

J. V. Snellmanin ratkaisematon paradoksi¹

Michael Uljens
Åbo Akademi²

1. Snellman, kasvatustiede ja opettajankoulutus

Kun neljä vuotta sitten, vuonna 2002, vietimme suomalaisen kasvatustieteen 150-vuotisjuhlaa Helsingin yliopistossa, katseemme kohdistui myös Snellmaniin (Uljens, 2002). Tämä oli hyvinkin luonnollista jo sen takia että Snellman hoiti lyhyemmän ajan (puolitoista vuotta, joulukuu 1859-toukokuu 1861) maamme ja pohjoismaiden ensimmäistä, vuonna 1852 perustettua kasvatustieteen oppituolia Keisari Aleksanterin yliopistossa. Luonnollisesti hän ymmärsi varsin hyvin professuurin keskeisen merkityksen maamme kehitystä ajatellen, olihan kyse missä hengessä suomen opettajakunta koulutetaan.

Snellmanin vaikutus viran alkuvaiheisiin oli sekä merkittävä että suorastaan jännittävä. Snellman operoi hieman ”takapiruna” mutta oli silti varsin aktiivinen uuden viran monessa vaiheessa. Virka oli siis saatu perustettua 1852 kun yliopiston statuutit muutettiin ja joitakin uusia virkoja perustettiin. Nyt oli saatava viranhaltija. Hakijoita oli ensiksi mutta vähän yllättävältä näyttäytyikin että vaasalaisesta koulurehtorista ja pietististä Lars Stenbäckistä oltiin leipomassa viranhaltijaa keväällä 1855. Snellman aktivoitui. Ensi töikseen hän esitti täysin murskaavan kritiikin Stenbäckin professorinväitöskirjasta maaliskuussa 1855 (Helsingfors Dagblad), mutta tämä ei auttanut. Stenbäck nimitettiin virkaan 1 päivä toukokuuta 1855. Tämä tietenkin harmitti Snellmania aivan suunnattomasti. Polemiikki lehdistössä jatkui vielä syksyllä ja uusi professori Stenbäck tajusi tilanteen - hän tuli hoitaneeksi virkaa vain syksyn -55

¹ Esitelmä seminaarissa ”Opettajat - kansakunnan voimana”, J.V. Snellman 200-vuotta. Villenpäivät 6.4 2006, Helsingin yliopisto, Yliopistomuseo Arppeanum. Muokattu versio: Uljens, M. (2007). J. V. Snellman ja pedasgogisen paradoksin ratkaisu. Kasvatus 38(1), 7-16.

² Osoite: Enheten för pedagogik och vuxenpedagogik, Åbo Akademi, PL 311, 65 101, Vaasa, E-mail: michael.uljens@abo.fi

loppupuolelle saakka jonka jälkeen hän palasi Pohjanmaalle hoitamaan Isonkyrön kirkkoherran virkaa. Tämä merkitsi että Snellmanille avautui uusi mahdollisuus vaikuttaa asioiden kulkuun. Stenbäckin lähdettyä, viransijaisena toimi ensiksi teologian professori Frans Ludwig Schauman mutta viran siirryttyä teologisesta filosofiseen tiedekuntaan Snellman tarjoutui itse jatkamaan viran tilapäistä hoitoa. Uusi viranhaltija oli kuitenkin kaivettava esiin. Pitkän päälle ei Snellman pystyisi kahta virkaa hoitamaan. Kuopiosta löytyi pelastuksena kimnaasin lehtori Zachris Cleve. Cleve oli jo 1854 kirjoittanut psykologian oppikirjan hegeliläisessä hengessä, joten hänestä tuli Snellmanin kortti. Kuopion rehtorille Clevelle järjestettiin huomattava matkastipendi jonka avulla hänen oli mahdollista pätevoityä virkaan, hän mm tapasi Pestalozzin Sveitsissä.

Vaikka Snellman itse vain lyhyen ajan vastasi maamme opettajankoulutuksesta kasvatustieteen professorina, hänen edustamansa hegeliläinen näkökulma tuli saamaan perustavanlaatuisen vaikutuksen maassamme Zachris Cleven nimityksen kautta professuurin vuonna 1862.

Kuten tiedämme, vaikutus oli Cleven myötä mittava. Samana vuonna kun Cleve nimitettiin virkaan, Normaalikoulu perustettiin, 1862. Kun sitten suomalainen opettajankoulutus Keisarin käskystä muutettiin Hämeenlinnan 1872 (olihan aivan liian vaarallista kouluttaa valtaväestön kielellä opettajia pääkaupungissa!) Cleve reagoi voimakkaasti mm. perustamalla yksityisen suomenkielisen oppikoulun Helsinkiin. Tämän päätöksen ymmärtää hyvin - hänhän oli jo opiskeluaikoinaan perustanut ”Suomalaisseuran” 1830-luvulla, ja jo vuonna 1842 hänestä oli tullut kirjallisuusseuran jäsen (SKS), vain 11 vuotta seuran perustamisen jälkeen. Cleve oli myös muutoin voimahahmo. Hän perusti Kasvatustieteellisen seuran ja aikakauskirjan pari vuotta nimityksensä jälkeen. Hän muotoili Uno Cygneuksen kanssa kantavat ajatukset kansakoulua varten. Edelleen hän toimi ylioppilastutkintolautakunnan puheenjohtajana kaksi vuosikymmentä (vuoteen 1882). Kiitokseksi talonpoikaissäädyn suomenkieliset jäsenet maalauttivat hänestä muotokuvan 1878. Tämän jälkeen hän vielä kokosi ajatuksensa ensimmäiseen kasvatustieteellisen oppikirjan vuonna 1884 (*Grunddrag till skolpedagogik*).

Snellmanin viranhoitajuus ja Cleven nimitys muodostavat maassamme merkittävän periaatteellisen ja symbolisen muutoksen suhteessa edeltävään ja ensimmäiseen viranhaltijaan Vaasasta tulleeseen Lars Stenbäckiin, jonka kasvatuksellinen ajattelu oli kristinuskosta johdettua ja ”intellektualismin” vastaista, pietisti kun hän oli. Snellmanin ja Cleven myötä suomalainen pedagogiikka ja didaktiikka symbolisesti ja institutionaalisesti sekä maallistui että tieteellistyi. Snellmanin vaikutuksen alaisena muutos ilmensi siirtymää

uskonnollisesta kosmopolitismista kulttuuriseen ja ”kansalliseen maailman-kansalaisuuteen”.

Toisaalta on kyseenalaista millä tavoin Snellmanin kulttuuripoliittiset ja kansallisvaltiolliset ajatukset sopivat omaan kosmopoliittiseen ja monikulttuuriseen aikaamme, jossa globaalit ongelmat ovat läsnä jokapäiväisessä arkielämässämme.

2. Kasvatustiede joka kadotti perustajansa

Viime vuosina kiinnostus kasvatustieteeseen ja –teoriaan on voimakkaasti lisääntynyt modernismin kritiikin myötä. Sen seurauksena myös kiinnostus itse *kasvatuksellisen* toiminnan luonteen tutkimukseen on voimistunut. Kuitenkin juuri kasvatuksellisen toiminnan teoreettinen tutkimus ja sen yhteys sivistysprosessiin on ollut laiminlyötyinä monta vuosikymmentä.

Voisi sanoa että 1900-luvun reformipedagoginen ja oppimispsykologinen orientaatio on epäonnistunut tavoitteissaan esitellä teoriaa ihmisen kasvusta ja siihen vaikuttamisesta. Empiirinen ja lapsipsykologinen tutkimus, joka sai alkunsa maassamme 1900-luvun alkukymmenillä, johti kehitys- ja oppimispsykologisen ajattelutavan voimistumiseen. Ajatuksena oli että lapsikeskeistä kasvatusta olisi mm. kehitettävä lapsen luonnonmukaisesta kehityksestä käsin. Kasvatuksesta tuli silloin vain ”kasvamaan saattamiseksi”, eli kasvatusta nähtiin luonnollisen kehityksen tukemisena. Tällöin kuitenkin osa 1900-l. reformipedagogisesta suuntauksesta tuli kehittäneeksi näkemyksen jonka kasvatustieteen perustajahahmot (Herbart, Schleiermacher) olivat jo taakseen jättäneet (vrt. Benner & Kemper, 2003). 1900-luvun kasvatustiede ei maassamme selvittänyt sitä pedagogista paradoksia joka tästä syntyi. Eli miten ajatus lapsen luonnon lakien alaisten kehittyminen tuli yhteen sovittaa ns. ulkoisten vaikutusten kanssa?

Tämä yleiseurooppalainen ja –maailmallinen suuntaus näkyy meillä mm. siinä että Snellmanin kasvatustieteen teoria on täysin unohtunut kasvatustieteellisestä tietoisuudestamme. Vasta viime vuosina Snellman on nähty kasvatustieteen oppikirjojen mukaan ottamisen arvoisena. Sama muistinmenetys koskee esim. Herbartia ja Schleiermacheria.

Tässä artikkelissa tarkastellaan siksi miten Snellman käsittelee joitakin perustavanlaatuisia kasvatusteoreettisia ongelmia. Analyysin perusteella väittäisin että Snellman on hyvinkin ajankohtainen erityisesti *kasvatustieteellisestä* näkökulmasta. Erityisesti hänen sivistysteorianensa on edelleen merkityksellinen.

Snellmanista tekee kiinnostavan myös se että hän on ensimmäisiä maassamme, jotka näkevät kasvatustieteen tehtävänä esitellä ”mitä kasvatus on”. Kasvatustieteen *ei* siis tule rajoittua siihen mitä kasvatuksen ”pitää olla” (PF, s. 221). Tämä voidaan tulkita sekä niin että kasvatustieteen ei tule olla normatiivinen, sekä niin että kasvatustieteen tehtävä ei ole empiirisesti kuvattava miten kasvatus jonakin historiallisena ajankohtana ilmenee. Snellman selvästi tarkoittaa viimeksi mainittua, eli että tieteen tehtävä ei ole empiirinen kuvaus. Snellman on siten yleisen kasvatustieteen edustajana ”transsendentaalisen”, systemaattisen teorian rakentaja. Palaamme kasvatustieteen normatiivisuuteen.

Toiseksi hän kuuluu niiden ”suurten” joukkoon joka on kehittänyt sekä poliittisen filosofian että kasvatustieteen, niin kuin esim. myös Rousseau. Hänen kasvatustieteensä on siten myös teoriaa kulttuurista ja sen muutoksesta tai kehittymisestä.

Vertaillenani Snellmanin lähtökohtaa esimerkiksi meidän päivien oppimispsykologiseen tutkimukseen ero ei voisi olla suurempi. Tämä ei tarkoita ettei Snellmanilta löytyisi kasvatustieteen tutkimusta, vaan sitä että kasvatustieteen tutkimus puuttuu laajempi kasvatuksen ja koulutuksen merkityksen ymmärtäminen. Tämä ei sinänsä ole kasvatustieteen tutkimuksen kritiikkiä vaan vain sen rajojen toteamista. On myös huomattava että toiminnan teorian tutkimus, niin kuin se mm. on toteutettu professori Engeströmin johdolla, omalla tavallaan jatkaa Snellmannilais-Hegeliläistä linjaa, niin kuin myös osaltaan kasvatuksen toiminnan teoreettinen tutkimus (esim. Uljens, 1998; Siljander, 2002; Kivelä, 2004).

Kolmanneksi, on myös huomattava että Snellman näkee koulutuksen demokraattisena oikeutena jonka yhteiskunnan hyväosaisempien on kustannettava. (LS, s 53).

Lopuksi, Snellman on maassamme ensimmäisiä jotka käsittelevät kasvatuksen ja sivistyksen suhdetta paradoksaalisena, niin kuin Kant tämän ongelman meille perintönään jätti. Tästä seuraavaksi.

3. Pedagoginen paradoksi ja Snellmanin sivistysteoria

Kantin paradoksit

Kasvatustieteellisessä ajattelussaan Kant artikuloi tunnetun pedagogisen perusparadoksin tai antinomian.³ Transsendentaalisen subjektifilosofian, eli vapausfilosofian, mukaan subjekti nähdään radikaalissa mielessä vapaana siten, että hän itsestään pystyy määrittämään oman suhteensa maailmaan, toisiin ja itseensä. Eli kasvava olisi sivistyksellisesti riippumaton, vapaa. Mikäli yksilö on vapaa radikaalissa mielessä, ongelmaksi nousee, ensinnäkin, miten kasvatuksella *ylipäättänsä* on mahdollista vaikuttaa sivistysprosessiin ja, toiseksi, missä mielessä kasvatustoimintaa voidaan pitää *välttämättömänä* sivistysprosessin toteutumisesta varten, jotta subjektista *tulisi* vapaa?

Kokemuksemme perusteella vaikuttaa siis olevan välttämätöntä että varttuva yksilö johdatetaan kasvatustieteellisen avulla kulttuuriin. Mutta kuten todettua, mikäli ihminen määrittää itsenäisesti suhteensa maailmaan, miten kasvattaja voi tällöin vaikuttaa jo itsenäisesti ja vapaasti toimivaan subjektiin? Eikö hän silloin oman sivistysprosessinsa puitteissa rakenna suhteensa maailmaan? Kasvatustieteelliselle toiminnalle ei näytä jäävän lainkaan tehtävää tai tilaa, joskin samalla sen tarve kuitenkin koetaan välttämättömänä.

Toisesta perspektiivistä nähtynä ongelma muistuttaa siitä miten kasvatuksen avulla voidaan *kehittää* ja *muuttaa* kulttuuria vaikuttamalla kasvavaan, kun toisaalta kasvava halutaan johtaa autonomisuuteen, eli *itsenäiseen* kykyyn kehittää kulttuuria? Jos kasvatusta käytetään keinona saavuttaa jokin toivottu tai ajateltu yhteiskuntatila niin kasvavaa käsitellään välineellisesti ja silloin kiistetään sekä kasvavan olemassa oleva vapaus että hänen tuleva tehtävä kehittää kulttuuria itsenäisen ajattelun pohjalta. Muunnelma ongelmasta on että kasvatusta voidaan nähdä yksilön johdattamisena jo olemassa olevaan kulttuuriin. Tämä tuntuisi selviöltä: miten yksilö muuten kykenisi toimimaan siinä? Niille, jotka näkevät kasvatuksen vain sosialisattona johonkin, tämä ei tietenkään ole ongelma. Kasvatusta olisi siis tapahtunut kun kasvava on sisäistänyt esim. olemassa olevat normit, asenteet, jne. Mutta ongelmana on tuolloin tietenkin että yksilöstä ei näin välttämättä ole kehittynyt omien intressiensä ja oman itsensä pohjalta kykenevä yhteiskunnallinen kehittäjä.

Miten Snellman sitten vastaa näihin ongelmiin? Tunnistaako hän paradoksit? Ja mikä on hänen kantansa?

Itsetietoisuus ja traditio toisiensa edellytyksinä – Snellmanin sivistysteoria

³ Pedagoginen paradoksi on ilmennyt historian kuluessa monella tavalla ainakin Platonista saakka (katso esim. Kivelä, 2004; Uljens, 2005; Oettingen, v., 2004).

Snellman on hyvin tietoinen pedagogisista paradoksista ja esittää mm. kirjoituksissaan *Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen* (1837) ja *Föreläsningar i pedagogik* (1861) oman version ja vastauksensa.

Snellman oivaltaa että *itsetietoisuus* on seurausta ja syy. Snellman näkee empiirisen itsetietoisuuden synnyn riippuvana nimenomaan kulttuuriin kasvamisesta. *Itsetietoisuus* ei siksi ole itsestään olemassa oleva ominaisuus vaan riippuvainen kulttuuriin kasvamisesta.⁴ Ihminen ”ei siis vain ajattele niin kuin hän on oppinut ajattelemaan vaan hän ajattelee *koska* hän on oppinut ajattelemaan” (PF, s. 212, 224).

Itsetietoisuuden teoriassaan Snellman argumentoi että reflektiolla on aina lähtökohtaisesti jokin sisältö jota tämä tietoisuus itse ei ole tuottanut. Siksi on Snellmanin mukaan lähtökohdaksi hyväksyttävä tietäminen jostakin sisällöstä (minneskunskap). Toisaalta traditiotakaan ei voi ymmärtää itseriittoisena suurena vaan on nähtävä riippuvana itsetietoisuudesta, koska tradition totuus on aina ja ainoastaan olemassa totuutena jollekin erityiselle tietoisuudelle (AF, s. 166). ”Totuudellinen tietäminen” on siten vain olemassa tradition ja itsetietoisuuden synteessä. Hänen teoriansa yksi kulmakiviä on *itsetunteen* käsite (IP, s. 467). Dialektinen suhde itsetietoisuuden ja tradition välillä muodostaa Snellmanin *sivistysteorian*.⁵ Sivistysprosessi konstituoii hänestä ihmisen inhimillisyyden ja on elämänpituinen. Jos sivistysprosessille määriteltäisiin jokin tavoite tai lopputilanne, niin tämä kieltäisi nimenomaan sen mikä tekee meistä ihmisiä. Mitään maanpäällistä taivasta ei voida etukäteen määritellä.⁶

Siksi on johdonmukaista, että Snellman argumentoi suoraan naturalistista käsitystä vastaan jonka mukaan kasvatus olisi vain ”kasvamaan saattamista”, eli jonkun synnynnäisen olemuksen, olemassa olevan siemenen, kehittämistä. Kasvattaja ei siis missään nimessä ole puutarhuri, jo istutetun siemenen huoltaja. Snellman ei siten myöskään voi hyväksyä ajatusta perisyntistä. Lapsen näkeminen vihanneksena kieltäisi hänen vapautensa. *Sivilisaatio* on siksi luonnondeterminismin ylittämistä (Aufhebung). Luonnollisesti hän myös kieltää yhteiskunnallisen determinismin. Jos toimintamme on ennalta määrättyä emme ole vapaita. Ilman vapautta taas ei ole vastuullisuutta.

Sivistyksellä, myös ihmiskunnan perspektiivistä, ei ole mitään loppupistettä vaan on ymmärrettävä jatkuvana ja loputtomana ihmiskunnan *tehtävänä*. Tämä on hyvin

⁴ ”Sjelfmedvetandet... skall fostras och förvärvas” (PF, s. 238).

⁵ Snellman kuitenkin käyttää termiä ”itsetietoisuus” monella eri tavalla joita tätä kirjoitusta varten ei ole ollut mahdollista lähemmin analysoida.

⁶ Huomattakoon että tämä kirjoitus ei perustu systemaattisiin tutkimuksiin Snellmanin kirjoituksista *Försök till framställning af logiken* (1837) ja *Versuch einer spekulativen entwicklung der Idee der Persönlichkeit* (1841). Näkisin teoksien muodostavan sivistysteoreettisessa mielessä kiinnostavia tutkimuksen kohteita, jotka voisi suhteuttaa erityisesti Salomaan (1948) tulkintoihin.

lähellä Roussean *perfectibilité* käsitettä, eli että meidän on opittava näkemään elämämme ja kulttuurimme jatkuvana itse-ylittämisenä ilman mitään maallista päätepysäkkiä.⁷ Mitään varsinaista historiallista ja annettua maanpäällistä kehityskulkua ei ole, historian *kulku* tulee ymmärtää omana tarkoituksenaan. Snellman edustaa näin ateleologista historian filosofiaa.

4. Snellmanin teoria pedagogisesta toiminnasta

Snellmanin kasvatusteoria ja opetusteoria

Snellmanin esittää muunnelman pedagogisesta paradoksista, ihmisen määräytyneisyyden ja vapauden ongelmasta, ja tämän kautta näkemyksensä kasvatuksen ja opetuksen tehtävistä. Yhtäältä, hän kirjoittaa, ihmislapsi on syntyessään *sidoksissa* olemassa olevaan kulttuuriin, lapsi ei voi valita sivistyksellistä todellisuuttaan. Toisaalta, vaikka hän on kulttuuriinsa sidoksissa, tämä samainen kulttuuri, perinne, eli sivistyksellinen järki, on kuitenkin vielä hänen *ulottumattomissa*.

Tätä taustaa vasten hän muotoilee pedagogisen toiminnan tehtävän seuraavasti. Ihmislapsen side kulttuuriin tarkoittaa, että hän on ulkoisen pakon alainen, eli *ei-vapaa* koska hän ei ole valinnut mihin kulttuuriin hän syntyy. Edelleen, koska kulttuurin mieli ja sisältö on hänen ulottumattomissa, hän on *ei-järjellinen*. Tämän takia kasvatuksen tarkoitus on johtaa lapsi sekä *järjellisyteen* että *vapauteen*: järkeen niin, että lapsi tulee osalliseksi perinnettä ja vapauteen niin, että hän kykenee tiedon, tietämisen, kautta ymmärtämään ja tämän, sekä toimintansa kautta, ylittämään vallitsevan. Näin Snellman muotoilee näkemyksensä pedagogisen toiminnan tehtävistä, eli mitä vanhempien ja opettajien kasvattajina ja opettajina tulee tavoitella. Tavoitteet ilmentävät kasvatuksellisia arvoja. On kuitenkin huomattava että on kyse kahdesta sinänsä erilaisesta tavoitteesta, jotka kuitenkin muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Toisaalta, lapsi on saatettava ”järjellisyteen” eli luotsattava traditioon, perinteeseen, tapaan, niin että hän tulee osalliseksi jonkin erityisen kulttuurin tapaa olla. Tämän Snellman selvittää *kasvatuksen* teoriansa avulla. Toisaalta, lapsi on johdatettava oman toimintansa kautta itsenäisyyteen, ”vapauteen”, suhteessa traditioon. Tämä tapahtuu etenkin *tietämisen* avulla jonka tehtävän hän selvittää *opetuksen* teoriansa avulla.

⁷ ”Läran om det tusenåriga riket, om den eviga freden, o.s.v. som skulle förvandla hela jorden till ett Scharaffenland, är en dikt, hvilken skalden väl kan glädja sig åt, men en tänkare aldrig anse för annat än ett fantasistycke. Menniskans fullkomlighet består icke uti någon viss grad av vetande och sedlighet, utan hennes fullkomlighet är hennes ständigt verksamma förmåga att fullkomna sig.” (LS, s. 701).

Jotta lapsi voi saavuttaa vapauden, hänen on siis *ensiksi* ja *kasvatuksen* avulla tultava osalliseksi traditiota. Tullessaan osalliseksi traditiota hän ylittää ”luonnollisuutensa”: kulttuuriin kasvamisen kautta hän kehittää toisen ”luonteensa”. Mutta, *toiseksi* ja *seuraavaksi*, hänen on myös ylitettävä kulttuurinsa, mikä tarkoittaa että hän tulee tietoiseksi edustavansa kulttuuria, tietoiseksi itsestään kulttuuriolentona. Tämä tapahtuu *opetuksen* avulla. Nyt kysymys kuuluu: missä mielessä Snellmanin kasvatuksen teoria ja opetuksen teoria ovat normatiivisia? Onko niin että vain hänen kasvatuksen teoria on normatiivinen vai onko myös hänen opetuksen teoriansa normatiivinen?

Huomioitakoon vielä tämän yhteydessä, että Snellmanin sivistysteoria ei ole teleologinen – *sivistysprosessi* itsessään ei ota suuntaa mistään annetusta tulevaisuuden tilasta tai ideasta, eikä ilmennä mitään ihmisessä itsessään tai ihmisyydessä ennalta määrättyä. Ihminen on ainoastaan tuomittu ainaiseen sivistysprosessiin eli itsestään työstämään suhdettansa maailmaan, toisiin ja itseensä. Tämä tarkoittaa että hän hyväksyy näkemyksen että ihminen on itse-toiminnallinen ja että hän hänen oma toimintansa myös konstituoii sivistysprosessin. Siten hän myös työstää sivistysprosessin kautta niitä kasvatustoimia joita häneen kohdistetaan, ja jotka sinänsä ovat *välttämättömiä* ihmisen kasvamiseksi kulttuuriolennoksi.

Kasvatus ja opetus – kotona ja koulussa

Voimme osittain vastata yllä esitettyihin kysymyksiin tarkastelemalla miten Snellman näkee kasvatuksen ja opetuksen suhteen sekä kodin ja koulun tehtävän. Syventymättä tässä Snellmanin teoriaan perheestä ja rakkaudesta, hän antaa perheelle hyvin keskeisen yhteiskunnallisen ja sivistyksellisen merkityksen. ”Säädylinen kasvatus” on tämän näkemyksen mukaan ensimmäinen ja kodin tehtävä. Voi siten sanoa että Snellmanin kasvatuksen teoria on normaatiivinen siinä mielessä että traditio, ”todellisuus”, nähdään kasvatuksen normina. Eli siveellisen kasvatuksen normittaa kulttuurin *tapa* (perherakkaus, isänmaallisuus, jne). Snellmanin kasvatuksen teoria perustuu siten velvollisuuseettillisen (pliktetik) näkemykseen. Näin on tulkittavissa että Snellman tulee käsittäneensä kasvatuksen etiikkaan nähden alisteisena. Snellmanin kasvatuksen käsitteeseen ei näin ollen ole suotu tilaa siveiden kritiikille ainakaan kasvatuksellisessa mielessä.

Se temporaalisuus, joka esiintyy hänen kahden kasvatuksen tavoitteen välillä (kasvatus järkeen ja kasvatus vapauteen), ilmenee myös siten että kasvatus traditioon on kodin tehtävä, opetus yleisinhimilliseen tietämiseen on taas pääosin koulun tehtävä. Vaikka Snellman näkee perheen, tradition ja valtion kokonaisuutena varataan perheelle suhteellisen itsenäisen tehtävä (PF, s. 246). Valtion ei tule sekaantua perheen sisäisiin

asioihin kasvatuksessa. Koulun laita on toinen, valtion ei tule vain määrätä kouluopetuksen sisällöt vaan myös metodit.

Snellman erottelee vielä kasvatuksen rajoitetussa ja varsinaisessa mielessä, koulukasvatuksesta ja itsekasvatuksesta. Kasvatus ”rajoitetussa mielessä” on kodin puitteissa tapahtuvaa pakonalaista sosialisatiota jossa kasvatus nähdään lapsen sosialisatona olemassa olevaan kulttuuriin, eli että kasvatus on kansalliseen traditioon kasvamista. Koulukasvatuksen voi nähdä astettaisena siirtymisenä itsekasvatukseen joka ei ole enää kulttuurin osalliseksi *tulemista* vaan itse itsensä *tekemistä* osalliseksi (PF, s. 237).

Tietäminen kulttuurin ylittämisen välineenä

Miten sitten Snellmanin mukaan traditio on ylitettävissä? Jos Snellman näkee tradition kansallisena tapana olla ja ”tahtoa” niin *tietäminen* ei sitä ole. Tietäminen on jotain yleisinhimillistä (PF, s. 231). Esimerkkinä tästä on että riippumatta mitä erityistä kulttuuria edustamme ymmärrämme kaikki samalla tavalla ”miten maa kiertää aurinkoa” (PF, s. 231). Tietämisessä ihminen kohottautuu ”toiminnan maailman ylläpuolelle” (PF, s. 233), mutta liike on vastavuoroinen – tietäminen taas vaikuttaa toiminnan maailmaan, traditioon. Snellman siis näkee toiminnan ja tietämisen, eli tahtomisen ja tietämisen, dialektisessä suhteessa toisiinsa. Kansallinen, traditio, voi jopa näyttäytyä ennakkoluulona, mistä voimme vapautua tietämisen kautta. (PF, s. 233). *Kasvatus* (fostran) on siten traditionaaliseen tietämiseen johtamista, *opetus* (undervisning) taas tavoittelee yleisinhimillistä tietämistä.

Tradition dynaamisuus suhteessa pedagogiseen toimintaan

Snellman näkee kulttuurin tai perinteen myös jonakin alati itsessään kehittyvänä, muuttuvana, dynaamisena, prosessuaalisena. Traditio ei ole hänelle mikään monoliittinen suure. Kari Väyrynen on tärkeässä tutkimuksessaan mm. osoittanut että Snellmanin käsite traditiosta on sen dynaamisuuden ja prosessuaalisuuden vuoksi lähellä Herderin tulkintaa (Väyrynen, 1992, s. 146).

Vaikka traditio, kulttuuri, itsessään jo on prosessuaalinen Snellman liittää myös sivistysteoriansa tradition dynaamisuuteen. Eli kasvatuksessa ei vain ole kyse tehdä yksilöstä perinteen osallista, vaan hän muistuttaa että perinne saa kasvavan tietämisessä ja tahdossa *uuden* muodon (PF, s. 210, 225). Siksi tapa jolla yksilö vie kulttuuria eteenpäin eroaa siitä jona hän sen vastaanottaa. Voi sanoa että Snellman näin muotoilee omalta osaltaan modernin kasvatuksen ongelman, eli kuinka kasvattaa alati muuttuvaan kulttuuriin, joka myös kasvatuksen kautta muuttuu? Kasvatus ei enää ole vain kulttuuriin

kasvamista, eikä vain muuttuvaan kulttuuriin kasvamista vaan myös tämän muuttuvan kulttuurin ylittämistä. Siten Snellman korostaa, että kasvatus on kasvatusta itse-toiminnallisuuteen. Tämä toiminnallisuus on kuitenkin aina toiminnallisuutta jonkun erityisen kulttuurin puitteissa (PF, s. 228). Tahdon kehittymisen edellytyksenä on siksi tavanomaisen toimintaan tottuminen, jota vasten reagoimme vaatimuksella ja halulla itse ymmärtää. (PF, s 236).

5. Snellman - kriittisen kasvatustieteen edustaja?

Snellman kirjoittaa selvästi että perheen, yhteiskuntaluokan ja kansakunnan rajat *on* mahdollista ylittää. Snellmanille koulu edustaa perinnettä ajatella rajoja ylittävästi (PF, s. 212). Koulun tehtävä on siis yleisinhimilliseen tietämiseen johtaminen. Tässä suhteessa kouluopetus tavoittelee tietämistä tämän itsensä tähden. Tietämisen kautta yksilö kohottautuu siten tradition ylle, ”totuuteen”. Snellman kirjoittaa, että tietäminen tässä mielessä on ”humanistista”, yleispätevää. Toiseksi, koulun tehtävä on myös toimia välittävänä elementtinä kansakunnan tietämisen tavan ja yleisinhimilliseen tietämisen välillä. Valtion tehtävä on siis koululaitoksen kautta ”ylläpitää kansakunnan siteitä ihmiskuntaan” (PF, s. 304). Itsetietoisuus on juuri sitä, että yksilö näkee minuutensa valtana suhtautua *itsenäisesti* perinteen sisältöön. Tässä mielessä Snellman hyväksyy yksilön autonomisuuden kasvatuksen tavoitteeksi ilman, että hän normatiivisesti määrittäisi mihin suuntaan tuleva yhteiskunta tulisi kehittyä. Tässä mielessä on oikeutettua sanoa että Snellman edustaa *kriittistä kasvatustiedettä* koska koululle varataan emansipatorinen tehtävä. Koulun ja erityisesti yliopiston tehtävänä on kehittää yksilön tietoisuutta itse arvioida, itse päättää tietämisestään ja toiminnastaan (AF, s. 174). Jos tämä tapahtuu liian myöhään, oppilas tottuu toimimaan toisista riippuvaisena ja jos tämä tapahtuu liian aikaisin, oppilaasta kehittyy viisastelija. Snellmanin argumentoinnissa Fichten ajatus kasvatuksesta ”Aufforderung zur Selbsttätigkeit” ja Schleiermacherin ajatus tämän periaatteen soveltamisesta riippuvaisena tilannekohtaisuudesta ja yksilöstä on läsnä. Tässä, ja vain tässä, suhteessa Snellman edustaa tradition ”innovatiivista” tradeerausta (Benner 2005, s. 137).

Tilanne on täysin toisenlainen kotikasvatuksessa. Kodin puitteissa yleisinhimillisen tietämisen tarkoituksena on toimia *väliseellisesti* tapojen *istuttamisessa* (PF, s. 242).

Snellmanin tiukka tehtäväjako kodin ja koulun välillä on suhteellisen helppo kritisoida. Voidaan nimittäin ajatella, että kodin kasvatustehtävää ei rajoiteta pelkkään Snellmanilaiseen kasvatukseen, eli traditioon johtamiseen (sosialisaatioon). Myös kodin kasvatuksessa on mahdollista, ja toivottavaakin, että siitä perinteestä, johon lapsi ollaan

johtamassa, keskustellaan. Vanhemmat voivat hyvinkin perustella näkemyksiään, tapojansa, ja arvioida maailmassa tapahtuvia asioita näin luoden kasvavalle sivistysprosessinsa puitteissa muodostaa henkilökohtainen suhtautuminen maailmaan, itseän ja toisiin. Tällainen itsestään itseään refleктоiva traditionvälitys kotikasvatuksena on sitä paitsi paljon mielekkäämmässä suhteessa Snellmanin sivistysteoriaan, joka painottaa ihmisen sivistystä ainaisena maailmansuhteen muokkaamisena. Voisi jopa sanoa että ilman tätä tulkintaa kasvatuksesta Snellman ei onnistu ratkomaan pedagogista perusparadoksia vallan ja vapauden suhteesta, jonka Kant hänelle jätti. Näin, koska Snellmanin kasvatuksen teoria nimenomaan lähtee siitä että kasvatusta on lapsen ”pakottamista” traditioon, jotta tämä myöhemmin voisi siitä irtaantua. Snellmanin sivistysteoriaansa puitteissa ihminen on kuitenkin vapaa rakentamaan suhdettansa maailmaan, eli häntä ei voi pakottaa. Näin ollen hän ei onnistu ratkaisemaan paradoksia.

Kun tähän lisätään Snellmanin lausuma siitä että ”olemassa oleva” saa ”korkeamman oikeutuksen” tietämisessä, niin jopa kouluopetuksen pedagogisesti kriittinen potentiaali horjuu. Yksilö tulisi siis tietämisen kautta ymmärtämään kuuluvansa ”järjelliseen maailmanjärjestykseen” (PF, s. 307). Tarkoittaako tämä että Snellman loppujen lopuksi *kuitenkin* alistaa tai välineellistää tietämisen traditiolle?

6. Snellman ja maailmankansalaisuus

On ehkä yllättävää että valitsin otsikkoon termin maailmankansalaisuus. Se ei ehkä tule ensimmäisenä mieleen kun ajattelemme patriootti Snellmania. Mutta maailmankansalaisuus on oman aikaamme haaste ja on myös tuttu teema historiallisesti katsottuna.

Miten siis Snellman on ymmärrettävissä suhteessa maailmankansalaisuuteen? Aivan selvästi Snellman ottaakin etäisyyttä 1700-luvun romanttiseen ”humanismiin ja kosmopolitismiin” joka hänen mielestä vieroksuu kaikkea mikä kuulosta traditiolta. Näin Snellman tekee pesäeroa Kantiin jolle maailmankansalaisuus ei ollut vieras käsite (Kant, 1922). Hän muistuttaa, että emme synny *yleiseen ihmisyyteen* vaan aina johonkin erityiseen kulttuuriin.

Toisin kuin Kant, Snellman ei siis kehittänyt näkemystä maailmankansalaisuudesta, vaan päättyy kuten Rousseau valtioon korkeimpana. Snellman ei siten kehittänyt kansanoikeudellista (folkkrätt) teoriaa joka säätelee valtioiden välistä toimintaa (erityisesti sotaa), mutta kylläkin julkisoikeudellisen näkemyksen (offentlig

rätt) kansalaisoikeuksista. Ilman kansanoikeudellista teoriaa on vaikea sanoa jotakin merkittävää kansanvälisestä yhteistoiminnan luonteesta (vrt. Kemp, 2005).

Hän kylläkin pitää sellaista valtiomuotoa parhaana joka takaa kansalaisillensa suurimman *mahdollisen* poliittisen vapauden. Se miten laajat nämä vapaudet voivat olla on Snellmanin mukaan riippuvainen kansankunnan sivistysasteesta (LS, s. 926).

Uskonto kosmopolitismina

Miten Snellman sitten suhtautuu *uskontoon* kosmopolitismina? Toisaalta hän sanoo, että yhtään kansaa ei ole olemassa ilman uskontoa (LS, s. 698). Hän näkee myös kristinuskon voivan olla kaikkia kansoja yhdistävä, sen ikuisuuden tietoisuuden kautta joka siinä on edustettuna (LS, s. 700). Kuitenkaan Snellman ei näe kansallista perinnettä alisteisena suhteessa jonkin uskonnon normeihin, vaan oman kulttuurin tavoilla ja laeilla tulee olla tämä rooli.

Universaalisuuden ja partikulaarisuuden dynamiikkaa

Kokoavasti voi sanoa että Snellmanin tapa nähdä kodin kasvatusta ja koulun opetus kokonaisuutena ilmentää tiettyä universalisuuden ja partikularisuuden suhdetta joka on dynaamisessa suhteessa toisiinsa (dialektinen suhde). Jokaisen kulttuurin tapa olla ja jokaisen yksilön oleminen ilmentää erityisyyttä, yksilöllisyyttä, jotakin jota ei voi korvata millään muulla. Toisaalta tämä erityisyys on aina jonkin yleisen, universaalin, humaniteetin, yksi ilmenemismuoto.⁸ Siksi sivistys johonkin kulttuurin sisältää yleismaailmallisen. Esimerkkinä voi toimia vanhempien ja lasten suhde joka on ajallisesti ja paikallisesti katsottuna yleismaailmallinen, universaali, mutta joka samalla on jotakin hyvin yksilöllistä ja aikaan ja paikkaan sidottua. Hänen näkemyksensä tietämisen ja tradition suhteesta voi nähdä samoin.

7. Snellmanin perintö

Snellmanin perintönä voidaan mm. pitää hänen dialektistä suhdetta tradition ja itsetietoisuuden välillä ja että hän siten selvästi varaa kasvatettavalle fundamentaalisen roolin sivistysprosessissa. Myös se on arvokasta että hän näkee tietämisen

⁸ ”Människan födes icke till mänskligheten i allmänhet utan till den Nu lefvande och icke till denna i allmänhet, utan europeén till den europeiska mänskligheten... Men ett sådant barn födes också icke till en europeisk närvarande mänsklighet öfver hufvud, utan till en humanitet, sådan den lefver i detta det finska folkets vetande och handlingssätt” (PF, s. 197).

emansipatorisen roolin suhteessa traditioon ja tämän kautta varaa perheelle ja koululle suhteellisen itsenäisen roolin.

On kuitenkin selvä että Snellman ei vielä ajattele että koulukasvatuksen tehtävä on valmistaa demokraattista yhteiskuntaa varten niin kuin me sen tänään ymmärrämme. Hän hyväksyi sääty yhteiskunnallisesti värittyneen koulujärjestelmän – eri luokille omat koulut. Tavoitteena oli tunnollisen työntekijän ja uskollisen isänmaanystävän kasvattaminen jossa ajatuksena on yleisen hyvän ja henkilökohtaisen hyvän tai kiinnostuksen yhteen saattaminen (PF, s. 288ff). Miten tämä kansallisuuden idea tulisi suhtautua muihin kansallisuuksiin jää täysin avoimeksi. Ajatellen monikulttuurista maataamme ja maailmaamme Snellmanin koulutuspoliittiset näkemykset eivät toimi, muulla tavoin kuin muistutuksena siitä miten tärkeää on suoda tilaa maassamme eläville yhä erilaisempien kulttuurien edustajille. Kysymys on vaikea niin kuin olemme huomanneet alkuvuoden keskusteluista maailmankatsomuksellisten koulujen lupien myöntämisen osalta. Ehkä Snellmanilainen perinne johdattelee meitä vielä?

Olemme myös aikoja sitten jättäneet näkemyksen että yhtenäisen *kulttuurin* kehittäminen on mahdollista vain yhden ainoan kielen puitteissa. Snellmanin hegeliläinen kanta olisi hyvinkin suonut mahdollisuuden soveltaa tiedon, tradition ja kielen merkitystä ja sisäisiä suhteita maan molempiin kieliryhmiin mutta tämä ei häneltä onnistunut siinä historiallisessa tilanteessa jossa maamme tuolloin oli (Mörne, 1936). Edelleen hänen näkemyksensä miehen ja naisen erilaisuudesta on meille tänään täysin vieras.

Ymmärtääksemme Snellmania pedagogisen toiminnan teoreetikkona tai kasvatusfilosofina, on tärkeää nähdä ero hänen sivistysteorian, hänen kasvatusteorian, hänen opetusteorian ja sekä hänen koulutuspolitiikan välillä. Snellmanin *sivistyksen* teoria ei minkään loogisen päättelyn avulla johda hänen koulutuspoliittisiin kannanottoihin. Mutta hänen normatiivisesti avoin sivistysteoreettinen kantansa soi hänelle mahdollisuuden ottaa normatiivisen *kasvatusteoreettisen* kannan (isänmaallisuus, velvollisuudet, jne.) mutta kuten sanottua, tätä koulutuspoliittista linjaa ei voi johtaa hänen *sivistysteoriastaan*. Tämä olisi Snellmanin sivistysteorian täydellinen väärinkäsitys. Sen sijaan Snellman johti *kasvatusta* koskevat huomionsa suurelta osin hänen kehittämänsä etiikasta. Hänen etiikkansa oli eräänlaista velvollisuusetiikkaa. Kasvatuksen päämäärät haettiin näin itse kasvatuksen maailman ulkopuolelta, kansakunnan laeista ja tavoista. Siksi sekä hänen näkemyksensä kasvatuksesta ja sekä hänen koulutuspolitiikkansa oli etiikasta johdettuja, eli moraalin tuli perustua oikeudelle niin kuin tämä ilmeni kansakunnan tavoissa ja laeissa. Kun moraalinen mielenlaatu vapaaehtoisesti lainmukainen tämä mielenlaatu ei käsitä itseään epävapaaaksi (LR, s. 361). Sen sijaan hänen *opetuksen* teoria sisälsi kritiikin mahdollisuuden, koska opetuksen

tehtävänä ei vain ollut johtaa oppilasta tietämisen maailmaan sellaisena kuin se on, vaan myös siihen että oppilas käyttää tietämistään kohottautuakseen tradition ylle ja tällä tavoin ylittää traditio ajankohtaisessa muodossaan.

Lopuksi on huomioitava että hänen *sivistysteoriansa* tavallaan on *kaksijakoinen*. Toisaalta traditio ja itsetietoisuus nähdään toisiaan konstituivina suureina, mikä mm. viittaa yksilön omaan aktiivisuuteen hänen kasvaessa traditioon, häntä ei vain muokata ulkoapäin joksikin, vaan hän itse aktiivisesti muokkaa, Snellmanin sivistysteorian mukaisesti, suhdettansa ”maailmaan” kasvaessa. Samaa sivistysteoreettista näkemystä käytetään selittäessä miten yksilö ”ylittää” kulttuurinsa, traditionsa. Tästä viimeisestä sivistystoiminnasta Snellman käyttää termiä itsekasvatus, joka on loputon tehtävä. Erona ensimmäiseen prosessiin on että itsekasvatuksessa reflektion kohteena ei ole vain traditio, vaan itsekasvatus on myös reflektiota itsestään tradition edustajana. Vaikka siis Snellman ymmärtää kansakunnan tradition ylimpänä, se ei tarkoita että tämä olisi muuttumaton ja muuttamaton.

Artikkelin alussa todettiin että Snellmanin mukaan kasvatustiede tulee olla tiedettä siitä mitä kasvatus on, eikä siitä mitä kasvatuksen pitää olla. Ilmaisun ”pitää olla” tarkoittaa Snellmanille sitä ettei kasvatustieteen tule kuvata empiirisesti miten kasvatus jonakin historiallisena ajankohtana ilmenee. Enemminkin kasvatustieteen tehtävä on selvittää pedagogisen toiminnan luonnetta, eli olla kasvatustieteen filosofiaa. Olemme nähneet että vaikka Snellmanin mukaan kasvatustieteen ei tulisi olla tiedettä siitä miten kasvatuksen ”pitää olla”, se ei estä häntä muotoilemasta etiikastaan johdettuja kasvatuksen normeja.

Oman aikamme haaste olisi mielestäni, vaikkapa saksalaiseen sosiologiaan Ulrich Beckiin viitaten, uudestaan ajateltava läpi miten Snellmanin perinne on uudistettava kun arkipäivämme on ”kosmopolisoitunut”. Jos Snellman ajattelee humanismia paikallisen tradition käsitteen kautta, niin tätä tulisi täydentää analyysillä siitä mitä oman aikamme kosmopolitismi tarkoittaa suhteessa nimenomaan paikallisuuteen, traditioon ja kansallisvaltioon.

Snellmanin terminologiassa voisimme sanoa että rationaalisen tietämisen kautta olemme maailmankansalaisia, traditionaalisen tahdon kautta olemme erilaisiin kulttuureihin kuuluvia. Koska tietäminen ja traditio, paikallinen ja universaali, niin kuin itsetietoisuus ja kulttuuri edellyttävät toisiaan, niin myös todellinen maailmankansalaisuus ja todellinen paikalliskansalaisuus eivät ole toisiaan poissulkevia vaan toisiaan edellyttäviä.

Olisiko vuoden 2006 Villenpäivä, 6. huhtikuuta, Snellmanille itselleen juhla- vai surupäivä? Ajattelen että hänellä olisi hyvinkin paljon ilon aiheita (koululaitoksen kasvu,

PISA-tulokset, tutkimuksen keskeisyys, jne.). Kuitenkin uskon että hän olisi murheellinen nähdessään miten kansallisvaltiot ovat murenemassa, miten yliopistolaitoksemme uusien lakien saattelmana yksisilmäisesti ja tietoisesti johdatetaan hyödyllisyysajatteluun ja miten sivistyksestä tehtaillaan myyntiartikkelia (vrt. erit. AS).

PF = Pedagogiska föreläsningar
 AF = Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen
 AS = Om det akademiska studium
 LS = Läran om staten
 LR = Lärobok i rättsläran
 IP = Idee der Persönlichkeit

Kirjallisuus

- Beck, U. (2004). *Den kosmopolitiska blicken*. Göteborg: Daidalos.
- Benner, D. & Kemper, K. (2003). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Benner, D. (2005). *Tekster till dannelsesfilosofi – mellem etik, pedagogik og politik*. Aarhus: Klim.
- Cleve, Z. J. (1884). *Grunddrag till skolpedagogik*. Helsingfors: Edlunds.
- Kant, I. (1922). *Ikuiseen rauhaan*. Hämeenlinna: Karisto.
- Kemp, P. (2005). *Världsmedborgaren*. Göteborg: Daidalos.
- Kivelä, A. (2004). *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis.
- Oettingen, von, A. (2004). *Det pedagogiske paradoks*. Aarhus: Klim.
- Mörne, A. (1936). *Axel Olof Freudenthal. Liv och gärning*. Helsingfors.
- Salomaa, J. E. (1948). *J. V. Snellman. Elämä ja filosofia*. (2:n, korjattu painos). Porvoo: WSOY.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Snellman, J. V. (1894a). *Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen* (1837). Samlade skrifter, Band IX, (ss. 159-185). Helsingfors: Otava.
- Snellman, J. V. (1894a). *Idee der Persönlichkeit*. Samlade skrifter, Band I, (ss. 427-673). Helsingfors: Otava.
- Snellman, J. V. (1894b). *Lärobok i rättsläran*. Samlade skrifter, Band I, (ss. 304-391). Helsingfors: Otava.
- Snellman, J. V. (1894c) *Om det akademiska studium* (1840). Samlade skrifter, Band I, (ss. 394-426). Helsingfors: Otava.
- Snellman, J. V. (1894d). *Läran om staten* (1842). Samlade skrifter, Band I (2), (ss. 674-1003). Helsingfors: Otava.
- Snellman, J. V. (1894e). *Föreläsningar i pedagogik* (1861). Samlade skrifter, Band X, (ss. 193-309). Helsingfors: Otava.
- Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2002). (Toim.). *Kasvatustiede Suomessa 150 vuotta*. Helsinki: Helsingin Yliopisto.

- Uljens, M. (2002). The idea of a universal theory of education – an impossible but necessary project? *Journal of Philosophy of Education* 36(3), 353-375.
- Uljens, M. (2005). Det paedagogiska paradoks. Elementer til en teori. I: J. Bengtsson (red). *Udfordrignar i pedagogisk filosofi* (ss. 35-58). Köbenhavn: DPU Forlag.
- Väyrynen, K. (1992). *Der Prozess der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus*. Studia Historica 42. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.