

Snellman, sivistys ja maailmankansalaisuus¹

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 on 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

¹ Esitelmä seminaarissa ”Opettajat - kansakunnan voimana”, J.V. Snellman 200-vuotta. Villenpäivät 6.4 2006, Helsingin yliopisto, Yliopistomuseo Arppeanum.

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

syksyllä ja uusi professori Stenbäck tajusi tilanteen - hän tuli hoitaneeksi virkaa vain syksyn -55 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 pätevyitä 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*).

Yhteenvedo

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 maailmankansalaisuuteen”.

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 laiminlyötynä monta vuosikymmentä.

Voisi sanoa että 1900-luvun reformipedagoginen ja oppimispsykologinen orientaatio on epäonnistunut tavoitteissaan esitellä teoriaa ihmisen kasvusta ja siihen vaikuttamisesta. Empiirinen ja lapsipsykologinen kasvatustieteen perinteemme, joka kehittyi maassamme 1900-luvun alkukymmenillä, johti kehitys- ja oppimispsykologisen ajattelutavan voimistumiseen. Ajatuksena oli että lapsikeskeinen kasvatus olisi kehitettävä lapsen luonnollisesta kehityksestä käsin. Tämä kuitenkin johti ajatukseen jonka mukaan ”kasvatus on vain kasvamaan saattamista”, eli kasvatus nähdään 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 jos lapsi kehittyy luonnon lakien alaisena niin miten lapsen silloin voidaan vaikuttaa ja miten lapsi silloin voi kehittyä oman toimintansa kautta?

Tämä yleiseurooppalainen ja –maailmallinen suuntaus näkyy meillä siinä että Snellmanin kasvatuksen teoria on täysin unohtunut kasvatustieteellisestä tietoisuudestamme. Vasta viime vuosina Snellman on nähty kasvatuksen oppikirjojen mukaan ottamisen arvoisena. Sama muistinmenetyks koskee esim. Herbartia ja Schleiermacheria.³

Tässä artikkelissa tarkastellaan siksi miten Snellman käsittelee joitakin perustavanlaatuisia kasvatusteoreettisia ongelmia. Analyysin perusteella väittäisin että Snellman on hyvinkin ajankohtainen erityisesti *kasvatusfilosofisesta* näkökulmasta. Hänen tulkintansa kasvatuksen filosofian/teorian tehtävästä ja hänen näkemyksensä siitä, miten kasvatustoiminta on suhteutettavissa sivistysprosessiin, on vielä hyvin ajankohtainen.

Snellmanista tekee kiinnostavan myös se että hän on ensimmäisiä maassamme, jotka näkevät kasvatustieteen tehtävänä esitellä ”mitä kasvatusta on”. Kasvatustieteen ei siis tule rajoittua siihen mitä kasvatuksen tulisi olla (PF, s. 221), eli olla normatiivinen kasvatuksen filosofia. Snellman on siten yleisen kasvatustieteen edustajana ”transsendentaalisen” systemaattisen teorian rakentaja.

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

Vertaillessani Snellmanin lähtökohtaa esimerkiksi meidän päivien oppimispsykologiseen tutkimukseen ero ei voisi olla suurempi. Tämä ei tarkoita ettei Snellmanilta löytyisi kasvatuspsykologiaa, vaan sitä että kasvatuspsykologialta puuttuu laajempi kasvatuksen ja koulutuksen

³ Uusimmistakin kasvatustieteen johdantokirjoista saamme lukea että Herbartin oppirakennelma ”lepää kahden perustan varassa: etiikan ja psykologian. Etiikan tehtävänä on osoittaa päämäärät, johon kasvatukseen tulee pyrkiä, ja psykologian tuli näyttää keinot, joiden avulla nämä päämäärät voidaan saavuttaa” (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2000, s 148). Tällä ei Herbart kuitenkaan tarkoittanut että kasvatustiede olisi voitu dedusoida etiikasta, koska niin kasvatustieteestä tulisi vain metodioppia, niin kuin psykologiastakin lähdettäessä. Silloin ei olisi mahdollista kehittää kasvatustiedettä omana tieteenä, mikä oli Herbartin nimenomainen tarkoitus. Vertaa esim. Siljander (2005).

merkityksen ymmärtäminen. Tämä ei sinänsä ole kasvatopsykologisen 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; von Oettingen, 2004).

Kolmanneksi 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 vastaus

Kantin paradoksit

Kasvatustieteellisessä ajattelussaan Kant artikuloi tunnetun pedagogisen perusparadoksin tai antinomian.⁴ 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 *ylipäättensä* 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 prosessin avulla kulttuuriin. Mutta kuten todettua, mikäli ihminen määrittää itsenäisesti suhteensa maailmaan, miten kasvattaja voi tällöin vaikuttaa jo itsenäisesti ja vapaasti toimivaan subjektin? Eikö hän silloin oman sivistysprosessinsa puitteissa rakenna suhdettansa maailmaan? Kasvatustieteelliselle toiminnalle ei näytä jäävän lainkaan tehtävää tai tilaa, joskin samalla sen tarve kuitenkin koetaan välttämättömänä.

⁴ Pedagoginen paradoksi on ilmennyt historian kuluessa monella tavalla ainakin Platonista saakka (katso esim. Uljens, 2005).

Toinen pedagogiikan perusantinomia tai -paradoksi muistuttaa ongelmasta 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.⁵

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

Snellmanin vastaus - sivistysteoria itsetietoisuuden ja tradition dialektiikkana

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

Snellmanin ratkaisee ongelman selittämällä miten hän näkee yksilön ja kulttuuriin välisen suhteen. Toisaalta ihmislapsi on syntyessään *sidoksissa* olemassa olevaan kulttuuriin, lapsi ei voi valita sivistyksellistä todellisuuttaan. Toisaalta tämä samainen kulttuuri, perinne, eli sivistyksellinen järki, on kuitenkin vielä hänen *ulottumattomissa*. Ihmislapsen side kulttuuriin tarkoittaa, että hän on ulkoisen pakon alainen, eli *ei-vapaa* koska hän ei ole valinnut mihin kulttuuriin hän syntyy. Toisaalta, koska kulttuurin mieli ja sisältö on hänen ulottumattomissa, hän on *ei-järjellinen*. Tämän takia kasvatuksen tarkoitus on johtaa lapsi vapauteen ja järjellisyteen: järkeen niin, että lapsi tulee osalliseksi perinnettä ja vapauteen niin, että hän kykenee tiedon kautta ymmärtämään ja tämän kautta ylittämään vallitsevan.

⁵ Muunnelma paradoksin yhteiskunnallisesta versiosta on että kasvava tulisi johdattaa jo olemassa olevaan kulttuuriin. Tämä tuntuu selviöltä: miten hän muuten kykenee toimimaan siinä? Niille, jotka näkevät kasvatuksen sosialisatona johonkin tämä ei tietenkään ole ongelma. Kasvatusta olisi siis tapahtunut kun kasvava on sisäistänyt esim. olemassa olevat normit, asenteet jne. Mutta ongelmana silloin tietenkin on että subjektista ei näin välttämättä ole kehittynyt omien intressiensä ja oman itsensä pohjalta kykenevä yhteiskunnallinen kehittäjä.

Snellman oivaltaa että itsetietoisuus onkin seuraus eikä syy. Sivistysteoria on Snellmanin mukaan itsetietoisuuden ja tradition dialektiikkaa. Snellman, kuitenkin näihin suoraan viittaamatta, näkee empirisen itsetietoisuuden synnyn riippuvana nimenomaan kulttuuriin kasvamisesta. *Itsetietoisuus* ei siksi ole synnynnäinen ominaisuus vaan riippuvainen kulttuuriin kasvamisesta.⁶ Ihminen ”ei siis vain ajattele niin kuin hän on oppinut ajattelemaan vaan hän ajattelee *koska* hän on oppinut ajattelemaan” (PF, s. 212, 224). Kulttuurin sisältö herättää siis itsetietoisuuden. Tämän kannan hän selvittää jo kirjoituksessaan *Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen* vuodelta 1837 (AF). John Dewey kehittää samansuuntaista teoriaansa monta vuosikymmentä Snellmanin jälkeen, ja tiedämme että kanta on vieläkin hyvin elinvoimainen esim. Axel Honnethin kirjoitusten kautta.

Tässä hän argumentoi puhdasta *a priorista* itsetietoisuutta vastaan. Koska itsetietoisella reflektiolla on aina lähtökohtaisesti jokin sisältö jota tämä tietoisuus itse ei ole tuottanut, on Snellmanin mukaan lähtökohdaksi hyväksyttävä tietäminen jostakin sisällöstä (minneskunskap). Toisaalta traditiotakaan ei voi ymmärtää itseriittoisena suurena vaan 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. Tämä dialektinen suhde itsetietoisuuden ja tradition välillä muodostaa Snellmanin sivistysteorian.⁷ Kyseinen, elämänpituinen, sivistysprosessi konstituoii hänestä ihmisen inhimillisyyden. Jos prosessille määrättäisiin jokin lopputilanne niin tämä kieltäisi nimenomaan sen mikä tekee meistä ihmisiä. Mitään maanpäällistä taivasta ei voida etukäteen määrittellä. Life long learningia mallia 1837.⁸

Siksi on johdonmukaista, että Snellman argumentoi suoraan naturalistista käsitystä vastaan jonka mukaan kasvatus olisi vain ”kasvamaan saattamista”, eli jonkun synnynnäisen olemuksen, olemassa olevan

⁶ ”Sjelfmedvetandet... skall fostras och förvärvas” (PF, s. 238).

⁷ Snellman kuitenkin käyttää termiä ”itsetietoisuus” monella eri tavalla joita tätä kirjoitusta varten ei ole ollut mahdollista lähemmin analysoida.

⁸ 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).

siemenen, kehittämistä. Kasvattaja ei siis missään nimessä ole puutarhuri. 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.

Tradition dynaamisuus suhteessa kasvatukseen

Snellman näkee kulttuurin tai perinteen myös jonakin alati itsessään kehittyvänä, muuttavana, 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. Eikö kuulostakin modernilta? Siten Snellman korostaa, että kasvatus on kasvatusta itse-toiminnallisuuteen. Tämä toiminnallisuus on kuitenkin aina toiminallisuutta 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).

4. Kasvatus ja opetus – tahtomisen ja tietämisen dialektiikkana

Miten Snellman sitten näkee kasvatuksen ja opetuksen suhteen sekä kodin ja koulun tehtävän? Syventymättä Snellmanin teoriaan perheestä ja rakkaudesta hän antaa perheelle hyvin keskeisen yhteiskunnallisen ja

sivistyksellisen merkityksen. ”Säädyllyinen kasvatus” on tämän näkemyksen mukaan ensimmäinen ja kodin tehtävä. Opetus yleisinhimilliseen tietämiseen on taas koulun ja kansalaisyhteiskunnan tehtävä. Vaikka Snellman näkee perheen, tradition ja valtion kokonaisuutena varataan sekä koululle ja erityisesti perheelle suhteellisen itsenäisen tehtävä (PF, s. 246). Valtion ei tule sekaantua perheen sisäisiin asioihin kasvatuksessa.

Snellman erottelee kasvatuksen rajoitetussa ja varsinaisessa mielessä itsekasvatuksesta. Kasvatus ”rajoitetussa mielessä” on pakonalaista sosialisatiota jossa kasvatus nähdään lapsen sosialisatiiona olemassa olevaan kulttuuriin, eli että kasvatus on kansalliseen traditioon kasvamista.. *Itsekasvatus* taas ei ole enää kulttuurin osalliseksi *tulemista* vaan itse itsensä *tekemistä* osalliseksi (PF, s. 237). Kasvatustieteiden luentojen ensimmäinen lause onkin ”Ihminen on mitä hän itsestään tekee”, vaikkakaan mistään konstruktivismista ei nyt ole puhe.

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.

Kodin puitteissa yleisinhimillisen tietämisen tarkoituksena on toimia välineellisesti tapojen istuttamisessa (PF, s. 242). Koulun tehtävä on taas moninaisempi ajatellen tradition ja tietämisen suhdetta. Ensinnäkin koulun tehtävänä on 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). Kolmanneksi, Snellman sanoo että ”olemassa oleva” saa ”korkeamman oikeutuksen” tietämisessä. Yksilö tulisi siis tietämisen kautta ymmärtämään kuuluvansa ”järjelliseen maailmanjärjestykseen” (PF, s. 307). Vaikuttaa siltä että Snellman tässä loppujen lopuksi kuitenkin alistaa tai välineellistää tietämisen traditiolle.

5. Snellman kriittisen kasvatustieteen edustajana – ei-normatiivinen kasvatustieteen filosofia ja a-teleologinen historiankäsitys

Snellman kirjoittaa selvästi että perheen, yhteiskuntaluokan ja kansakunnan rajat *on* mahdollista ylittää. Snellmanille koulu edustaa perinnettä ajatella rajoja ylittävästi (PF, s. 212). 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. Näin on oikeutettua sanoa että Snellman edustaa *kriittistä kasvatustiedettä* jossa 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 kehittyä viisastelija. Snellmanin argumentoinnissa Fichten ajatus kasvatuksesta ”*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*” ja Schleiermacherin ajatus tämän periaatteen soveltamisesta riippuvaisena tilannekohtaisuudesta ja yksilöstä on läsnä. Vaikka Snellman antaa perheelle keskeisin roolin ja perheen tehtäväksi perinteeseen kasvattamisen, koulun tarkoitus on kuitenkin tradition ylittäminen. Tämän tähden Snellman edustaa tradition ”innovatiivista” traderausta (Benner 2005, s. 137)

Sivistyksellä, myös ihmiskunnan perspektiivistä, ei ole mitään päätepusäkkiä vaan on ymmärrettävä jatkuvana ja loputtomana ihmiskunnan *tehtävänä*. Tämä on hyvin lähellä Rousseau perfectibilité-käsitettä, eli että meidän on opittava näkemään elämämme ja kulttuurimme jatkuvana itse-

ylittämisenä ilman mitään maallista päätepysäkkiä.⁹ Mitään varsinaista historiallista ja annettua maanpäällistä kehityskulkua ei ole, historian *kulku* tulee ymmärtää omana tarkoituksenaan. Snellman edustaa näin a-teleologista historian filosofiaa.

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

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 (folkrätt) teoriaa joka säätelee valtioiden välistä toimintaa (erityisesti sotaa), mutta kylläkin julkisoikeudellisen näkemyksen (offentlig rätt) kansalaisoikeuksista.

Hän kylläkin pitää sellaista valtiomuotoa parhaana joka takaa kansalaisillensa suurimman *mahdollisen* poliittisen vapauden. Se miten

⁹ ”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 tänkare aldrig anse för annat än fantasistykke. 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).

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 kasvatus 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.¹⁰ 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. Lopuksi

Snellmanin perintönä voidaan mm. pitää hänen dialektistä suhdetta tradition ja itsetietoisuuden välillä ja että hän siten selvästi varaa kasvatettavalle

¹⁰ ”Människan födes icke till mänskligheten i allmänhet utan till den Nu lefvande och icke till denna i allmänhet, utan européen 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).

fundamentaalisena roolin sivistysprosessissa. Myös se on arvokasta että hän näkee tietämisen 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?¹¹

Olemme nyt aikoja sitten jättäneet hänen näkemyksensä että yhtenäisen *kulttuurin* kehittäminen on mahdollista vain yhden ainoan kielen puitteissa: ruotsinkieliset suomalaiset puolustivat sodissa *isänmaataan* niin kuin suomenkielisetkin. 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). On myös huomattava että Snellmanin kasvatuksen teoriasta ei voi loogisen päättelyn kautta johda hänen omiin koulutuspoliittisiin kantoihin. On siis keskeistä tehdä ero Snellmanin kasvatusteorian ja hänen kasvatusteorian välillä. Tietenkin hänen normatiivisesti avoin teoriansa myös soi hänelle mahdollisuuden ottaa sen kannan minkä hän otti, mutta kuten sanottua, tätä kantaa ei voi hänen teoriastaan johtaa. Tämä olisi Snellmanin kasvatusteorian täydellinen väärinkäsitys.

Oman aikamme haastena olisi mielestäni, vaikkapa saksalaiseen sosiologiaan Ulrich Beckiin viitaten, uudestaan ajateltava läpi miten

¹¹ Hänen näkemyksensä miehen ja naisen erilaisuudesta on meille täysin vieras.

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 tämä päivä Snellmanille itselleen juhla- vai surupäivä? Ajattelen että hänellä olisi hyvinkin paljon ilon aiheita (koululaitoksen kasvu, PISA, tutkimuksen keskeisyys, jne). Kuitenkin uskon että hän olisi murheellinen nähdessään miten kansallisvaltiot ovat murenemassa, miten yliopistolaitoksemme uusien lakien saattamana 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

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.

- Kivelä, A. (2004). *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis.
- Oettingen, von. A. (2004). *Det pedagogiske paradoks*. Aarhus: Klim.
- Mörne, A. (1936).s *Axel Olof Freudenthal. Liv och gärning*. Helsingfors.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, P. (2004). J. F. Herbart. Pedagogikens grundproblem: Om tvång och frihet i fostran. Teoksessa: L. Lövlie & K. Steinsholt (toim.), *Pedagogikkens mange ansikter* (ss. 247-259). Oslo: Universitetsforlaget.
- Snellman, J. V. (1894). *Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen* (1837). Samlade skrifter, Band IX, (ss. 159-185). Helsingfors: Otava.
- Snellman, J. V. (1894) *Om det akademiska studium* (1840). Samlade skrifter, Band I, (ss. 394-426). Helsingfors: Otava.
- Snellman, J. V. (1894). *Läran om staten* (1842). Samlade skrifter, Band I (2), (ss. 674-1003). Helsingfors: Otava.
- Snellman, J. V. (1894). *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*. Köbenhavn: DPU Forlag.
- Väyrynen, K. (1992). *Der Prozess der Bildung and Erziehung im finnischen Hegelianismus*. Studia Historica 42. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.