekä uusien semmoisten oppilaitosten perustamisesta. Suomen Suuriruhtinanmaan asetuskokoelma 1885:27.

KJ 1843, Vuoden 1843 koulujärjestys. Asetus 6.11.1843.

KJ 1872, Vuoden 1872 koulujärjestys. Suomen Suuriruhtinanmaan asetuskokoelma 1872:26.

Kom 1993. Kansallinen sivistysstrategia: Opetusministeriön asiantuntijaryhmän ehdotus sivistyspolitiikan perustaksi. Komiteanmietintö 1993:36. Helsinki: Opetusministeriö.

Laki 2009/558. Vuoden 2009 yliopistolaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>. Luettu 5.12.2018. YK:n perustamiskirja 1945. <https://www.unric.org/fi/perustietoa-yksta/13>. Luettu 15.12.2018.

Alkuperäiskirjallisuus

- Hagman, Lucina 1888. Naisten kasvatuksesta havaintoja ja mietteitä. Porvoo: WSOY.
- Kant, Immanuel 1994a [1784]. Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. Teoksessa
- Zehbe, Jürgen (toim.), Was ist Aufklärung. Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Göttingen: andenhoeck & Ruprech, 40-54.
- Kant, Immanuel 1994b [1784]. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Teoksessa Zehbe, Jürgen (toim.), Was ist Aufklärung. Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 55-61.
- Kant, Immanuel 1994c [1786]. Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte. Teoksessa Zehbe, Jürgen (toim.), Was ist Aufklärung. Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 62-70.
- Platon 1999. Lait. (Suom. Marja Itkonen-Kaila, Holger Thesleff, Tuomas Anhava, A.M. Anttila) Platon teokset VI osa. Helsinki: Otava.

Kirjallisuus

- Adorno, Theodor W, 1970. Erziehung nach Auschwitz. Teoksessa Kadelbach, Gerd (toim.), Theodor W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 88-104.
- Ahonen, Sirkka 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino
- Alanen, Aulis 1986. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampereen yliopisto.
- Alanen, Aulis 1987. Johdatus aikuiskasvatukseen. Radion aikuiskasvatussarjan ensimmäisen osan oppikirja. Helsinki: Yleisradio.
- Alapuro, Risto, Liikanen, Ilkka, Smeds, Kerstin & Stenius, Henrik 1987 (toim.), Kansa liikkeessä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Anttonen, Salla 2007. 1900-luvun humanistinen sivistysperintö suomalaisessa kansansivistysajattelussa. Teoksessa Tähtinen, Juhani & Skinnari, Simo (toim.), Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 613-642
- Arola, Pauli 1996. Kansalaiskasvatuksella kaaosta vastaan. Teoksessa Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja XXXIV, 57-66.
- Arola, Pauli 2003. Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917-1924. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Björn, Ismo, Saarti, Jarmo & Pöllänen, Pirjo 2016. Yliopistot talousvetureiksi. Suomalaiset yliopistot ja yliopistojen tuottama sivistys tehostamistalouden kohteena. Teoksessa Eskelinen, Teppo, Harjunen, Hannele, Hirvonen, Helena & Jokinen, Eeva (toim.), Jyväskylän yliopisto: (www.jyu.fi/sophi), 140–161. Luettu 16.12.2018.
- Ellsworth, Edward, W. 1979. *Liberators of the Female Mind: the Shirreff Sisters, Education Reform, and the Women's Movement*. Westport: Greenwood Press.
- Englund, Peter 1989. *Det hotade huset : adliga föreställningar om samhället under stormaktstiden*. Tukholma: Atlantis.
- Grue-Sørensen, Knud 1961. *Kasvatuksen historia I osa, muinaisuudesta valistukseen*. (Suom. Kai Kaila) Porvoo-Helsinki: WSOY
- Haapala, Arto & Oksanen, Markku 2000 (toim.). *Arvot ja luonnon arvottaminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Habermas, Jürgen 1987. *Järki ja Kommunikaatio. Tekstejä 1981–1985*. (Teoksen toim. Jussi Kotkavirta). Helsinki: Gaudeamus.
- Hampson, Norman 1993 [1968]. *Upplysningen. En analys av dess attityder och värde* (översätt. Bosse Holmqvist). Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Harju, Aaro 2013. *Kasvamisen ja oppimisen kautta sivistymiseen*. Teoksessa Harju, Aaro & Rantala, Jaakko (toim.), *Sivistymisen idea - Vapaan sivistystyön eetosta etsimässä* - Helsinki: Sivistysliitto Kansalaisfoorumi SKAF ry, 12–83.
- Heikkinen, Anja 1995. *Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Esimerkkinä suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutuminen käsityön ja teollisuuden alalla 1840–1940*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Helo, Ari 2017. *Yhdysvaltalaisen liberalismien edistystehollinen luonne*. Teoksessa Myllykangas, Mikko & Pietikäinen, Petteri (toim.), *Ajatusten lähteillä. Aatteiden ja oppien historiaa*. Helsinki: Gaudeamus, 63–88.
- Hilpelä, Jyrki 2001. *Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta*. Teoksessa Arto Jauhiainen, Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 139–154.
- Hilpelä, Jyrki 2007. *Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viitekehykset?* Teoksessa Tähtinen, Juhani & Skinnari, Simo (toim.), *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 643–675.
- Huuhka, Kosti 1990. *Kansalais- ja työväenopistotoiminnan historia 1899–1979*. Jyväskylä: KTOL ry.

- Hämäläinen, Juha 2007. Z.J. Cleve – suomalaisuusmies ja koulupedagogiikan systeemirakentaja. Teoksessa Tähtinen, Juhani & Skinnari, Simo (toim.), Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia 29, 175–187.
- Ikonen, Risto 1997. Åbo-tidningar 1771–1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdessä. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ikonen, Risto 2000. Mitä se on se 'kasvatus'? Kasvatus 31 (2), 118–129.
- Ikonen, Risto 2002. Syrjäytymisen torjuntaa 1800-luvulla: osuustoiminta ja kansalaiseksi kasvattaminen. Aikuiskasvatus 22 (2), 105–113.
- Ilmonen, Kaj 1983. Tarve, tavara ja yhteiskunnallisuus. Elinkeinohallituksen Kuluttaja-asiain osaston julkaisuja sarja A 10/1983. Helsinki.
- Jaeger, Werner 1986 [1944–1945]. Paideia I–III. The Ideals of Creek Culture. Kääntänyt Hight, Gilbert. Oxford: Oxford University Press.
- Jauhainen, Annukka 2007. Mikael Soinisen koulutuspolitiikka ja kasvatusta ajattelu. Teoksessa Tähtinen, Juhani & Skinnari, Simo (toim.), Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia 29, 243–271.
- Jokisalo, Jouko 2015. Edistyksen käsite, historianfilosofian ja länsimainen historiankirjoitus. Teoksessa Väyrynen, Kari & Pulkkinen, Jarmo (toim.), Historian filosofia. Tampere: Vastapaino, 158–177.
- Jonas, Hans 1984. Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Kaarninen, Mervi 1995. Nykyajan tytöt. Koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Kaarninen, Mervi 2001. Ammattia vai perhettä varten – Tyttöjen ammattikoulutus 1920–1930-luvulla. Teoksessa Anttila, Anu-Hanna & Suoranta, Anu (toim.), Ammattia oppimassa. Vantaa: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura, 120–143.
- Kakkori, Leena & Huttunen, Rauno 2014. Keskustelua Bildungin käsitteen ajankohtaisuudesta kasvatustieteessä. Kasvatus 45 (2), 184–191.
- Kallinen, Maija 2017. Suurin murroksista? Skolastiikasta empiirisen tieteen tielle. Teoksessa Myllykangas, Mikko & Pietikäinen, Petteri (toim.), Ajatusten lähteillä. Aatteiden ja oppien historiaa. Helsinki: Gaudeamus, 188–224.
- Kallioinen, Mika 2001. Kirkon ja kruunun välissä. Suomalaiset ja keskiaika. Helsinki: Edita.
- Kanerva, Jukka 1985. Matkaan! Tutkimus Francis Baconin poliittisesta ajattelusta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kanerva, Jukka 1992. Francis Bacon. Teoksessa Kanerva, Jukka (toim.), Platonista Bakuniniin. Poliitiikan teorian klassikoita: Helsinki Yliopistopain.

- Kankaanpää, Jenni 2013. Kohti yritysmaistä hyöty-yliopistoa Valtiovallan tahto Suomessa vuosina 1985–2006 ja kokemukset kolmessa yliopistossa. Turku: Turun yliopisto.
- Karkama, Pertti 2007. Kadonnutta ihmisyyttä etsimässä. Johdatus Johan Gottfried Herderin ajatteluun ja herderiläisyyteen Suomessa. Helsinki: Suomalaisuuden Kirjallisuuden Seura..
- Kemppinen, Lauri 2001. Sivistys on Suomen elinehto. Yrjö Sakari Yrjö-Koskisen kasvatustieteiden ja koulutuspolitiikka vuosina 1850–1882. Turun yliopiston julkaisuja sarja C 168.
- Kemppinen, Lauri 2007. Yrjö Sakari Yrjö-Koskisen kansan sivistysideologia – sivistystä ja hyvinvointia. Teoksessa Tähtinen, Juhani & Skinnari, Simo (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia 29, 207–242.
- Ketonen, Liisa 1977. Suomen tyttöoppikoulut autonomian aikakaudella. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen Tutkimuksia N:o 53.
- Kielitoimiston sanakirja 2018. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/>. Luettu 20.11.2018.
- Kivelä, Ari & Sutinen, Ari 2009. Johdanto – Oulun koulua etsimässä. Teoksessa Kivelä, Ari & Sutinen, Ari (toim.), Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 7–35.
- Kivinen, Osmo 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun Yliopisto.
- Kivinen, Osmo, Rinne Risto & Ketonen, Kimmo 1993. Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Helsinki: Hanki ja Jää.
- Klinge, Matti 1989a. Keisarillinen yliopisto. Teoksessa Knapas, Rainer (toim.), Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1808–1917. Helsinki: Otava, 9–139.
- Klinge, Matti 1989b Yliopisto ja virkamieskorkeakoulu. Teoksessa Knapas, Rainer (toim.), Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1808–1917. Helsinki: Otava, 333–417.
- Knuutila, Simo 2001. Aristoteelinen teoria hyvästä elämästä. Huhmarniemi, Raija, Skinnari, Simo & Tähtinen Juhani (toim.), Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Suomen kasvatustieteellinen seura, 29–40.
- Kokko, Heikki 2010. Sivistyksen varhaista käsitehistoriaa. Kasvatus & Aika 4 (4), 7–23.
- Konttinen, Esa 1996. Central Bureaucracy and the Restriction of Education in Early Nineteenth-century Finland. *Scandinavian Journal of History* 21 (3), 201–220.

- Korppi-Tommila, Aura 1993a. Euroopan naisvaltaisin eduskunta. Teoksessa Itälä, Jukka (toim.), Suomalaisten tarina. 2. Etsijäin aika. Helsinki: Kirjayhtymä, 29–33.
- Korppi-Tommila, Aura 1993b. Suomalainen nainen yhteiskunnan voimana. Teoksessa Itälä, Jukka (toim.), Suomalaisten tarina. 1. Heräämisen aika. Helsinki: Kirjayhtymä, 77–81.
- Korppi-Tommola, Aura 1984. Naisten kasvatuksen ja koulutuksen tutkimus. Teoksessa Päivi Setälä ym. Naiskuvista todellisuuteen. Tutkimusnäkökulmia naishistoriaan. Helsinki: Gaudeamus, 136–151.
- Koselleck, Reinhart 2002. The Practice of Conceptual History. Timing History, Spacing Concept. Stanford:
- Kristeller, Paul 1974. Humanismus und Renaissance I. Aus dem Englischen von Schweyen-Ott, Renate. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Kuikka, Martti 2006. J. V. Snellmanin mietteet kansakoulusta 1840-luvulla. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja XLIII, 17–34.
- Laiho, Anne & Jauhiainen, Annukka 2012. Kohti post-humboldtilaista yliopistoa - opetus-tutkimusyhteys uusliberalistisessa yliopistossa. Teoksessa Kivirauma, Joel, Jauhiainen, Arto, Seppänen, Piia & Kaunisto, Tuuli (toim.), Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys - Social Perspectives on Education. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 62–88.
- Lampinen, Osmo 2000. Kaksi näkökulmaa sivistykseen. Tiedepolitiikka 25 (2), 31–35.
- Leiviskä, Annina 2018. kasvatustieteologia. Sivustolla Logos -- ensyklopedia. <https://filosofia.fi/ensyklopedia>. Luettu 15.10.2018.
- Lindroth, Sten 1997 [1975] Svensk lärdomshistoria. Medeltidens reformationstiden. Tukholma: Norstedts.
- Lindqvist, Herman 2003. Ruotsin historia jääkaudesta tulevaisuuteen (suom. Seppo Hyrkäs). Helsinki: WSOY.
- Losee, John 1984. A Historical Introduction to the Philosophy of Science. Oxford: Oxford University Press.
- Magnusson, Lars 1999. Merkantilism. Ett ekonomiskt tänkande formuleras. Stockholm: SNS Förlag.
- Majamaa, Raija & Tiirakari, Leeni 2006. J. V. Snellman. Valtioviisas vaikuttaja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Metsäpelto, Ville 2014. Sivistyksen käsite modernin ihmisen kasvussa. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Mikkeli, Heikki 1998. Renessanssifilosofia. Teoksessa Korkman, Petter & Yrjönsuuri, Mikko (toim.), Filosofian historian kehityslinjoja. Helsinki: Gaudeamus, 161–180.
- Nevala, Arto & Nori, Hanna 2017. Osallisuuden vanhat ja uudet jakolinjat: Yliopisto-opiskelijoiden sosioekonomisen taustan muutokset ja koulu-

- tuksellinen tasa-arvo. Teoksessa Toom, Auli, Rautiainen, Matti & Täh-
tinen, Juhani (toim.), *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja op-
pimista rakentamassa*. Helsinki. Suomen kasvatustieteellinen seura, 33
-363.
- Niemelä, Seppo 2013. Johdatus sivistyspedagogiikkaan. Teoksessa Harju,
Aaro & Rantala, Jaakko (toim.), *Sivistymisen idea - Vapaan sivistystyön
eetosta etsimässä*- Helsinki: Sivistysliitto Kansalaisfoorumi SKAF ry,
121-142.
- Nordenbo, Sven Erik 2002. Bildung and Thinking of Bildung. *Journal of
Philosophy of Education* 36 (3), 342-352.
- Numminen, Jaakko 1987. *Yliopistokysymys*. Helsinki: Otava.
- Nurmi, Timo, Rekiaro, Ilkka, Rekiaro, Päivi & Sorjanen, Timo 2002 *Gumme-
ruksen suuri sivistyssanakirja*. 4. uudistettu painos. Helsinki: Gummerus.
- Nussbaum, Martha C. 2011. *Taloukasvua tärkeämpää. Miksi demokratia
tarvitsee humanistista sivistystä* (suom. Timo Soukola). Helsinki: Gau-
deamus.
- Nuorteva, Jussi 2001a. Humanismin kaudelta Turun akatemian perusta-
miseen. Teoksessa Tommila, Päiviö (toim.), *Suomen tieteen historia 1.
Tieteen ja tutkimuksen yleinen historia 1880-luvulle*. Helsinki: WSOY,
38-97.
- Nuorteva, Jussi 2001b. Suurvaltakauden tiede Suomessa. Teoksessa Tommila,
Päiviö (toim.), *Suomen tieteen historia 1. Tieteen ja tutkimuksen yleinen
historia 1880-luvulle*. Helsinki: WSOY, 98-167.
- Ojanen, Eero 2008. *Sivistyksen filosofia*. Helsinki: Kirjapaja.
- Pihlajamäki, Heikki & Mäkinen, Virpi & Varkemaa, Jussi 2007. *Keskiajan
oikeushistoria*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Plamper, Raakel & Laalo, Hanna 2017. Akateemisen koulutuksen ihanteet
rehtoreiden puheissa 1920-luvulta tähän päivään. Teoksessa Sääntti, Jan-
ne (toim.), *Koulu ja menneisyys LV. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen
historia seuran vuosikirja 2017*. Helsinki Suomen kasvatuksen ja koulu-
tuksen historian seura, 1-35.
- Rantala, Heli 2006. Sivistyksen käsitteen merkitysulottuvuuksista J. V: Snell-
manin historianäkäsityksessä. Ennen ja nyt. 1/2006. [http://www.ennenja-
nyt.net/2006_1/referee/rantala.html](http://www.ennenja-nyt.net/2006_1/referee/rantala.html). (Luettu 12.11.2018).
- Rantala, Heli 2013. Sivistyksestä sivilisaatioon. Kulttuurikäsite J.V. Snellma-
nin historiallisessa Ajattelussa. Turun yliopiston julkaisuja sarja C 362.
- Rinne, Risto 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman
muutokset Suomessa 1916-1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja
lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turku: Turun yliopisto.

- Rinne, Risto, Jauhiainen, Arto & Plamper, Raakel 2015. Suomalaisen yliopiston itseymmärrys, itsepuolustus ja haasteen 1920-luvulta 2010-luvulle rehtoreiden puheissa. *Kasvatus & Aika* 9 (3), 172-210.
- Salonen, Arto, O. & Bardy, Marjatta 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4-15.
- Sihvola, Juha 1994. Hyvän elämän politiikka. Näkökulmia Aristoteleen poliittisen filosofiaan. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Sihvola Juha 1998. Toivon vuosituhat. Eurooppalainen ihmiskuva ja suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuus. Jyväskylä: Atena.
- Silander, Pauli 2016. Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin. Tampere: Vastapaino.
- Siljander, Pauli & Sutinen, Ari 2012. Introduction. Teoksessa Siljander, Pauli, Kivelä, Ari & Sutinen, Ari (toim.), *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers, 1-18.
- Strömholm, Stig 1989. Länsimaisen oikeusajattelun historia. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Tamminen, Tapio 1994. Edistyksen myytti: Kertomus modernin yhteiskunnan kulttuurisesta paradigmasta. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura.
- Tirronen, Jarkko 2005. Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat ja sivistyskäsitys. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Tuomaala, Saara 2008. Työteliäksi, miehiksi ja naisiksi – mutta miten? Jatko-opetus 1900-luvun jakautuneessa Suomessa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.), *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 148-174.
- Tuomisto, Jukka. Aikuiskasvatuksen peruskäsitteen historiallinen kehitys. Teoksessa Aaltonen, Rainer & Tuomisto, Jukka (toim.), *Valistus, sivistys & kasvatus. Kansanvalituksesta aikuiskasvatukseen*. Helsinki: Kansanvalitusseura & Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 3 -69.
- Tomperi, Tuukka 2018. On tuhon tie korostaa osaamista sivistyksen sijaan, <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2018/02/23/tutkija-tuukka-tomperi-on-tuhon-tie-korostaa-osaamista-sivistyksen-sijaan>. Julkaistu 23.2.2018.
- Tähtinen, Juhani & Hovi, Raimo 2007. Kansanopetuksen ja koulujen kehityslinjoja Suomessa 1500-luvulta 1800-luvun alkuun. Teoksessa Tähtinen, Juhani & Skinnari, Simo (toim.), *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13-53.
- Urpilainen, Erkki. 2001. Hyödyn ja uushumanismin aikakausi. Teoksessa Tommila, Päiviö (toim.), *Suomen tieteen historia 1. Tieteen ja tutkimuksen yleinen historia 1880-luvulle*. Helsinki: WSOY, 170-273.

-
- Värri, Veli-Matti 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Väyrynen, Kari 2007. Sivistysprosessi ja koulutusinstituutiot J. V. Snellmanilla. Teoksessa Tähtinen, Juhani & Skinnari, Simo (toim.), Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Suomen kasvatustieteellisen seuran, 149–166.
- von, Wright, George, H. 1974. Ajastus ja julistus. 2.p. Porvoo: WSOY.
- Ödman, Per-Johan 1995. Kontrasternas spel I – en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria. Tukholma: Norstedts.

