

Aukusti Salo ja koulujärjestelmän uudistamispyrkimykset

"**H**ISTORIALLINEN ELÄMÄ KÄSITTÄÄ sarjan alituisia muutoksia. Kun näiden muutosten kesken todetaan jatkuvuutta, puhumme kehityksestä. Tähän alituisien muutosten virtaan kiertyy myös kasvatuksen lakkaamaton kehitys. Jos kasvattaja elää yksinomaan nykyhetken kasvatuksen maamaailmassa, olosuhteiden läheisyys ja hänen oman kokemuspäänsä ahtaus tekevät hänet liian lyhytnäköiseksi, subjektiivisen yksipuoliseksi ja saattaa hänet toimimaan liian lyhyellä tähtämellä, jopa tekemään enemmän tai vähemmän raskaita hairahduksia."¹

Vuonna 1945 Aukusti Salo oli julkaissut tutkimuksensa *Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä* ensimmäisen osan. Uuden, yhtenäisen koulujärjestelmän tarpeellisuus oli tuolloin noussut monin tavoin päivänkysymykseksi. Paremman kasvatuksen aikaansaamisella uskottiin voitavan antaa nuorisolle tehokkaita aseita elämäntaisteluun ja avain koko kansan onnellisempaan tulevaisuuteen. Salon mielestä suomalaisen kasvatustieteen oli entistä voimaperäisemmin ja uusin suuntauksin käytävä antamaan tukea kasvatustieteen reformityöhön.²

Yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymiseen on Suomessa kohdistunut sen syntyvaiheista alkaen voimakasta kritiikkiä. OECD:n jäsenmaiden toteuttamien PISA-vertailututkimusten oppimistulokset näyttävät äskettäin tuottaneen yllätyksen. Tulosten on nimittäin tulkittu kertovan menestystarinan 'PISA:n ihmeestä', joka on aivan muuta kuin mitä on odotettu.³ Viime aikoina koulukeskustelussa on toisaalta myös nähty, että 'Pisa toi vain välirauhan'.⁴

Onko Suomen "koulusodassa" tosiaan tullut välirauhan aika? Merkitseekö PISA:n ihme metaforana mahdollisesti peruskoulun

puolustajien pedagogista torjuntavoittoa? Yhtenäiskoulukeskustelun uuden käänteen ymmärtäminen edellyttää nyt sekä paneutumista sodanjälkeisten vuosien tapahtumiin että peruskoulun syntyvaiheiden toimijoiden ajattelutapojen yksityiskohtaista tutkimista.

”Ensimmäisen tasavallan” Suomessa Saksalla oli ollut voimakas kulttuurinen ja poliittinen asema.⁵ Toisen maailmansodan jälkeeen kysymykset kansalaisten yleissivistävän koulutuksen sisälöstä ja laajuudesta problematisoituivat uudella tavalla. Tuolloiset koulun demokratisointipyrkimykset liittyivät laajaan, koko yhteiskunnan uudelleenorientoitumiseen, joka alkoi syyskuussa 1944 solmitusta välirauhasta. Ajanjaksoa on sittemmin kutsuttu ”vaaran vuosiksi.”⁶ Kuinka Aukusti Salo tuossa tilanteessa ehdotti kansalaiskasvatuksen ja koulujärjestelmän uudistettavaksi?

Kuka oli Aukusti Salo?

Aukusti Mauno Salo, vuoteen 1903 Lindroos, syntyi Sääksmäellä 19. elokuuta 1887 torppari August Lindroosin ja Vilhelmiina Gustafssonin perheeseen. Ylioppilaaksi Salo tuli vuonna 1908 Hämeenlinnan klassisesta lyseosta ja jo seuraavana vuonna hän valmistui kansakoulun opettajaksi Jyväskylän seminaarista. Opettajana hän toimi Kalvolassa ja Hattulassa ja jatkoi työnsä ohessa opintojaan Jyväskylän kesäyliopistossa ja Helsingin yliopistossa, jossa suoritti filosofian kandidaatin tutkinnon vuonna 1916. Tämän jälkeen hän toimi kansakouluntarkastajana Mikkelin ja Hämeenlinnan piireissä, kunnes vuonna 1919 siirtyi Hämeenlinnan vasta perustettuun väliaikaiseen alkukouluseminaariin johtajan tehtäviin. Vuonna 1927 valtioneuvosto nimitti Salon saman alakansakouluseminaarin johtajan virkaan, jossa hän toimi vuoteen 1947 saakka. Kasvatus- ja opetusopin professorina Salo toimi Helsingin yliopiston historiallis-kielitieteellisessä osastossa vuoteen 1951 asti.⁷

Salo on tullut tunnetuksi erityisesti uudenaikaisen alakansakoulun opetuksen kehittäjänä ja oppikirjojen tekijänä.⁸ Aimo Ha-

lilan Suomen kansakoululaitoksen historiassa todetaan alakansakoulun luomisen olleen vaativa suurtyö, johon tehtävään koulu- maailma sai sytyttävän kasvattajan. Seminaarinjohtaja Saloa onkin sittemmin pidetty uudenaikaisen alakansakoulun isänä.⁹ Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historiassa Sisko-Liisa Hänninen ja Siiri Valli tuovat esille Salon ajattelun ja toiminnan monipuolisuuden koulujärjestelmään liittyvissä kysymyksissä. Lastentarhojen tultua asetusteitse kouluhallinnon alaisuuteen, osallistuivat lastentarhanopettajat kesällä 1919 yleiseen kansakoulukokoukseen. Tässä kokouksessa Aukusti Salo piti esitelmän lastentarhan ja kansakoulun keskinäisestä suhteesta. Syntyneessä mielipiteiden vaihdossa Salo ehdotti, että lastentarha ja alakoulu tulisi yhdistää kokonaisuudeksi alkuopetus uudistuksen yhteydessä.¹⁰ Lastentarhat jäivät kuitenkin koulujärjestelmän ulkopuolelle. Oppivelvollisuuslaki tuli vuonna 1921 voimaan ja vaikiinnutti alakansakoulun aseman vuosikymmeniksi.

Erkki Lahdes on tutkimuksessaan *Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun* osoittanut Salon alkaneen jo 1930-luvun lopulla suunnata huomionsa puhtaasti tieteelliseen työhön.¹¹ Paavo Päivänsalo on teoksessaan *Suomalaisen kasvatustutkimuksen henkilöahmoja* kiinnittänyt huomiota juuri Aukusti Salon merkitykseen kasvatuksen tutkimuksen kehittäjänä. Hänen mielestään oleellista on sen toteaminen, että Salon persoonassa harvinaisen sopusointuisesti yhtyivät käytännön koulunuudistajan ja syvällisen tiedemiehen ominaisuudet ja että hänelle yliopiston opettajana, kuten seminaarinjohtajakin ollessaan, oli erityisen tunnusomaista elämänläheinen ja avarakatseinen suhtautumistapa. Kaikenlaisen koulukunta-ajattelun arvioidaan olleen Salolle täysin vierasta.¹²

Suomalaisen kasvatustieteen historiassa Salo mainitaan paitsi alakansakoulun ja alkuopetuksen uudistajaksi myös Cygnaeus-tutkijaksi ja kasvatopsykologian edustajaksi. Hän oli myös ensimmäinen kasvatustieteen professoreista, joka oli opiskellut kasvatustieteen pääaineenaan. Professuuriinsa kansakoulupedagogina profiloitunut Aukusti Salo nimitettiin kasvatustieteen ”hitaan laajenemisen kaudella”, joka on ajoitettu vuosiin 1934–1954.¹³

Kuva Aukusti Salosta ja hänen mittavasta elämäntyöstään näyttää yhä vain monipuolistuvan tarkasteltaessa hänen toimintaansa lapsikeskeisen pedagogiikan suomalaisena uranuurtajana. Salon vuonna 1935 julkaisema *Alakansakoulun opetussuunnitelma* toimi alakansakoulun opettajankoulutuksessa opetusmateriaalina ja koulujen opetussuunnitelmana lähes kaksikymmentä vuotta. Näin opettajakunta perehtyi kokonaisopetusperiaatteen mukaiseen lapsikeskeiseen pedagogiikan sovellukseen. Salon opetussuunnitelma on vuosisadan alku-puolen suomalaisessa lapsikeskeisessä kasvatustieteen ajattelussa kulminaatioteos. Lapsikeskeisen pedagogiikan näkökulmasta kirjoitettuja teoksia ilmestyi Salon julkaisun jälkeen Suomessa vasta 1980-luvulla.¹⁴

Tässä artikkelissa mielenkiinnon kohteena ovat Aukusti Salon koulujärjestelmän uudistamiseen liittyvät ehdotukset toisen maailmansodan jälkeen. Huolimatta siitä, että melko laaja yhteisymmärrys vallitsi koulujärjestelmän korjaamisen tarpeesta, uudistuksen sisällöstä ja suunnasta oltiin tuolloin voimakkaan erimielisiä. Kolme koulutusjärjestelmällistä ratkaisuehdotusta kilpaili keskenään. Oppikoulun kehittämiseen pyrkivä rinnakkaiskoulumalli oli ankkuroitunut tiedonaloihin. Kansakoulun kehittämiseen tähtäävä malli painotti tämän koulumuodon oppilaskeskeisyyttä. Johdonmukainen yhtenäiskoulumalli sen sijaan ponnisti yhteiskunnallisista tavoitteista.¹⁵ Miten siis kasvatustieteilijä Salon tekemät ehdotukset, erityisesti hänen laajassa kirjallisessa tuotannossaan toisen maailmansodan jälkeen keskeiseksi katsottavassa *Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä* - tutkimuksessa, paikantuvat suhteessa näihin uudistusehdotuksiin?¹⁶

Kasvatus ja koulutus toisen maailmansodan jälkeen

Maalisvaaleissa 1945 Suomi oli osoittanut siirtyneensä pois fasismin demokraattisten maiden joukkoon. Suurimpien puolueiden yhteisen julistuksen mukaan fasismi tuli hävittää, virkako-neisto kansanvaltaistaa ja puhdistaa ja suurpääoma ottaa tarvittaessa yhteiskunnan haltuun. "Kolmen suuren julistus" oli radi-

kaali.¹⁷ Jo ensimmäisillä sodanjälkeisillä valtiopäivillä huhtikuussa 1945 tehtiin aloite, jossa toivottiin hallituksen asettavan komitean suunnittelemaan sitä, miten koululaitoksen ja koko opetustoimen henki ja muoto saataisiin vastaamaan niitä vaatimuksia, jotka maan ottama ”uusi demokraattinen suuntaus” ja kasvatustieteen saavutukset sille asettavat. Aloitteen tekijät olivat huolestuneita siitä, että koululaitoksessa vallitsi demokratian vastainen ja sosiaalisista kysymyksistä piittaamaton henki. Muotonsa puolesta koululaitos ei tyydyttänyt demokratian vaatimuksia, koska paljon lahjakkaita yksilöitä jäi varattomuuden vuoksi vaille korkeampaa opetusta. Lahjat jäivät käyttämättä niillä aloilla, joilla ne parhaiten olisivat hyödyttäneet koko kansaa.¹⁸

Saksassa sodanjälkeisen ajan ensimmäisinä vuosina läntiset miehitysvallat Englanti, Ranska ja Yhdysvallat yrittivät puolestaan ”uudelleen koulutuksen” avulla saattaa voimaan uudet koulutuspoliittiset linjaukset alueittensa kouluissa ja korkeakouluissa. Uudelleen koulutus (die umerziehung, re-education) oli keskeinen osa liittoutuneiden voittajavaltioiden vuoden 1945 jälkeistä miehityspoliittikkaa. Uudelleen koulutuksen käsitteellä on tarkoitettu laajemmassa merkityksessä liittoutuneiden kaikkia toimenpiteitä, jotka suuntautuivat fasismin kitkemiseen saksalaisten taloudellisesta, poliittisesta ja kulttuurisesta elämästä. Uudelleen koulutuksen jatkamista pidettiin tärkeänä 1960-luvulle asti.¹⁹

Kasvatushistoriallisessa tutkimuksessa korostetaan usein kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöiden historiallista kytkeytymistä laajempiin poliittisiin ja yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä.²⁰ Aatehistoriallisessa tutkimuksessa taas aikakauden mentaliteettien, aate- ja oppirakennelmien sekä niiden muutosten päätellään luovan sen rakennekokonaisuuden, jonka puitteissa kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöt käyvät selitettäviksi ja ymmärrettäviksi. Taimo Iisalonen vuosien 1910–1945 väliseen aikaan paikantamassa siirtymässä pedagogiikasta toiseen oli Mika Ojakankaan mukaan kyse kumouksesta, jossa spekulatiivinen kasvatustoppi joutui antamaan tilaa empiiriselle pedagogiikalle, sekä muutoksesta, jos-

sa optimistinen empirismi korvattiin pessimistisellä nativismilla. Nämä opilliset kumoukset ja muutokset ovat Ojakankaan mielestä vain pintailmiöinä verrattuna kokemuksen tasolla tapahtuneeseen perustavaan katkokseen.²¹

Toisaalta tutkittaessa Suomen selviytymistä länsimaisena demokratiana Neuvostoliiton naapurina on pantu merkille se, että Suomen tietä selittää pikemminkin jatkuvuus yli sotavuosien. Yhteiskunta ei murentunut miehitysarmeijoiden jalkoihin, ja oikeusjärjestys sekä poliittisen järjestelmän perusteet säilyivät käytännössä koskemattomina. Suomi irtaantui kansandemokratioiden tieltä, koska juuri jatkuvuus voitti katkoksen. Kansallisen "kulttuuri-konservatismiin traditio" jatkui pitkälle 1960-luvulle asti.²²

Vasta vuonna 1966 myös Theodor W. Adorno muotoili kriittisen kasvatustieteen sekä kasvatus- ja sivistysajattelun keskeisen kysymyksen radioesitelmässään ja artikkelissaan, joka oli otsikoitu "Kasvatus Auschwitzin jälkeen" (Erziehung nach Aushwitz). Kasvatuksen tuli nyt suuntautua siihen, että Auschwitz ei enää koskaan toistuisi. Kasvatuksen tärkein tehtävä oli barbarian ehkäiseminen: "Kaikkien tapahtuneiden kauheuksien valossa tätä ei tarvitse eikä pidä edes perustella". Adornon mukaan kasvatuksen keskeistä velvoitetta ei vielä ollut kyllin syvällisesti tiedostettu ja tähän sisältyi myös katastrofin uusiutumisen mahdollisuus. Hän oli huolestunut siitä, että kahdenkymmenen vuoden takaisten tapahtumien toistuminen ei vaikuttanut enää mahdottomalta ajatukselta. Adorno ajatteli, että 1800-luvun lopulla alkanut nationalismin nousu, joka lopulta kulminoitui juutalaisten kansanmurhaan, oli ilmaus sellaisesta voimakkaasta yhteiskunnallisesta tendenssistä, jota ei voitu kuitata humanismin ja valistuksen linjasta poikkeavana yksittäisenä, historiallisen harha-askeleena.²³

Kansan elinvoiman säilyttäminen suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksenä.

Tutkimuksensa alussa Salo esittelee pitkään Ernst Krieckin²⁴ ajatuksia yhteiskunnan ja valtion kasvatuservelollisuudesta, koska

hänen näkökantansa tässä suhteessa "sattuvasti toteavat asian ytimen". Salon mukaan KriECK käsittelee yhteiskunnan ja valtion kasvatuservelvöllisuuden perusteita objektiivisesti, niin että tämä koskee kansanvaltaistakin yhteiskuntaa ja valtiota. Yhteiskunnan ja valtion kasvatuservelvöllisyys johtuu siitä, että näiden on yhteisön elossa säilymisen vuoksi pyrittävä säilyttämään objektiivinen järjestys. Tähän kansanvaltaisimmassakin valtiossa tähtäävät sellaiset toimenpiteet kuin oppivelvöllisyys ja koululaitoksen alistaminen kokonaisuudessaan valtion valvontaan. Salon mukaan kasvatuserveys ei toimi yhteiskunnasta ja valtiosta irrallisena, vaan on sidottu näiden muotoihin. Kansan perinnöllisistä taipumuksista ja sijainnista riippuu, mikä hallitusmuoto kullekin kansalle on otollisin. Missä määrin se voi suoda kasvatuserveissä persoonallista vapautta, riippuu myös kansan perinnöllisistä taipumuksista ja sijainnistakin. Totalitaarisen ja demokraattisen yhteiskunnan eroon Salo viittaa muun muassa toteamalla, että ihanteellisimmin on yhteiskunta, jossa yhteisö ei täydellisesti kahlitse yksilön vapaata kehitystä, vaan käyttää yksilöiden erityisiä voimia yhteisön hyväksi. Tällä tavoin demokraattinen kasvatuserveys voi toteuttaa sopusoinnussa yksilön ja yhteisön vaatimuksia.²⁵

Salon mukaan kaikki ne toimenpiteet, jotka edistävät kansan ruumiillista, sielullista ja moraalista terveyttä, kohottavat sen elinpotentiaalia. Mitä suuremmalle vaaralle alttiina kansan geopoliittinen asema on, sitä tarmokkaammin valtion ja yhteiskunnan on kansan elinpotentiaalia vaalittava ja kohotettava:

Heikko ravinto, kehnot asunto-olot, taudit, huonot hygieeniset olosuhteet, rappeutunut kotielämä, roskakirjallisyys, elämäntavoitteita madaltava ns. ajanvietekirjallisyys, matalalla liikkuva taide, epämoraaliset ja rikollisuutta esittävät elokuvat, vain sensaationälkää tyydyttävä ja rämettynyt sanomalehdistö, velton loiselämän ihaileminen, rikkaiden ja geopoliittisesti vähemmän vaaralle alttiiden kansojen esimerkin noudattaminen, henkinen ryhdittömyys, välinpitämätön elämäntapa, uskonnollisen elämän halveksiminen ja liikkakulttuuri ovat eräitä kansan elinpotentiaalia jäytäviä tekijöitä . . .

Kansan ja sen nuorison elinpotentiaalin vaaliminen merkitsee näin ollen lähinnä yhteiskunnan ja sen johdon, valtion uudistavaa asennetta ja kasvattajien kasvatuksen uudistamista.²⁶

Eri ikävaiheissa olevien lasten kasvatustapahtui Salon mukaan jo melko suurella määrällä huomioon näiden erilaisuuden. Paljon laiminlyöntejä oli vielä kuitenkin olemassa. Kypsyysvaiheesta lukien oli pyrittävä poikien ja tyttöjen eriytyvään kasvatukseen. Salon käsityksen mukaan suomalainen koulu suosi liiaksi keskitason oppilaita. Nämä määräsivät yleensä opetuksen kulun. Heikkolahjaisia koettiin vetää mukana, ja lahjakkaat eivät saaneet voimiensa mukaan edistyä. Paljon tärkeämpää olisi kuitenkin päästää täysissä mittasuhteissa pursuamaan lahjakkaiden elämänvire, heidän elinvoimansa ja erilaiset kykynsä.²⁷

Aikalaisarvioinnissa tutkimuksen ensimmäisen osan aihetta, kasvavien biologista kehitystä, pidettiin laajana, mutta monessa suhteessa perustana varsinaiselle pedagogiselle tutkimukselle. Tässä yhteydessä pantiin mielihyvin merkille se seikka, että tekijä oli tutustunut myös biologiseen ja lääketieteelliseen tutkimukseen, jonka tulokset varsin oleellisella tavalla "täydentävät kasvatustiedettä". Teoksessa käsiteltyjä perinnöllisyyden ja ympäristön vaikutuksia pidettiin kasvatuksen keskeisimpänä ongelmana. Tekijän arvioitiin selostavan varsin objektiivisesti tämän alan kysymyksiä. Molemmat tekijät olivat vaikuttamassa nuoren ihmisen kasvuun ja kehitykseen. Suotuisin tulos oli saavutettavissa silloin, kun yhteiskunta kykeni huolehtimaan näistä molemmista perustavaa laatua olevista tekijöistä parhaalla tavalla. Perinnöllisyyden ei ollut helppo vaikuttaa, mutta ympäristöä, ts. sosiaalisia olosuhteita, ravitsemusta, hygieenistä tasoa ja muita ruumiilliseen kehitykseen kuuluvia asioita katsottiin voitavan parantaa sopivien toimenpiteitten avulla. Teoksen katsottiin olevan suurta hyötyä paitsi varsinaisille kasvatustyössä oleville henkilöille myös lääkäreille ja sairaanhoitajatarille. Se täytti huomattavan aukon suomalaisessa kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa. Kasvavien ruumiillista kehitystä ei aiemmin oltu näin perin-

jaisesti käsitelty. Siihen kannatti myös vanhempien tutustua, mikäli he tahtoivat saada opastusta nuorten elämänilmiöitten tuntemiseen ja seuraamiseen lapsen ensi hetkistä alkaen.²⁸

Kasvavien vaiheittaiseen kehitykseen perustuva kasvatustajärjestelmä

Tutkimuksen toisen osan elokuussa 1947 päivätyssä alkulauseessa tekijän toivoo julkaisunsa elvyttävän nuoria kasvatustieteilijöitä, antropologeja ja psykologeja kasvavan suomalaisen sukupolven yksityiskohtaiseen, syventyvään ja avartuvaan tutkimustyöhön. Samoin tekijä toivoo, että kaikki ne, jotka elämäntehtävässään joutuvat nuorison kanssa tekemisiin, sitä hoitamaan ja kasvattamaan tai sen kasvatustoimintaa hallinnollisesti suunnittelemaan, voisivat saada käytännöllistä hyötyä niistä tiedoista, joita tämä tutkimus pystyy kasvavista tarjoamaan.²⁹

Salon tutkimuksessa keskeinen koulujärjestelmällinen ajatus on se, että kasvatustajärjestelmän ja kasvatuksen tulee noudattaa kunkin kansan kasvavien luontaista kehitysrytmiikkaa ja perustua näiden kulloisissakin kehitysvaiheissa ilmeneviin taipumuksiin. Milloin kasvatustajärjestelmään tai kasvatukseen sisältyy kansaa rappeuttavia tai sen kulttuurikykyisyyttä heikentäviä tekijöitä, on kasvatustointa muutettava. Suomen kasvatustajärjestelmässä ja kasvatuksessa on tällaisia suuria, kansakunnan elämälle ensiarvoisia, mutta nykyisestäään korjattavia epäkohtia olemassa. Salon mukaan tärkeimmät niistä liittyvät kasvavien kehitysrytmiikkaa, opintoaikaa, erillis- ja yhteiskoulua sekä mies- ja naisopettajaa koskeviin kysymyksiin.³⁰

Salo pitää oppivelvollisuuden alkamisikää koskeva lainsäädäntöä selvänä, vaikka se ei suosikaan koulunkäynnin aloittamista ennen kuin 7 vuoden iässä. Kansakoulukomitean lakiehdotuksesta sitä vastoin hän sanoo, että se on sekava. Siinä oli ensinnäkin käsitteiden sekaannusta sikäli, että lainsäätäjällä kävi määräämään "kouluiän alkamisen", sillä tämä merkitsi juuri samaa kuin "koulukypsyys". Näin pitkälle ei valtion määräämisvalta

voinut ihmisen fysiologis-psykylliseen kehitykseen ulottua. Valtiovalta säätää vain "oppivelvollisuuden alkamisiän" sen perusteella, mikä voidaan todeta lapsen oikeaksi koulunkäynnin alkamisiäksi eli koulukypsyysiksi. Kun kansakoulukomitean ehdotuksen mukaan lainsäätävä erikseen määrää oppivelvollisuuden alkamaan lapsen täyttäessä 8 vuotta, merkitsee "kouluiän" ja "oppivelvollisuusikä" kaksinaisuus sitä, että juuri oppivelvollisuusikää ruvetaankin nimensä mukaisesti käyttämään sinä merkkinä, jolloin lapset yleisesti tuodaan kouluun. Mutta kolmaskin lainsäädännöllinen sekavuus ilmenee kansakoulukomitean suunnitelmassa sikäli, että komitea ehdottaa lapselle oikeuden päästä jo 6 vuotta täytettyään oppilaaksi vain tietäntyyppiseen kansakouluun. Tämä osoittaa Salon mielestä sitä, että komitea tunnustaa lapsen "koulukykyiseksi" jo 6-vuotiaana. Miksi ei tällaisille lapsille anneta vapaasti oikeutta päästä oppilaiksi kaikkiin kansakouluihin? Minkä vuoksi lapsen koulunkäyntimahdollisuudet tehdään riippuvaisiksi vain siitä, onko paikkakunnalla vai ei sitä tyyppiä kansakoulua, joka antaisi hänelle tällaisen oikeuden? Tällainen lainsäädäntö on sekavuuden lisäksi myös epäoikeudenmukaista, päättelee Salo.³¹ Samoin Salo esittää merkille pantavaksi sen, että Ruotsissa oli jo kiinnitetty paljon huomiota nykyistä oppivelvollisuusikää nuorempien eli ns. esikouluvuottaan elävien lasten välttämättömään kasvatukseen. Tällöin toteutetut esikoulukokeilut olivat johtaneet suotuisaan tulokseen.³²

Salon mukaan kasvatuksen tehtävänä ei ole ainoastaan kulttuuriomaisuuden siirtäminen nousevalle sukupolvelle, vaan samalla sen ensiarvoisiin velvollisuuksiin kuuluu myös osaltaan kansan elinvoiman säilyttäminen ja kohottaminen sekä sen kulttuurikykyisyyden ylläpitäminen ja tehostaminen. Kasvavien vaiheittaiseen kehitykseen perustuvan kasvatusjärjestelmän lähtökohtana Salolla on ajatus siitä, että koulu yleensä ja tietyt koulumuodot erityisesti vaikuttavat luontaiseen kehitysrytmiikkaan haitallisesti. Toisissa tapauksissa epäkohdat vähentyvät opetussuunnitelmia ja -menetelmiä parantamalla, mutta toisissa tapauk-

sisä tarvitaan koko kasvatusjärjestelmän muutoksia. Tutkimuksensa perusteella Salo on tullut siihen tulokseen, että suomalaislapset saavuttavat koulukypsyytensä kuusivuotiaina, mikä samalla merkitsee oppivelvollisuuden alkamisikä. Samalla kansan lukumääräisen säilymisen ja lisääntymisen sekä sen elinvoiman kannalta on välttämätöntä saada kasvavien valmistuminen päätökseen siksi ajoissa, että nuori ihminen ennättää hankkia itselleen avioliiton solmimisen taloudelliset edellytykset, jotta hän voi tämän askeleen ottaa "suotuisimmassa avioitumisikässä". Siksi myös ehdotus oppivelvollisuusiän ulottamisesta 18. ikävuoteen asti oli arveluttava, mutta opintojen lisäys sen alkupäästä on perusteltu.³³ Lisäksi poikien ja tyttöjen kasvatuksen tulee esipuberteettivaiheesta alkaen tapahtua erilliskouluissa:

Kun yhteiskoulu – tämän käsitteen laajassa merkityksessä – on meillä päässyt leviämään yleiseksi, tuottaa koulujärjestelmän jälleen tervehdyttäminen vaikeuksia. Mutta ne eivät voi olla voittamattomia, koska suurempiakin muutoksia koululaitokseen suunnitellaan ja niitä pannaan toimeen. Olisi erittäin suotavaa, että yhteis- ja erilliskoulukysymystä ryhdyttäisiin yhä laajemmin tutkimaan ja harkitsemaan. Toivottavasti tämä tutkielma antaa kumpaankin suuntaan jonkinlaisia sysäystä. Asian kauaskantoisuus sekä koululaitokselle ja kansamme olemassaololle ja kulttuurimme kehitykselle on tekijälle paljastunut tutkielman valmistuessa. Ongelman arkaluonteisuudesta huolimatta en katso silti voivani jättää tutkimuksen tuloksia julkaisematta.³⁴

Salon hahmotteli tutkimuksessaan myös kasvatettavien kannalta luontaista, julkisissa laitoksissa palvelevien mies- ja naispuolisten kasvattajien työnjakoa. Tämän työnjaon mukaan pikkulapsivaiheen ja vielä 1. isolapsivaiheen kasvavat tarvitsevat naispuolisen kasvattajan äidillistä hoivaa ja kasvatustukea, sen jälkeisinä kehitysvuosinaan tasapuolisesti mies- ja naisopettajien kasvatustukea. Kuitenkin jo esipuberteettivaiheesta alkaen pojat tarvitsevat miespuolisen kasvattajan miehekästä johtoa ja opetusta, mutta

tytöt naispuolisen ymmärtävää kasvatustukea ja miespuolisen opetusta.³⁵

Aikalaisarvioinnissa Juho Hollo totesi, että Salo oli tutkimuksen alkuosassa käsitellyt suomalaisten kasvavien biologisen kehityksen vaiheita ja ilmiöitä. Toinen osa taas oli omistettu psyykkisten kehitysvaiheiden tarkastelulle. Hollon mukaan tuskin erehtyi, jos otaksui kolmannen osan sisältävän saman kehityskulun seuraamista sosiologiselta kannalta:

Kolmatta osaa odottavalla on kuitenkin, jos nämä asiat yleensä häntä kiinnostavat ja jos hän on tottunut lukemaan luettavaansa tarkasti, jo ilmestyneissä valtavissa nidoksissa runsaasti mielenkiinnon ja harkinnan kohteita. Nyt esiteltävänä olevan II osan (615 suurta sivua) selostaminen ei tietenkään voi tulla tässä kysymykseen . . . On sanomattakin selvää, ettei tällainen laaja tutkimus voi parhaassakaan tapauksessa olla kaikilta kohdin yhtä vakuuttava eikä käsitellä hyvin tärkeitä kysymyksiä.³⁶

Hollon näkemyksen mukaan Salon teoksen toisen osan kaksi lukua 'Erillis- ja yhteiskoulu' ja 'Mies- ja naisopettaja' tuovat muutenkin kuin kvantitatiivisesti hyvin painavan lisän koko teokseen. Tekijää oli erityisesti kiitettävä siitä, että hän oli vaivautunut yksityiskohtaisesti selostamaan yhteiskoulusta käytävän kiistan ja siten luonut kysymyksen käsittelylle kulttuurihistoriallisen taustan. Oman todistusaineiston hankinnassa hänellä tosin ei ollut ollut riittävän hyvää menestystä, ja siitä johtui, että se ankara tuomio, jonka yhteiskoulu sai, lopultakaan tuntunut kyllin perustellulta. Hollon mielestä professori Salo tiesi varsin hyvin, että tämä erillis- ja yhteiskoulukysymys ei ole vain psykologis-siveellinen, vaan että se on suurelta, ehkä suurimmalta osalta taloudellis-sosiaalinen, kuten myös mies- ja naisopettajaa koskeva kysymys.³⁷ Toisaalta arvioinnissaan Hollo tahtoi puolestaan sanoa, että se kielteinen näkemys, joka Salolle oli, varmaan hänen hämmästyksensä, yhteiskoulua koskevasta tutkimuksesta kointunut, oli suurin piirtein oikea, vaikka liian synkkä, ja että var-

maan olisi onnellisinta, jos nuorison koulunkäynti voitaisiin järjestää Salon suunnittelemalla tavalla.³⁸

Koulujärjestelmäkomitean esittäessä painokkaasti vuonna 1948, että Suomessa oli päästävä jo kauan tavoiteltuun yhtenäiskoulujärjestelmään, Salo kirjoitti asiasta kaksiosaisen artikkelin *Opettajain lehteen*. Salon mielestä yhtenäiskoulun teoreettisissa perusteluissaan komitea tarkoitti konsentristä eli keskitettyä yhtenäiskoulujärjestelmää, jonka tulee olla kaikille kasvatettaville identtinen. Käytännöllisesti toteutettaviksi tarkoitetuissa ehdotuksissaan komitea sitä vastoin päätyi kaikkiaan kuuteen eri keskikoulutyyppiin. Sivistysarvoltaan näistä erät olisivat olleet Salon mukaan toisistaan yhtä paljon eroavia kuin ainakin kaksi eri koulumuotoa. Tosiasiassa kysymyksessä oli vain nimellinen yhtenäiskoulujärjestelmä, mutta käytännössä järjestelmä, jota voitiin verrata rinnakkaiskoulujärjestelmään. Sitä vastoin lasten erilaiset kehitystendenssit, heidän lahjakkuutensa tai lahjattomuutensa, vanhempien halu suunnata lapsiansa tiettyyn ammattiin, Suomen sangen erilaiset yleiset ja paikalliset olosuhteet vaikuttivat siihen, että olisi ollut luonnollista noudattaa ns. differentioituvaa eli eriytyvää yhtenäiskoulujärjestelmää. Itse asiassa tämä oli sama periaatteellinen ratkaisu, mihin koulujärjestelmäkomitea käytännöllisissä suunnitelmissaan päätenyt:

Jos siis vihdoin meillä käydään käsiksi koulujärjestelmän reformointiin, niin sen tulisi tapahtua ei ainoastaan kansakunnan kokonaisuudessa, vaan myös koululaitoksen kokonaisuuden merkeissä . . . Olemme ilmeisesti kauan odotetun yhtenäiskoulujärjestelmän kynnyksellä. Toivottavaa vain on, että tätä suurta asiaa ei hukuteta pikuseikkojen korostamiseen, eikä pinttyneiden persoonallisten mielipidesuuntien omaan liikätärkeyteen . . . Kokonaisuunnitelman laatiminen ei merkitse sitä, että sen pystyisimme toteuttamaan yhdellä haavaa. Toimeenpanon täytyy monista syistä tapahtua vähitellen.³⁹

Salon virittämään erillis- ja yhteiskoulukysymykseen palasi vielä neljän vuoden kuluttua Antti Sointu *Kasvatusopillisessa*

aikakauskirjassa. Noin kolme vuotta aiemmin hän oli toteuttanut kristillisen kasvatuksen keskuksen tukemana ja kouluhallituksen luvalla muutamissa eri puolilla maata sijaitsevista oppikouluissa kyselyn, joka koski oppikoulunuorison uskonnollis-siveellistä tilaa. Koska monet kasvatusasioista kiinnostuneet olivat toivoneet, että kyselyn tuloksia saatettaisiin julkisuuteen, oli paikallaan käsitellä tämän lehden palstoilla niitä tuloksia, joita kysely antoi. Yhteis- ja erilliskoulujen oppilaiden siveellisyyden välinen suhde oli niistä tekijän mukaan kiintoisin:

Tämä lähinnä prof. Salon tutkimusten (esim. Suomal. kasvatuksen peruskysymyksiä I-II) johdosta esille tullut kysymys, joka aiheutti joitakin vuosia sitten vilkasta keskustelua ja ajatusten vaihtoa kasvattajien keskuudessa, saanee nyt uutta huomioon otettavaa valaistusta.⁴⁰

Sointu katsoi, että kaiken kaikkiaan voi Salon tutkimuksesta yhteis- ja erilliskoulujen oppilaiden siveellisyydestä tehdä sen johtopäätöksen, että se on vähemmän luotettava kuin se kuva, jonka hänen kyselynsä antaa. Kyselyn huomattavimpana tuloksena olikin se, että ero yhteis- ja erilliskoulujen oppilaiden siveellisyydessä ei ollut sellainen, kuin Salo oli sen teoksessaan kuvannut. Arvovaltaisen ja ansioituneen pedagogin taholta oli aiheettomasti hyökätty yhteiskoulua vastaan, mikä hyökkäys oli nyt edes osittain torjuttu. Sellaisiin koulunuudistuksiin, jotka pyrkivät kokonaan poistamaan jommankumman näistä koulu-muodoista, ei tämä kysely antanut aihetta. Kuten Salo oli tutkimuksensa toisen osan alussa ennakoinut, tietyn kehitysilmiön tutkija arvostelee menetelmiä tavallisesti ahtaammin kuin toinen tutkija, joka joutuu tekemisiin monien ilmiösikermien kanssa. Erilaisten tutkimusmenetelmienkin ymmärtäminen kasvaa perehtyneisyyden myötä.⁴¹

Päätelmiä

Pedagogiselle keskustelulle olivat tunnusomaisia 1940-luvulla sellaiset periaatteet, joilla pyrittiin vahvistamaan kansan henkistä ja ruumiillista kuntoa kestävänsä sota-ajan rasituksia. Niinpä eettisestä kasvatuksesta, isänmaallisuudesta ja liikunnan edistämisestä kannettiin erityistä huolta. Kotiseutuhenkisyys ja toiminnallisuus sopivat hyvin sodanaikaiseen kulttuuri-ilmastoon. Silloin lehdissä ja radiossa oli runsaasti tietoja saksalaisesta ja kotimaisesta kulttuurista. Sodan jälkeen alkoivat kulttuurivirtaukset saapua yhä enentyvästi muilta suunnilta.⁴²

Toisen maailmansodan jälkeen monet pedagogit alkoivat myös vierastaa kansallissosialismin helposti mieleen palauttavaa kuuliaisuuskasvatusta, mutta muutamille se oli vielä tuolloinkin ainoa oikea tapa suoristaa kierron kasvanutta nuorta taimea. Tätä mieltä Ojakankaan mukaan oli muiden muassa Salo, mutta ei siveellisen vapauden teleologinen horisontti silmämääränään vaan kansakuntana ymmärretyin valtion elinpotentiaalin lisäämisen takia. Ojakankaan mielestä Salolle valtion tärkein voimavara, sen olemassaolon ja kehityksen kulmakivi ei nimittäin ollut, kuten Snellman oli luullut, kansalaisten sivistys, vaan kansakunnan elinpotentiaalin summa. Siksi Aukusti Salolle aivan kuin kansallissosialismille myös tasa-arvo taas oli elämänvastainen utopia – pelkkä ”harhakuvitelma, kaunis satu”⁴³ Saara Tuomaala on kirjoituksessaan pitänyt tärkeänä juuri modernien pedagogien maailmankuvan ja tekstien välisten yhteyksien selvittämistä. Hänen mielestään Ojakankaan tutkimuksessa onkin poikkeus juuri se, että suosittujen aapisten kirjoittajan Aukusti Salon aatemaailman kansallissosialismia ei ole irrotettu hänen kasvatusopillisesta ajattelustaan.⁴⁴ Salon ”elämänmyönteistä” aatemaailmaa ei kuitenkaan vielä Jean-Jacques Rousseau tai Ranskan vallankumouksen tasa-arvokäsitysten arvostelu tee kansallissosialistiseksi. Muun muassa Salon ajatus kaikkien kansalaisten juridisesta yhdenvertaisuudesta yhteiskunnassa saattaa olla hankala yhdistää kovin suoraviivaisesti kansallissosialismiin. Vastustaessaan opivelvollisuuden pidentämistä nuoruuskaudella Salo perusteli

näkemystään tässäkin yhteydessä mielenkiintoisella tavalla: nuorukaisen ja neitokaisen on saatava autonomisuuteen pyrkimisensä mukaista vapautta ja demokraattisen yhteiskunnan vapaan miehen ja naisen ajattelutottumuksia. Salon tekemä ero totalitarismin ja demokratian välillä oli analyttisyydessään toisenlainen kuin oli esimerkiksi Salomaan tekemä "pesäero".⁴⁵

Vaikka Theodor Adorno puhui kasvatuksesta Auschwitzin jälkeen, ei hänen erittelynsä rajoittunut natsihallinnon julmuuksiin, vaan yleisen tuhoavan käyttäytymisen juuriin ja kasvatuksen mahdollisuuksiin sen ehkäisemisessä. Peruskysymys oli kasvatuksen ja auktoriteettiuskon välinen suhde. Adornosta oli liian pinnallista selittää natsihallinnon tapahtumat saksalaisen auktoriteettiuskon ilmentymäksi, vaan kysymys oli pikemminkin vanhojen auktoriteettien liian nopeasta menettämisestä. Vanhojen auktoriteettien sortuessa ihmiset eivät olleet henkisesti valmiita äkilliseen itsemääräämisoikeuteensa. Tämä mahdollisti sellaisten auktoriteettirakenteiden muodostumisen, joihin ihminen alistui vapaaehtoisesti ja joita ei tarvinnut omaa järkeä käyttämällä perustella. Adornon mukaan kansallissosialismi eli vielä 1960-luvun Saksassa edelleen tietyissä muodollisissa ajattelutavoissa, joiden tunnusmerkkejä olivat pakonomainen konventionalismi, taipumus sopeutua vallitsevaan ja jakaa maailma musta-valkoisesti hyvää ja pahaan, meihin ja vihollisiin. Tällaista ajattelua leimasi lisäksi kaiken poliittisuuden kieltäminen, jolla etenkin oli poliittisia seuraamuksia asettumisessaan vallitsevan autoritaarisen järjestyksen säilyttämisen palvelukseen.⁴⁶

Aukusti Salon professorikauden lyhydestä johtuen ja ehkä toisaalta myös siitä, että pian hänen kuolemansa jälkeen kasvatustieteen kentällä alkoivat puhaltaa toisenlaiset tuulet, hänen vaikutuksensa suomalaiseen kasvatustieteeseen on Päivänsalon mukaan jäänyt ehkä vähäisemmäksi kuin hänen tieteelliset aikaansaannoksensa ja luovat tutkijalahjansa olisivat edellyttäneet. Esimerkiksi kansalaisten pohjakoulutusta myöhemmin uudelleen muovattaessa ei riittävää merkitystä näkemyksille alkuopetuksen opettajien erikoiskoulutuksen tärkeydestä. Tosin myöhem-

min voidaan palata Salon ajatusten uudelleen arvioimiseen niin tieteessä kuin varsinkin alkuopetuksen uudelleenjärjestämisessä, kuten Päivänsalo ennakoii.⁴⁷

Suomen koulujärjestelmän uudistamisessa suunniteltu yhtenäiskoulumallikaan ei vielä 1940-luvulla saanut kovin suurta kannatusta. Suomenkielistä kansakoulunopettajistoa edustava *Opettajain lehti* painotti 1940-luvun koulujärjestelmäkeskustelussa Salon tapaan taitoja, käytännön ja työkoulun merkitystä, lahjakkuuden kaksijakoisuutta ja perinnöllisyyden vaikutusta, kasvatusta, kansakoulun oppilaskeskeisyyttä ja personalisaatiota.⁴⁸ Koulunuudistuksen edistymisen kannalta merkityksellisiä olivat kasvatustieteellisen "keskuslaitoksen" perustamiseen tähdänneet ehdotukset. Laitoksen tehtäviin nimittäin suunniteltiin ennen muuta oppikoulun kehittämistä, mutta myös kansakoulun sota-aikana lamautuneen uudistustyön jatkamista. Laitoksen tärkeyttä korosti Salo, jonka mielestä etenkin koulunuudistuksessa tarvittiin "kasvatustieteemme vaurastumista, jottei eksyttäisi koulumestariin mietiskelyyn tai vieraiden lainojen kokeiluun"⁴⁹

Artikkelissa olen kohdentanut huomioni lähinnä siihen, miten Salo kasvatustieteilijänä ehdotti tekemiensä tutkimusten nojalla kansalaiskasvatusta ja koulujärjestelmää uudistettavaksi toisen maailmansodan jälkeen. Vaikka yhtenäiskoulujärjestelmään siirtyminen oli 1940-luvulla lukuisten aloitteiden ja jokseenkin määrätietoisen suunnittelutyönkin kohteena, kaikille kansalaisille yhteinen johdonmukaisen keskitetty 9-vuotinen peruskoulu toteutui vasta 1980-luvulla, luovuttaessa peruskoulun siirtymävaiheen ns. tasokurssijärjestelmästä.⁵⁰ Kuusivuotiselle ja kuusivuotiaana alkavalle kansakoululle rakentuva yhtenäiskoulujärjestelmä, jota Salo ehdotti tutkimustyönsä perusteella, oli tyystin toisenlainen ratkaisumalli.⁵¹

Nykykeskustelussa vaikuttaa paradoksaaliselta, että poliittisesti ja pedagogisesti edistykselliseksi koetun koulutusreformin, peruskoulu-uudistuksen, toteutti Suomessa poliittisesti ja pedagogisesti konservatiivisena pidetty opettajakunta, ja että tulokset vastasivat kenties paremmin kuin muualla tuon uudistuksen

tavoitteita.⁵² Mutta oliko opettajakunta koulunuudistuksen toteutuksen pedagogisissa arvioissaan konservatiivinen? Tuolloisten keskustelijoiden jakaminen yhtenäiskoulun kannattajiin ja vastustajiin on havaittavissa pinnalliseksi siinäkin mielessä, että kyse oli myös ristiriidasta kaikille kansalaisille tarkoitetun yleissivistävän koulutuksen sisällöstä ja laajuudesta.⁵³ Toisaalta on ilmeistä, että Salo oli tässä tarkastelluilla ehdotuksillaan osaltaan vaikuttamassa siihen, että koulunuudistuksessa suuntauduttiin yhä enemmän pedagogisiin kysymyksiin ja perusteelliseen opetussuunnitelmatyöhön, joka sitten osoittautui uudistuksen toteutumisen kannalta hedelmälliseksi. Kansakoulunopettajien kannanotot muuttuivat yhtenäiskoulukysymyksessä 1950-luvulle siirryttäessä - monestakin syystä. Kun *Opettajain lehti* alkoi tuolloin ajaa uutta yhtenäiskoulujärjestelmää, perusteet olivat paljolti hallinnollis-organisatorisia.⁵⁴ Kasvatustieteilijä Aukusti Salosen sijaan säilytti toimintansa pohjana sen ajattelutavan, joka oli tunnusomainen reformaattori Aukusti Salolla jo 1920-luvulla:

Kasvatuksen alalla on nykyään käynnissä voimakasta uudisraivaustyötä. On paljon uuden etsintää, rakentamista, hapuilua, repimistä, vanhan karsintaa ja äärimmäisyssuuntien esiintymistä . . . Kaikkein vähimmin kasvatuksen ja opetuksen alalla äkilliset vallankumoukset ovat terveellisiä. Mutta toisaalta kaikkeen vanhaan kiinteästi tuijottaminenkaan ei tiedä kasvatus- ja opetustyön edistymistä. Näin ollen uuteen pyrkiessäni en ole katsonut soveliaaksi vanhaakaan hyljätä, vaan olen sitä käyttänyt, missä se kasvatusopillisiin periaatteisiini on soveltunut.⁵⁵

Viitteet

¹ Salo 1950, 14. lainaus on Salon puheesta Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikokouksessa.

² Salo 1945, 5–7; ks. myös Koskenniemi 1945; Oksala 1945.

³ Simola 2004, 91–98.

⁴ Uusikylä 2005, 15.

- ⁵ Salmela 2000, 99–112; Kauranne 1985.
- ⁶ Rantala 1997, 38; vrt. Majander 1998, 62.
- ⁷ Kauranne 1971; Raatikainen 1988, 72; Hyyrö 1993.
- ⁸ Aukusti Salon *Meidän lasten aapinen* (1935) sai uuden painoksensa jälleen vuonna 2005.
- ⁹ Halila 1950, 58–59.
- ¹⁰ Hänninen & Valli 1986, 130–133.
- ¹¹ Lahdes 1961, 149.
- ¹² Päivänsalo 1971; 1986.
- ¹³ Rinne, Jauhiainen, Kivirauma & Pennanen 1998, 90–91.
- ¹⁴ Hytönen 1992, 33–39.
- ¹⁵ Vrt. Iisalo 1984, 23–36; Telemäki 1973.
- ¹⁶ Yliopiston opettajain ja virkamiesten kirjallinen toiminta vuosina 1944 - 1950.
- ¹⁷ Rantala 1997 42–43.
- ¹⁸ Vp. 1945, Toiv. al. n:o 118; Vp. 1945, Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 19.
- ¹⁹ Anttonen 1998, 233–234, 274.
- ²⁰ Lowe 2002; van Gorp 2005.
- ²¹ Ojakangas 1997, 25–26.
- ²² Majander 2002, 17.
- ²³ Anttonen 1998, 163; Siljander 2002, 155.
- ²⁴ Ernst Krieck (1882–1947) oli ”kolmannen valtakunnan” pedagogiikan johtava teoreetikko.
- ²⁵ Salo 1945, 50; Salmela (1998, 106–107) on tarkastellut filosofi J. E. Salomaan tekemää pesäeroa saksalaissuuntaukseen toisen maailmansodan jälkeen. Salmelan mukaan Salomaa ”selviytyi” tästä tehtävästä sotavuosina tutkimansa Snellmanin uudelleenarvioinnin avulla. Vielä syksyllä 1944 Salomaa oli todennut Snellmanin kannattavan totalitaarista valtioteoriaa, jonka mukaan yksilöt ovat olemassa vain valtiota varten. Seuraava keväänä Snellmanin päivänä Salomaa esitteli päivänsankarin demokratian esitaistelijana.
- ²⁶ Salo 1945, 305–306.
- ²⁷ Salo 1945, 307–308.
- ²⁸ Lyytinen 1946, 24–25.
- ²⁹ Salo 1947, alkulause.
- ³⁰ Salo 1947, 588.
- ³¹ Salo 1947, 243.

- ³² Salo 1947, 197, 248.
- ³³ Salo 1947, 248–255, 588–593.
- ³⁴ Salo 1947, 482.
- ³⁵ Salo 1947, 592–593.
- ³⁶ Hollo 1948, 291; Bruhnin (1952, 9) mukaan kolmas osa jäi Salolta julkaisematta johtuen ehkä ankarasta arvostelusta, jonka kohteeksi tutkimuksen toinen osa joutui.
- ³⁷ Hollo 1948, 292.
- ³⁸ Hollo 1948, 292.
- ³⁹ Salo 1949, 137–138, 140.
- ⁴⁰ Sointu 1952, 182.
- ⁴¹ Sointu 1952, 183; Salo 1947, 10; vrt. Bruhn 1952.
- ⁴² Kauranne 1985, 37.
- ⁴³ Ojakangas 1997, 208–209; vrt. Salo 1945, 17, 46–50.
- ⁴⁴ Tuomaala 1999.
- ⁴⁵ Salmela 1998, 106–107; Salo 1947, 592; kansallissosialistisessa Saksassa yhden äärimuotonsa saanut rotuhygienia on tosin Salon kasvatustajattien yksi elementti
- ⁴⁶ Anttonen 1998, 163; Siljander 2002, 156.
- ⁴⁷ Päivänsalo 1986, 172.
- ⁴⁸ Telemäki 1973, 95.
- ⁴⁹ Salo 1945, 56; ks. myös Lahdes 1961.
- ⁵⁰ Ks. Uusikylä 2005, 15.
- ⁵¹ Suomessa ei tätä nimitystä ole pidetty aivan asianmukaisena, koska tässä mallissa oppikoulun jääminen kansakoulun rinnalle on tulkittu rinnakkaiskoulujärjestelmän säilyttämiseksi (Iisalo 1984, 30).
- ⁵² Simola 2004, 95–96.
- ⁵³ Iisalo 1984, 35–36.
- ⁵⁴ Telemäki 1973, 95–96.
- ⁵⁵ Salo 1926, 4.

Lähteet ja kirjallisuus

ANTTONEN, S. 1998. Valta, moraali ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. Sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiiviin uudelleenkasvatustajattien ohjelmiin. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis 639.

- BRUHN, K. 1952. Aukusti Salo 19.8. 1887–30.1. 1951. Teoksessa A. Salo. Johdatus yleiseen kasvatukseen. Helsinki: Otava.
- van Gorp, A. 2005. From special to new education: the biological, psychological, and sociological foundations of Ovide Decroly's educational work (1871-1932). *History of Education*. Vol. 34(2), 135–149.
- HALILA, A. 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia. Neljäs osa. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet (1921-1939). Helsinki: WSOY.
- HOLLO, J. 1948. Aukusti Salo: Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä. II osa. Kasvatustieteiden aikakauskirja. LXXXV, 290–292.
- HYTÖNEN, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatustieteiden aikakauskirja. Helsinki: WSOY.
- HYRÖ, T. 1993. Suomen alakansakoulun opetussuunnitelmat. Lisensiaatintutkimus. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto
- HÄNNINEN, S.-L. & VALLI, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- IISALO, T. 1984. Peruskoulu ja sen vaihtoehdot. Suomen peruskoulukeskustelun keskeiset vaiheet. Teoksessa T. Iisalo, E. Lahdes & E. Viitaniemi. Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A5, 4. painos, 1-107.
- KAURANNE, J. 1971. Kansakoulun opetukseen kohdistuneet integrointipyrkimykset vuosina 1912–1939. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto
- KAURANNE, J. 1985. Kulttuurin vaikutus alakansakoulun opetussuunnitelmiin. *Koulu ja menneisyys* XXIII, 29–62.
- KOSKENNIEMI, M. 1945. Koululaitoksemme päivän puheenaiheena. *Kasvatustieteiden aikakauskirja* 31, 111–113.
- LAHDES, E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki: Otava.

- LOWE, R. 2002. Do we still need history of education: is it central or peripheral? *History of Education*. Vol. 31(6), 491–504.
- LYYTINEN, A. 1946. Aukusti Salo: Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä. I osa. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXI-II, 23–25.
- MAJANDER, M. 1998. "Vaaran vuosien" vankina. *Historiallinen aikakauskirja* 96(1), 62–66.
- MAJANDER, M. 2002. Periodisointi, nimeäminen, historiakäsitys. *Tieteessä tapahtuu* 20(5), 15–18.
- OJAKANGAS, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen valian historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- OKSALA, O. 1945. Suunnitelma Suomen koulujärjestelmäksi. *Kasvatus ja koulu* 31, 41–56.
- PÄIVÄNSALO, P. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastuki.
- PÄIVÄNSALO, P. 1986. Suomalaisen kasvatustutkimuksen henkilöhahmoja I. *Kasvatustieteen laitos B7*. Jyväskylän yliopisto.
- RAATIKAINEN, T. 1988. Aukusti Salo – modernin alkuopetuksen juurittaja. *Kasvatus* 19(1), 72–77.
- RANTALA, J. 1997. Sopimaton kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistus-pyrkimykset Suomessa 1944–1948. *Bibliotheca Historica* 26. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura,
- SALMELA, M. 1998. Näkijöitä vai ajopuita? Suomalaisten filosofien poliittis-yhteiskunnallinen ajattelu toisen maailmansodan aikana. *Historiallinen aikakauskirja* 96(2), 99–112.
- SALO, A. 1926. Alakansakoulun opetusoppi I. Yleiset opetusopilliset suuntaviivat. Helsinki: Otava.
- SALO, A. 1945. Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä I. Helsinki: Otava.
- SALO, A. 1947. Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä II. Helsinki: Otava.

- SALO, A. 1949. Koulujärjestelmän ongelma II. Opettajain lehti 44(8), 137–140.
- SALO, A. 1950. Suomen kasvatushistorian harrastuksen ja tutkimuksen elvyttäminen. Koulu ja menneisyys VIII, 7–14.
- SALO, A. 2005(1935) Meidän lasten aapinen. 26. painos (näköispainos). Helsinki: Otava.
- SILJANDER, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- SIMOLA, H. 2004. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosiologisia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaa. Kasvatus 35(1), 91–98.
- SOINTU, A. 1952. Yhteis- ja erilliskoulujen oppilaitten siveellisyydestä. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXIX, 182–190.
- TELEMÄKI, M. 1973. Koulujärjestelmäkeskustelu opettajain ammattilehdissä vuosina 1946–1968. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:5.
- TUOMAALA, S. 1999. Moderni kasvatus poliittisena haasteena. Historiallinen aikakauskirja 97(1), 370–374.
- UUSIKYLÄ, K. 2005. Pisa toi vain välirauhan. Opettaja 99(12–13), 15.
- Valtiopäivät 1945 (Vp 1945) Liitteet I–XII. Toivomusaloite (Toiv. al.) n:o 118. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Valtiopäivät 1945 (Vp 1945) Sivistysvaliokunnan (SiVM) mietintö n:o 19. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Yliopiston opettajain ja virkamiesten kirjallinen toiminta vuosina 1944–1950. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.