

*Reijo Miettinen, Eero Ojanen, Severi Hämäri & Soila Lemmetty (toim.)*

---

**J. V. SNELLMAN**  
**JA SUOMALAINEN SIVISTYSKÄSITYS**

---



AIKUISKASVATUKSEN 55. VUOSIKIRJA

*J. V. Snellman*  
*ja suomalainen sivistyskäsitys*

Toimittaneet

*Reijo Miettinen, Eero Ojanen, Severi Hämäri & Soila Lemmetty*

[SoPHI]

## SoPhi 157

SoPhi on julkaissut akateemisesti korkeatasoista filosofista ja yhteiskuntatieteellistä kirjallisuutta vuodesta 1995. Kirjoittajamme ovat kansainvälisesti ansioituneita tutkijoita. Julkaisemme sekä suomen- että englantinkielistä kirjallisuutta. Julkaistavat kirjat valitaan tieteellisin kriteerein asiantuntijalausuntojen pohjalta. SoPhin toimintaperiaatteina ovat nopeus, riippumattomuus ja ajankohtaisuus. Kirjat ovat helposti saatavilla maksutta internetistä. SoPhi-kirjat ovat vertaisarvioituja ja mukana julkaisufoorumin luokituksessa.

[www.jyu.fi /sophi](http://www.jyu.fi/sophi)

Kannen kuva: Musevirasto, J. V. Snellman,  
Max (Fredrik Maximilian) Schaumanin piirros 1840-l.

Aikuiskasvatuksen 55. vuosikirja



CC BY 4.0  
2024 Jyväskylän yliopisto

ISBN 978-952-86-0278-1 (verkkoj.)  
ISBN 978-952-86-0279-8 (painettu)  
ISSN 1238-8025

## Sisällysluettelo

*Esipuhe ... 5*

Johdanto: Snellmanin sivistyskäsitteen ajankohtaisuudesta ... 7  
*Reijo Miettinen, Eero Ojanen & Severi Hämäri*

### **OSA I: 2000-luvun arvioita Snellmanin sivistyskäsitteen merkityksestä**

1 Sivistyskäsitteen merkitysulottuvuuksista J.V. Snellmanin historiakäsityksessä ... 22  
*Heli Rantala*

2 J.V. Snellman ja sivistyksen realismi ... 52  
*Eero Ojanen*

3 J.V. Snellman ja kansakunnan sivistyksen edellytykset ... 72  
*Mikko Lahtinen*

4 J.V. Snellman poliittisena ajattelijana – siveellisyys ... 91  
*Tuija Pulkkinen*

5 Sivistysprosessi ja koulutusinstituutiot J.V. Snellmanilla ... 113  
*Kari Väyrynen*

6 J.V. Snellman – Suomen modernin sivistys-, kasvatus- ja opetusteorian perustaja ... 136  
*Michael Uljens*

7 Kiista kansakoulun luonteesta  
Snellmanin perhefilosofian valossa ... 160  
*Juha Hämäläinen*

8 Sivistyksen tiet – Katsaus Snellmanin koskevaan suomalaiseen  
kirjallisuuteen ja sen tulkintoihin Snellmanin sivistyskäsitteestä ... 192  
*Reijo Miettinen & Eero Ojanen*

## **OSA II: Snellmanin kirjoituksia sivistyksestä ja kasvatuksesta**

1 Katkelma Snellmanin kirjeestä Frederik Cygneukselle  
ja Bengt Olof Lillelle (1840) ... 224

2 Akateemisista opinnoista (1840) ... 227

3 Lukuja teoksesta *Valtio-oppi* (1842) ... 257

4 Suomen teollisuus suomalaisen kansallisuuden ehtona (1846) ... 272

5 Sivistys ja yleishenki (1846) ... 279

6 Humaanisuuden merkityksestä (1851) ... 289

7 Kasvatustieteen luentojen käsikirjoitus (1861) ... 299

Kirjan toimittajat ja kirjoittajat ... 324

## Esipuhe

”*Sivistynyt ihminen on se, joka ihmiskunnan suurissa kysymyksissä Symmärtää aikansa vaatimukset ja jolla on tietoa ja tahtoa edistää näitä yleisiä etuja*”. Tämä Johan Vilhelm Snellmanin (1806–1881) luonnehdinta korostaa sivistyskäsitteen luonnetta sisällöltään alati uudelleen määrittyvänä ja määriteltävänä tehtävänä. Opetus- ja kulttuuriministeriö on nimennyt vuoden 2024 sivistyksen teemavuodeksi, jonka tarkoituksena on snellmanilaisessa hengessä tuoda ”sivistys tähän päivään ja kaikkien arkeen”. Suomen vanhimpiin kuuluva sivistystyön organisaatio Kansanvalistusseura täyttää 150 vuotta vuonna 2024. Idea tämän kirjan julkaisemisesta syntyi seuran Sivistys- ja oppimiskeskus Sopen avaamiseen ja juhluvuoden järjestelyihin liittyvissä keskusteluissa. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura ry päätti ottaa teoksen julkaistavakseen Aikuiskasvatuksen 55. vuosikirjana. Vuosikirjan tehtävä on edistää keskustelua ajankohtaisista aikuiskasvatustiedettä haastavista aiheista. Teos nivoutuu aikuiskasvatustieteen historiallisiin juuriin, perustuihan vapaa kansansivistystyö ainakin 1900-luvun puoliväliin saakka paljolti snellmanilaiseen sivistyskäsitteeseen. Kirjan ajankohtaisuutta korostaa myös sivistyksen käsitteen uusi nousu kasvatusteelliseen keskusteluun Euroopassa. Se nähdään vaihtoehtona oppimistulosten mittaamiseen perustuvalla osaamisen ja koulun kehittämisen mallille. Sivistynyttä tietämistä ja oppimista koskevat käsitykset haastavat kognitiiviseen psykologian oppimisnäkökulman. Siksi toivomme, että kirja löytäisi paikkansa kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen lukemistona.

Haluamme kiittää Aikuiskasvatustieteen tutkimusseuraa kirjan valinnasta aikuiskasvatuksen vuosikirjaksi ja Kansanvalistusseuraa tuesta ja

yhteistyöstä kirjan toimitusprosessin aikana. Erityisesti haluamme kiittää kirjaan kirjoittaneita tutkijoita, jotka lähtivät empimättä mukaan hankkeeseen ja joiden panokseen kirjan sisältö ja arvo rakentuu. Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian osastolle osoitamme lämpimät kiitokset kirjan painokustannusten rahoituksesta. Jyväskylän yliopiston SoPhi-julkaisusarjaa ja sen päätoimittajaa Olli-Pekka Moisiota haluamme kiittää kirjan kustantamisesta ja sen onnistuneesta lopputuloksesta.

27.6.2024, Kirjan toimittajat

*Reijo Miettinen, Eero Ojanen, Severi Hämäri & Soila Lemmetty*

SI/  
VIS/  
TYS

2024 Sivistyksen teemavuosi  
Temaåret för Bildung  
The Year of Sivistys



**Kvs**  
Säätiö • Foundation



# Johdanto:

## Snellmanin sivistyskäsitteen ajankohtaisuudesta

*Reijo Miettinen, Eero Ojanen & Severi Hämäri*

Saksalaisen sivistyskäsitteen historiaa koskevan teoksensa loppuluvussa Rebecca Horlacher analysoi, miksi sivistyksestä on 2000-luvulla tullut jälleen ajankohtainen ja tärkeä käsite kasvatuksen piirissä. Hänen (Horlacher 2016, 127) mukaansa se on vastareaktio koulutuspolitiikalle, joka perustuu mitattavien oppimistulosten arviointiin. Oppimistulosten mittaamiseen perustuvalla koulun ohjaamisen ja kehittämisen mallilla on juurensa varhaisessa behaviorismin ja Taylorin tieteellisen liikkeenjohdon innoittamassa opetussuunnitelmateoriassa. Kansainvälisesti hallitseva mallista tuli viimeistään OECD:n toimesta, joka näki PISA-hankkeessa oppimistulosten vertailevan mittaamiseen olevan edellytys koulujärjestelmien kehittämiseksi (Miettinen 2019). 2000-luvulla järjestö pyrki ulottamaan mittaamisen kansalaisena elämisen taitoihin määrittelemällä maailman kaikkia ihmisiä koskevat kahdeksan 21. vuosisadan kompetenssia (OECD 2005). Myös Euroopan Unioni määritteli omat elinikäisen oppimisen avainkompetenssinsa (European Union



2007) ja sisällytti ne eurooppalaiseen pätevyysviitekehykseen (Miettinen & al. 2021).

Useat saksalaiset kasvatustieteilijät katsoivat, että taito- ja kompetensikäsitteet ja ylipäänsä mittaamisen tavoite ovat yhteensopimattomia sen kanssa, mikä sivistyksen käsitteessä on olennaista: yksilöiden ja yhteisöjen kykyyn arvioida, mikä on tärkeää ja oikein (Horlacher 2016, 122). Sivistyksen keskeisiä määreitä, kuten yksilön moraalista ja kognitiivista autonomiaa tai vakaumusta, ei voi eikä pidä mitata. Toiseksi, kun kompetenssit määritellään yksilön valmiuksina ja luonteen ominaisuuksina, ei huomioida sitä traditiota ja tietoa, jonka omaksumiseen osaaminen perustuu. Sivistyksessä on kyse tämän perinteen kriittisestä omaksumisesta ja uudistamisesta vastaamaan tämän päivän ja tulevaisuuden haasteita. Näin näki asian myös J.V. Snellman määritellessään sivistyneeksi ihmiseksi sen, joka ”ihmiskunnan suurissa kysymyksissä ymmärtää aikansa vaatimukset ja jolla on tietoa ja tahtoa edistää näitä yleisiä etuja” (KT 9,441).

Toinen syy kiinnostukselle sivistyksen käsitteeseen kasvatustieteessä ja aikuiskasvatuksessa liittyy historiallisesti rajanvetoon siitä, olisiko kasvatustieteen nojaututtava ensisijaisesti filosofiaan vai psykologiaan. Sivistyksen käsite kehittyi saksalaisen idealistisen filosofian piirissä 1700-luvun lopulla ja 1800-luvun alussa. Snellman kehitti sitä yhteiskuntafilosofiansa ja kansallisen ohjelmansa peruskäsitteeksi. Kun irrottautuminen hegeliläisestä filosofiasta 1880-luvulla käynnistyi, kasvatuksen perusteita alettiin etsiä kehittymässä olevasta kokeellisesta psykologiasta. Tuossa psykologiassa yhdistyi aistitoimintojen laboratoriotutkimus 1700-luvun brittiläiseen assosiaatiopsykologiaan, jossa tietäminen nähtiin aistimusten ja mielteiden toisiinsa kytkeytymisenä assosiaatiolakien mukaisesti (Haapasalo 1976, 13). Tämä oli myös 1890-luvulla kasvatustieteessä hallitsevaan asemaan tulleen herbartilaisen opetusopin tieto- ja oppimisenäkemys. Se säilyi hallitsevana psykologiassa aina 1960-luvulle asti (Kivelä & Siljander 2013, Salo 1952). Vaikka 1940-luvulta lähtien suomalainen psykologiaan tuli mukaan persoonallisuuden piirteiden ja ominaisuuksien tutkiminen testien avulla, sen tieto- ja oppimisenäkemys ei olennaisesti muuttunut.

Sivistyksen käsitettä on pidetty 2000-luvullakin yhtenä kasvatustieteen peruskäsitteistä (Siljander 2002, Siljander & al. 2012), mutta

Snellmanin ajattelu on jäänyt taka-alalle. Ensimmäisen tasavallan aikuiskasvatus, vapaa kansansivistystyö perustui Snellmanilaiseen sivistyskäsitteeseen. Toisen maailmasodan jälkeen kuitenkin niin kasvatus-tiede kuin aikuiskasvatustiedekin nojautuivat lisääntyvässä määrin oppimisen psykologiaan sekä opetuksen vuorovaikutuksen empiiriseen tutkimukseen. Snellmanin kirjoitukset akateemisesta opiskelusta nousivat esiin 1970- ja 1980-lukujen sivistysyliopistokeskustelussa, joka liittyi korkeakoulujen tutkintojärjestelmän ja hallinnon uudistamiseen. Snellman-tutkimus aktivoitui filosofiassa ja politiikan tutkimuksessa, mutta ei ulottunut juurikaan kasvatustieteeseen.

Meillä Suomessa on erityisen hyvät edellytykset sivistyskäsitteen arvon palauttamiselle ja uudelleen arvioinnille. Kansallisfilosofimme J.V. Snellman oli paitsi maamme kansallisuusliikkeen edelläkävijä ja kansansivistysliikkeiden tunnustettu auktoriteetti, myös Pohjois-Euroopan 1800-luvun tärkein sivistysteoreetikko. Snellman oli filosofina omaperäinen. Hän nojautu Hegelin hengenfilosofiaan, mutta kehitti sitä ottamalla aineksia aikansa filosofiasta ja poliittisesta taloustieteestä, mm. J.V. Herderiltä, J. G. Fichteltä ja ranskalaisesta valistusfilosofiasta. Snellmanin sivistysteoria yksilön ja yhteiskunnan historiallisesti kehittyvästä vuorovaikutuksesta yhdisti samaan viitekehykseen moraaliteorian, yhteiskunta- ja poliittisen teorian ja kasvatustieteen näkökulmat. Kokonaisvaltaisuudessaan se ylittää erityistieteille (psykologia, kasvatustiede, valtio-oppi) ominaisen pyrkimyksen sovittaa tarkastelunsa tieteenalaidentiteettinsä ja teoriaperinteensä määrittämiin puitteisiin.

Kun arvioidaan Snellmanin sivistyskäsitteen merkitystä kasvatustieteelle omana aikanamme, on siksi luontevaa verrata sitä kasvatustieteessä vallitseviin ajattelutapoihin, esim. kognitiiviseen psykologiaan perustuvaan konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen, tutkivaan oppimisen, ajattelun taitojen opettamisen malleihin ja OECD:n ehdottomaan viitekehykseen 21. vuosisadan kompetensseista. 1800-luvulta 1950-luvulle asti hallinnut empiirinen psykologia keskittyi aisti- ja havaintotoimintoihin ja muistiin. Sen rinnalla kehittyi 1900-luvun alkupuolella behaviorismi, joka tarkasteli yksilön ulkoisten käyttäytymisreaktioiden vakiintumista palkitsemisen ja rankaisemisen avulla. Behaviorismi sai jalansijaa 1970-luvun työelämän aikuiskasvatuksessa erityisesti niin sanotussa opetusteknologisessa lähestymistavassa. Sivistyskäsitteen kan-

nalta näiden teorioiden käsitys tietämisestä ja oppimisesta on rajoittunut ja yksipuolinen sulkiessaan kulttuurin ja käsitteellisen ajattelun tarkastelunsa ulkopuolelle.

1970-luvulla yleistyi kognitiivinen oppimisenäkemys, joka tietokoneen kehityksen innoittamana tarkasteli ihmisen tietoisuutta informaation prosessointina (Gardner 1985). Sen rinnalla löydettiin uudelleen Jean Piagetin (1896–1980) (Piaget & Inhelder 1977) ja Lev Vygotskin (1896–1934) (Vygotski 1982) kehityspsykologiat, joista jälkimmäinen nosti tutkimuksen kohteeksi yksilön ja kulttuurin kielen välityksellä tapahtuvan vuorovaikutuksen. Kumpikin näistä teorioista tarkasteli ajattelun ja käsitteenmuodostuksen laadullista muuttumista lapsen kehityksen eri vaiheissa. 2000-luvun konstruktivismi ammensi näistä lähteistä ja kiinnitti huomionsa siihen, miten tiedon vastaanottamisen sijaan yksilö tai ryhmä aktiivisesti rakentaa selityksiä maailmasta ja sen ilmiöistä (Rauste v. Wright & v. Wright 1996, Tynjälä 1999). Oppiminen on tällöin muutosta yksilön sisäisissä malleissa ja käsityksissä. Oppija liittää uuden tiedon aikaisempaan tietorakenteeseensa. Konstruktivismiin tietämiseen keskittyvä ote ei ulottunut niihin kasvatuksen normatiivisiin kysymyksiin, joita Snellman sivistyskäsitteessään piti olennaisina: kykyä arvioida mikä on tärkeätä ja oikein, perinteen kriittistä omaksumista omakohtaiseksi vakaumukseksi ja velvollisuutta tarttua aikakauden suuriin kysymyksiin.

2000-luvulla keskustelun keskiöön nousivat tutkivan oppimisen käsite sekä kompetenssien ja ajattelun taitojen kehittäminen. Tutkivan oppimisen mallin kehittämistä ohjasi tietotyöhön liittyvien vaatimusten pohtiminen (Hakkarainen & al. 2004, 380). Tietoyhteiskunta tulee edellyttämään lisääntyvässä määrin ”hyvin kehittyneitä tiedollisia taitoja, kuten taitoa asettaa ongelmia, luoda ja etsiä ilmiöille selityksiä, kehittää tiedosta uusia kokonaisuuksia, verrata erilaisia käsityksiä keskenään ja arvioida niiden tueksi esitettyjä todistusaineistoja tai perusteluita” (Hakkarainen & al. 2005, 17). Taustalla oli myös pragmatistifilosofi John Deweyn (1859–1952) näkemys oppimisesta ongelmanratkaisuna. Tutkivan oppimisen malli rakentuu oppilaiden älykkään toiminnan tutkimuksen pohjalle (Hakkarainen & al. 2005, 27). Sen lähtökohdana on oletus, että oppimista voidaan tarkastella tutkija- ja asiantuntijayhteisön toimintaan verrattavana tutkimusprosessina ja jotain kohdetta koskevan

tiedon luomisena. Kyseessä on ongelmanratkaisun malli, jossa ongelmalle on löydettävä selitys ja kehitettävä asetteittain sitä koskeva työskentelyteoria. Mallin seitsemän vaihetta ovat (Hakkarainen & al. 2005, 300) kontekstin luominen, ongelman asettaminen, työskentelyteorian luominen, kriittinen arviointi, syventävän tiedon hankkiminen, tarkentuvan ongelman asettaminen sekä uuden työskentelyteorian luominen. Määrittellessään aikamme keskeiseksi ilmiöksi tieto- ja viestintäteknologiaan perustuvan tiedon vallankumouksen ja korostaessaan yksilöiden älykäästä toimintaa ja tiedon hallintaa, tutkivan oppimisen viitekehyksen katveeseen jäivät aikakautemme suuret ongelmat sekä yksilöiden moraalinen vastuu ja toimijuus niiden ratkaisemisessa. Lisäksi tiedon luomisen metafora helposti sivuuttaa sen tosiasian, että luominen perustuu perinteen ja objektiivisen tiedon, ts. tiede- ja asiantuntijayhteisöjen perustelluksi toteamien saavutusten omaksumiseen ja arviointiin.

OECD:n ja EU:n määrittelemät kompetenssit ovat puolestaan sisällöistä riippumattomia metataitoja. EU:n avainkompetensseihin sisältyvät ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot. Teoksen *Ajattelun taidot ja oppiminen* (Halinen & al 2016) mukaan ajattelun ja oppimisen taidot luovat perustan muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Ajattelun taidot ovat (Halinen & al. 2016, 49–50) ”oppia- neen sisällöstä riippumattomia kognitiivisia taitoja, joilla tarkoitetaan mm. tietoista ajattelua tai tehtävien sisältämää loogista ajattelua, päätelyä, ongelmanratkaisua, hypoteesien testaamista, tiedon hankintaa ja soveltamista ja kyseisten ajatteluprosessien vaiheittaista ja karttuvaa tiedostamista. (...) Oppimaan oppimisella taas tarkoitetaan taitoa ja halua tarttua uusiin oppimishaasteisiin asiasisällöstä riippumatta.” Ajattelun taitojen perustana teoksessa on kognitiiviseen psykologiaan perustuva teoria mielen rakenteesta (Demetriou & al. 2011). Siinä tiedon käsitte- lyprosessi jaetaan kolmeen vaiheeseen, tiedon keruuseen (input), tiedon työstämiseen (elaboration) ja tiedon tuottamiseen (output) (Halinen & al. 2016, 60). Opetuksessa on tutkittava, sanoitettava ja tehtävä näkyväksi kognitiivisten toimintojen ilmenemistä ja merkitystä oppimisessa. Näin oppilas tulee tietoiseksi omasta oppimisprosessistaan ja pystyy hallitsemaan ja ohjaamaan sitä strategisesti. Hän on oppinut oppimaan.

Edellä mainittujen lähestymistapojen lisäksi filosofian opettamisessa lapsille ja nuorille on kehitetty malleja ajattelun taitojen opetta-

misesta. Näissä malleissa ajattelun taitojen perusteita etsitään filosofiasta ja logiikasta. Tutkivan oppimisen teorian tapaan tavoitteeksi asetetaan koululuokan muuttaminen tutkivaksi yhteisöksi, joka ”rakentaa vaihtoehtoisia hypoteeseja ratkaista ongelma” (Lipman 2003, 114). Yhteisössä kehitetään yleisiä tutkimisen taitoja, päättelyn taitoja ja informaation organisoimisen taitoja (s. 202). Lipman kuitenkin painottaa, että hyvä ajattelu mielletään kriittisen, luovan ja huolehtivan ajattelun kolmiyhdydeksi (Tomperi 2019, 350). Lähestymistapaa edustava teos *Ajattelun perusaskeleet. Käytännön opas metakognition opettamiseen* (Sutcliffe & al. 2021) esittää 21 ajattelun perusaskelta. Näitä ovat esim. etene, palaa, yhdistele, erottele, ryhmittele, tiivistä, vastusta, kuvittele, kysy, punnitse, havainnollista ja zoomaa.

Edellä esitettyjä lähestymistapoja yhdistää ajatus formaalien, sisällöstä riippumattomien kognitiivisten ja ongelman ratkaisutapojen eli meta-taitojen opettamisesta. Ne eroavat Snellmanin sivistys- ja tietokäsityksestä ainakin kolmessa suhteessa. Ensinnäkin Snellmanin sivistyskäsitteessä oppimisen lähtökohtana on perinteen, ts. tiettyjen tietosisältöjen, teorioiden, käsitejärjestelmien sekä normien omakohtainen ja kriittinen omaksuminen. Snellmanille ajatus sisällöstä, ihmiskunnan tähänastisista saavutuksista riippumattomista ajattelun taidoista olisi muodollista, abstraktia haihattelua.

Kirjoituksissaan Snellman puhuu tietämisestä annetun sisällön eli kulttuuriperinnön muuttumisena oppijan vakaumukseksi ja elämäntarkoitukselliseksi (KT 13. 89). Hän määrittelee tiedon kaksinaisluonteen perinteenä ja subjektin toimintana seuraavasti: ”Voimme erottaa tiedossa kaksi momenttia, nimittäin annetun sisällön, käsitteet, määritetyt ajatukset, jotka muodostavat tiedon, ja toisaalta ajattelevan subjektin, tietävän tietämistävän, subjektin tavan ottaa tietoisuuteensa tämä sisältö” (KT 2, 456). Oppimisen kannalta ratkaisevaa on tiedon haltuun otton tapa. Snellman kritisoi kouluoppimiselle ominaista muistamiseen perustuvaa omaksumista ja asettaa tavoitteeksi ajattelevan, luovan tietämisen, missä oppija muodostaa sisällöstä opetuksen tukemana oman itsenäisen tulkintansa. Perinne on moniääninen ja ristiriitainen kokonaisuus. Se koostuu paitsi eri tiedonaloista myös kilpailevista teorioista ja maailmankuvista. Yksilön tietäminen on sen käsittämistä, mikä tässä perinteessä on edelleen arvokasta, käyttökelpoista ja kehittämisen arvoista. Se

on perinteen tulevaisuudelle merkityksellisen sisällön määrittelemistä. Tässä prosessissa oppilaan tieto asteittain muuttuu ”omaksi vapaaksi päätökseksi, vakaumukseksi ja oivallukseksi” (KT 2, 454).

Toiseksi Snellmanille sivistyneen ihmisen velvoite on ymmärtää aika-kauden keskeiset ongelmat ja toimia niiden ratkaisemiseksi, kun taas tiedonkäsittely- ja kompetenssi viitekehyksissä keskitytään yksilön psykologisiin prosesseihin tai tutkivaksi yhteisöksi luonnehditun oppilasryhmän vuorovaikutukseen. Sikäli kuin jälkimmäisissä käsitellään yhteiskuntaa, se nähdään tietoyhteiskuntana, jossa nopeasti kehittyvä informaatioteknologia asettaa vaatimuksia ihmisten tiedonkäsittelykyvyille. Se edellyttää luovuuden ja sopeutumisen turvaavien yksilöllisten metataitojen kehittämistä. Sellaiset aikakautemme ongelmat kuin ilmastonmuutos, luontokato tai yhteiskunnallinen eriarvoisuus eivät tule esiin niiden tulkinnassa yhteiskunnasta.

Snellman arvioi aikansa akateemisten opintojen suurimmaksi heikkoudeksi sen, etteivät opinnot johtaneet *vakaumukseen* eli omakohtaiseen kantaan siitä, mikä on totta ja epätotta, oikeaa ja väärää (KT 13, 91) sekä toimijuuteen, yksilön toimintaan tärkeinä pitamiensä ihanteiden puolesta. Vakaumus edellyttää suuntautumista yhteiskuntaan ja toimintaan (KT 13, 439): ”vakaumuksen etsimisen halu suuntautuu ihmiskunnan tärkeimpiin, jos kohta myös inhimillisen tiedon kaikkein vaikeimmin ratkaistaviin kysymyksiin.” Snellman korostaa, että tietäminen ei ole olemassa yksilöä varten toiminnan maailman ristiriitojen yläpuolella. Tietämisellä on arvoa ihmiskunnalle ”vain toiminnan johdattajana, toiminnassa ilmenevänä seikkana. (...) Ymmärryksellä ja omallatunnollakin on oikea olemassaolo vasta toiminnassa” (KT 5, 131).

Kolmanneksi tutkivan oppimisen ja ajattelun taitojen viitekehykset pyrkivät tekemään oppilaista ”tiedollisia toimijoita” ja kognitiivisten prosessiensa ohjaajia ja hallitsijoita. Snellmanilla sivistysprosessin päämääränä on moraalinen toimija, jonka toimintaa ohjaa tietämiseen perustuva vakaumus. Vakaumus sisältää velvoitteen toimia käytännössä yksilön tärkeiksi katsomien arvojen ja tavoitteiden puolesta. Snellman luonnehtii älyllistä sivistystä (KT 17, 413): ”Se on tietämystä, joka hallitsee vakaumuksen muodostumista, tietämystä, jonka pohjalta voidaan edetä yhteistä hyvää hyödyntävään toimintaan.” Suomalaisen aikuiskasvatuksen ”isä” Zacharias Castrén toteaa (1930, 12): ”Määrätty tiedon

paljous ei ole sivistyksen välttämättömänä ehtona, vaan sivistys on tietoa ihmiskunnan korkeimmista asioista, näiden asioiden harrastusta, kykyä edistää niitä”.

Keskeinen kysymys 2020-luvun kasvatustieteen sivistyskeskustelussa on ollut, miten aikamme ekologiset kriisit, kuten ilmastonmuutos ja luontokato olisi otettava huomioon sivistyksen tulkinnassa. Suomen peruskoulun opetussuunnitelmaan on nostettu ekososiaalisen sivistyksen käsite. Se edellyttää arvojen järjestyksen uudelleen arviointia ja ekologisten kysymysten – elämän edellytysten turvaamisen – asettamista ensisijaiseksi.

Luonnon näkeminen kulttuuriin nähden alempana on Snellmanin ajattelun, kuten monen muunkin valistukseen perinteeseen kiinnittyvän ajattelun, kiistaton heikkous. Sen vuoksi Snellmanin ajatuksia ei voi siirtää suoraan tähän päivään – jos kohta kukaan ei sellaista ole esittänytkään eikä sellaisessa ehdotuksessa olisi paljon mieltä. Mutta Snellmanin ajattelun merkitys ei ole tällaisessa yksittäisissä ja hänen kannaltaan kenties toissijaisissa kannanotoissa vaan hänen ajattelunsa ydin on toisaalla. Snellman korosti hengen liikkeen olevan sitä, että ajatukset myös kumoutuvat; siksi ei pidä takertua johonkin omaan aikaansa liittyneeseen yksittäiseen väittämään.

Snellmanin sivistyskäsitteiden ydin on yhä hämmästyttävän pätevä ja omaan aikaamme sopiva. Sivistyneen henkilön tuli ymmärtää oman aikansa tai aikakautensa vaatimukset ihmiskunnan suurissa kysymyksissä (Ojanen 2008). Nyt pelkän valistusoptimismin aikakausi on takana. Tämä tuli selväksi siinä vaiheessa, kun ihmisen oma, tietoon ja tieteesseen perustuva toiminta alkoi tuottaa ihmiselle tuhoisia asioita ja jopa vaarantaa ihmisen itsensä ja hänen maailmansa olemassaolon.

Tänä päivänä meidän aikakautemme eli ihmiskunnan korkein ja samalla velvoittavin yhteinen tietämys on tieto ilmastonmuutoksen ja luontokadon globaalien ongelmien olemassaolosta ja kärjistymisestä. Mutta miten tämä tosiseikka ohjaa meidän tietoaamme? Snellmanin ajattelun valossa ei voida yhtyä esimerkiksi posthumanismin tarjoamiin lähtökohtiin (Taylor 2017). Ne merkitsevät ihmisyyden erityisluonteen ja ihmisen tietoisuuden teoreettista vähättelyä tai väärinymmärtämistä. Posthumanistiseksi luonnehdittujen ajattelutapojen taustana on filosofi-sosiologi Bruno Latourin 1990-luvulla esittämä kanta, jonka

mukaan erottelu yhteiskunnan, kulttuurin ja luonnon välillä on hylätävä ja todellisuus on nähtävä inhimillisten ja ei-inhimillisten toimijoiden hybridisinä koosteina ja verkostoina, luontoyhteiskuntina (Latour 1994, 10): ”Teko ei ole ihmisen ominaisuus, vaan inhimillisten ja ei-inhimillisten toimijoiden yhteenliittymän ominaisuus.” Snellmanin sivistyskäsitteen ihmisyyden ytimessä on ihmisyksilöiden järkeen perustuva vapaus ja vastuullisuus päättää teoistaan maailmassa. Ihmisen toiminta on aiheuttanut ekokriisin ja ihmisen on myös kannettava vastuu sen ratkaisemisesta. Tätä vastuuta ei voida säilyttää muille lajeille, teknologioille tai hybridisille yhteenliittymille. Ihminen on meidän tietomme valossa ainoa laji, joka pystyy tiedostamaan esimerkiksi ilmastonmuutoksen ja muuttamaan myös moraalista toimintaansa tämän tiedon perusteella.<sup>1</sup>

Pohdinta toimijuuden luonteesta nousee esiin ajassamme myös koneoppimisen ja tekoälyn kehittymisen myötä. Näitä tietokoneohjelmia, kuinka monimutkaisia toimituksia ne kykenevätkin tuottamaan, ei kuitenkaan voi pitää ihmisen kaltaisena, vastuullisina moraalisisina toimijoina (Koskinen 2023). Tässäkin kysymyksessä Snellmanin ajattelulla olisi paljon annettavaa. Snellmanilaisittain katsoen posthumanismi merkitseekin siis teoreettisesti vastuunpakenemistä. Ihminen ei voi kiertää ihmisyytään ja vain ihmisyyden syvempi kohtaaminen auttaa ylittämään sen, mitä ihminen on tehnyt väärin. Posthumanismi merkitsee itse asiassa luisumista autoritaarisuuteen, jos se haluaa kieltää ihmisyyden ratkaisevan piirteen, ihmisen kyvyn oman toimintansa uudelleenarviointiin ja pelkästään omien, hetkellisten etupyrkimysten ylittämiseen.

Ihmisen vastuusta seuraa sivistyksellinen tehtävä irtautua luonnon hallinnan hybridisestä ja ulottaa huolenpidon piiriä toisiin lajeihin ja ekosysteemeihin. Käytännössä tämän saavuttaminen kuitenkin edellyttää sellaista lajien ja elinympäristöjen elämän, toiminnan ja kehitysedellytysten ymmärtämistä, jota ekologia sekä ilmasto- ja ympäristötutkimus tuottavat. Snellman luonnehti tiedon ja älyllisen sivistyksen merkitystä moraalisisessa seuraavasti (KT 17, 416): ”Älyllinen sivistys siis opettaa

---

1 Vuonna 1993 julkaistu kansallinen sivistysstrategia määritteli vuonna 1972 ilmestyneen Rooman Klubin Kasvun rajat raportin huolet sivistys-Suomen kehittämisen edellytykseksi (KM 1993:36, 4): ”Kestävä kehitys on sivistyksellinen haaste. Kyse on arvojen muutoksesta ja myös näiden muutosten vaatimista uudeltaisesta osaamisesta.”



ihmisen asettamaan toiminnalleen sellaisia tavoitteita ja toiminaan sellaisten motiivien perusteella, joista hän ei aikaisemmin ollut lainkaan tietoinen ja vapautta hänet näin siitä pakosta, jonka hän kohtaa päivittäin yhteiskuntajärjestyksen piirissä (...). Epämääräinen rakkaus hyvään saa näin älyllisen sivistyksen kautta selkeän sisällön; yleinen motiivi tehdä hyvää (...) täsmentyy tietyiksi motiiveiksi kolloisenkin toiminnan tarkoituksen mukaan. Tässä on tietämyksen (opetuksen) antama varsinainen moraalikasvatus. Samalla se on kuitenkin moraalisesti kasvattavaa myös opettaessaan, millaiset toiminnan tavoitteet ovat siveellisesti hyviä ja millaisilla keinoilla ne saavutetaan.”

Tämän kirjan ensimmäisessä osa sisältää seitsemän suomalaistutkijan 2000- ja 2010-luvuilla esittämää arviota Snellmanin sivistyskäsitteestä. Osa kirjoittajista (Ojanen, Pulkkinen ja Väyrynen) aloitti Snellman-tutkimuksensa jo 1970- ja 1980-luvuilla. Osa (Lahtinen, Rantala) taas paneutui Snellmanin tuotantoon 2000-luvulla, kun Snellmanin koottujen teosten kriittinen laitos ja sen suomennos vuoteen 2006 mennessä oli käytettävissä. Uusien, täydellisten koottujen saatavuus käynnisti uusia tutkimuksia ja tuotti myös uusia tulkintoja Snellmanin ajattelusta (Miettinen 2023). Kirjoittajat edustavat eri tieteenaloja. Heli Rantala (TuYo) on aatehistorioitsija, Juha Hämäläinen (UEF) ja Michael Uljens (Åbo Akademi) kasvatustietelijöitä. Eero Ojanen ja Kari Väyrynen (OuYo) ovat filosofeja. Mikko Lahtinen (TaYo) ja Tuija Pulkkinen (HY) ovat politiikan tutkijoita ja Pulkkinen edustaa lisäksi sukupuolentutkimusta. Kirjoittajien taustan ja lähtökohtien erilaisuus turvaa toisiinsa täydentävien näkemysten ja tulkintojen kirjjon. Kirjoittajien näkökulmien näkyväksi tekemiseksi pyysimme heitä kertomaan, miten he päätyivät Snellman-tutkimuksen pariin ja miten he näkevät Snellmanin merkityksen tänä päivänä. Nämä on liitetty lukujen alkuun erillisinä taustaksi-jaksoina.

Kirjoitukset on järjestetty siten, että edetään sivistyksen yleisestä historiallisesta ja yhteiskunnallisesta merkityksestä sen kasvatustieteellisiin ulottuvuuksiin. Heli Rantala (2006) tarkastelee sivistyksen käsitettä osana Snellmanin historiankäsitystä ja sivistyksen suhdetta kulttuurin käsitteeseen: sivistys osoittautuu kulttuurikehityksen olennaiseksi mekanismiksi. Eero Ojanen (2007) tarkastelee Snellmanin ihmisyyskäsitettä sekä sivistyksen suhdetta kansalliseen heräämiseen. Hän päätyy

korostamaan sivistyksen realismia, ts. sitä tosiasiaa, että sivistys on idealismissaan paitsi itseisarvo, myös realistinen ja vaikuttava poliittinen voima yhteiskunnassa. Mikko Lahtinen (2014) tarkastelee Snellmanin työtä sivistyksen edellytysten puolesta kahdella rintamalla. Sivistyksen aineelliset edellytykset luodaan elinkeinotoiminnassa. Kaikille elämänaloille ulottuva kriittisen julkinen keskustelu (esimerkkeinä Saima ja Litteraturblad), kirjallisuuden ja kulttuurin edistäminen ja koululaitoksen rakentaminen turvasivat sivistyksen leviämistä kaikkiin kansankerrokseen. Tuija Pulkkinen (2011) tarkastelee sivistyksen rinnakkaiskäsitettä siveellisyyttä. Hän osoittaa, kyse ei ole sukupuolimoraalista. Snellmanilla siveellisyys merkitsi pyrkimystä oikeaan ja aktiivista poliittista osallistumista yhteiskunnan normien ja tapojen uudistamiseen, ”yksilön oman tunnon mukaista päätöksentekoa kansakunnan tulevaisuudesta.” Kari Väyrynen (2007) tarkastelee Snellmanin sivistyskäsitettä ja sitä, miten Snellman sen pohjalta määritteli perhekasvatuksen ja koulun tarkoituksia. Michael Uljens (2024) tarkastelee Snellmania unohdettuna modernin kasvatustieteen perustajana Suomessa. Juha Hämäläisen (2005) aiheena Snellmanin perhepolitiikkaa ja Uno Cygneuksen ja Snellmanin eriävät näkemykset kansakoulun tehtävistä.

Kirjan ensimmäisen osan lopussa on omana lukunaan katsaus Snellmania koskevaan kirjallisuuteen ja Snellmanin ajattelun vastaanottoon 1800-luvun lopulta 2020-luvulle. Kun 1970- ja 80-luvun taitteessa alettiin pohtia yliopiston tehtävää, sivistysyliopiston idea löydettiin Snellmanin akateemisia opintoja koskevista kirjoituksista. Tänäkin soisi, että yliopiston ohjaukseen ja kehittämiseen osallistuvat paneutuisivat tässäkin kirjassa julkaistavaan Snellmanin vuoden 1840 kirjoitukseen *Akateemisista opinnoista* (KT 2, 452–476). Se sisältää edelleen elinvoimaisen analyysin sekä tietämisen ja oppimisen luonteesta että sivistysyliopiston tehtävästä ja toimintaperiaatteista.

Kirjan toiseen osaan sisältyy seitsemän Snellmanin sivistyskäsitettä koskevaa kirjoitusta. Ne on esitetty aikajärjestyksessä ja kunkin kirjoituksen tausta on lyhyesti esitelty. Snellmanin kirjoitusten osalta viitataan 24-osaisiin Koottuihin teoksiin (KT) 2000–2005. Sulkeissa ensimmäinen numero viittaa teossarjan osaan ja toinen sivunumeroon.

## Lähteet

- European Union (2007) Key competences for lifelong learning. European Reference framework. Luxembourg: Publications Office of the European Communities.
- Castrén, Zacharias (1930) J.V. Snellman ja kansansivistystoimi. *Ajatus* IV, 5–16.
- Demetriou, Andreas, Spanoudis, George & Mouyi, Antigoni (2011) Educating the developmental mind: Towards an overarching paradigm. *Education Psychology Review* 23, 601–663.
- Gardner, Howard (1985) *Mind's new science. A history of cognitive revolution.* New York: Basic Books.
- Haapasalo, Seija (1976) Suomalaisen psykologian aatehistorialliset juuret. *Psykologia* 11(1), 10–24.
- Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse (2005) Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimien sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Halinen, Inkeri, Hotulainen, Risto, Kappinen, Eija, Nilivaara, Päivi, Raami, Asta & Vainikainen, Mari-Pauliina (2016) *Ajattelun taidot ja oppiminen.* Juva: PS-kustannus.
- Horlacher, Rebekka (2016) *The educated subject and the German concept of Bildung. A comparative cultural history.* New York: Routledge.
- Kansallinen sivistysstrategia. Helsinki: Opetusministeriö. KM 1993:36.
- Kivelä, Ari & Siljander, Pauli (2013) Psychologism in Finnish Education Science: From Herbartism to Constructivism. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57(4), 369–384.
- Koskinen, Inkeri (2023) We Have No Satisfactory Social Epistemology of AI-Based Science, *Social Epistemology*. Published online: 01 Dec 2023.
- Latour, Bruno (1994) On technical mediation. *Philosophy, sociology, genealogy. Common Knowledge* 3(2), 29–64.
- Lipman, Matthew (2019) *Ajattelu kasvatuksessa. Kasvatusfilosofinen johdatus ajattelun taitojen kehittämiseen.* Tampere: niin & näin.
- Miettinen, Reijo (2019) 21. vuosisadan kompetenssit. OECD Kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus* 50(3), 203–215.
- Miettinen, Reijo (2023) J.V. Snellmanin sivistyskäsite, oma aikamme ja kasvatustiede. *Kasvatus* 54(2), 160–174.
- Miettinen, Reijo, Pehkonen, Leila, Tarja & Pihlainen, Kaisa (2021) Euroopan Unioni elinikäisen oppimisen avaintaidot, Eurooppalainen tutkintoviitekehys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 23(2), 13–31.
- OECD (2005) *The definition and selection of key competencies. Executive summary* <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies/>

- tencies-summary.pdf. (Luettu 20.11.2017)
- Ojanen, Eero (2008) *Sivistyksen filosofia*. Helsinki: Kirjapaja
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1977) *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan (1996) *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY
- Salo, Akusti (1952) *Kasvatusopillisen sielutieteen pääpiirteet*. Oppikirja opettajanvalmistuslaitoksia varten. Helsinki: Otava.
- Siljander, Pauli (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, Pauli, Kivelä, Ari & Sutinen, Ari (2012) (toim.) *Theories of Bildung and Growth: connections and controversies between continental educational thinking and American Pragmatism*. London: Sense Publishers.
- Snellman, Johan Vilhelm (1992–1998) *Samlade arbeten I–XII*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Snellman, Johan Vilhelm (2000–2005) *Kootut teokset 1–24*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Sutcliffe, Roger (2021) *Ajattelun perusaskeleet. Käytännön opas metakognition opettamiseen*. Tampere: niin & näin.
- Taylor, Carol (2017) In posthumanistic *Bildung* possible? Reclaiming the promise of *Bildung* for contemporary higher education. *Higher Education* 74, 419–435.
- Tomperi, Tuukka (2019) ”Mathew Lipman ja Ajattelu kasvatuksessa: Lyhyt johdatus suomalaiselle lukijalle” teoksessa Lipman, Matthew, *Ajattelu kasvatuksessa. Kasvatusfilosofinen johdatus ajattelun taitojen opettamiseen*. Tampere: niin & näin, 347–350.
- Tynjälä, Päivi (2000) *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktiivisen oppimisenäkemyksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Vygotski, Lev (1982) *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Welin+Göös.



## **OSA I:**

*2000-luvun arvioita  
Snellmanin sivistyskäsitteen  
merkityksestä*

# 1

## **Sivistyskäsitteen merkitysulottuvuuksista J. V. Snellmanin historiakäsityksessä**

*Heli Rantala*

### **Taustaksi**

**K**irjoitin Snellmanin sivistyskäsitettä tarkastelevan artikkelin aikanaan Snellmanin historianteoreettisesta ajattelusta kiinnostuneena väitöskirjatutkijana. Artikkelini ilmestyi, kun Snellmanin syntymästä tuli kuluneeksi 200 vuotta. Tekstini alussa viitataan vuorovuosin juhlittaviin kansallisiin suuruuksiin, joilla tarkoitin Snellmanin lisäksi Elias Lönnrotia (s. 1802) sekä J. L. Runebergia (s. 1804). Jälkikäteen on myönnettävä, että kiinnostuessani Snellmanin ajattelusta 2000-luvun alussa tuolloin vielä opiskelijana, en täysin ymmärtänyt millaiseen Snellman-tulkitsijoiden joukkoon olin pyrkimässä. Vietin lopulta Snellmanin tekstien parissa monta vuotta, sillä väitöskirjani *Sivistyksestä sivilisaatioon. Kulttuurikäsitys J. V. Snellmanin historiallisessa ajattelussa* valmistui vuonna 2013. Väitöskirjassa

analyysin kohteena olivat osin aivan samat käsitteet kuin vuonna 2006 julkaistussa artikkelissa, jossa esitin tulkintojani nuoren tutkijan varovaisuudella.

Artikkelissani pyrin erittelemään Snellmanin sivistyksen käsitteen merkitysulottuvuuksia erityisesti hänen historianteoreettisten näkemystensä yhteydessä. Tuon tekstissäni esille, että Snellmanin sivistyksen käsite tulee osin ymmärrettäväksi toisen moniulotteisen käsitteen, kulttuurin kautta. Artikkelini lopussa totean lukijan kannalta turhauttavasti mutta rehellisesti, etten pystynyt antamaan yksiselitteistä vastausta siihen, ”missä Snellmanin sivistyksen käsite loppuu ja kulttuurin käsite alkaa”. Tämän epäroinnin jälkeen pohdin, tulisiko Snellmanin kohdalla puhua yksittäisten käsitteiden sijaan laajemmasta ajattelutavasta.

Ryhtymättä tässä yhteydessä laatimaan päivitettyä versiota omista tulkinnoistani totean vain lyhyesti, että Snellman muotoili omia näkemyksiään aikana, jolloin esimerkiksi juuri kulttuurin käsite oli laajenemassa sivistyksen apukäsitteestä kohti laajempaa käytätapaa. Laajuudessaan ”sivistys” on yksi monimutkaisimmista käsitteistä. Lisäksi sillä on läheinen yhteys useampaan muuhun laajaan käsitteeseen, kuten kulttuurin, hengen, sivilisaation ja inhimillisyyden käsitteisiin. Kyseessä on kaiken kaikkiaan eräänlainen käsiteperhe, joka liittyy oleellisesti eurooppalaisen ajattelun historian ymmärtämiseen. Snellman itse käytti sanaa *bildning* mitä moninaisimmissa yhteyksissä, joista on hahmoteltavissa kolme perusmerkitystä: 1) sivistys ihmisyyden ideaalina, 2) sivistys korkeakulttuurina (esimerkiksi ”aikakauden korkein sivistys”), sekä 3) sivistys ihmisten toiminnan laajempänä kokonaisuutena (esimerkiksi ”kansan ajattelu- ja toimintatavat”), jonka voi modernisoiden käsittää kulttuurisuutena.

Menneisyyden ajattelua ei kuitenkaan tule yrittää modernisoida liikaa. Snellmanin näkemyksiä ei pidä asettaa suoraan vuoropuheluun oman aikamme kanssa, sillä hänen käsitteistönsä on muotoiltu aikana, joka poikkeaa monin tavoin omastamme. Snellman eli ja kirjoitti Suomessa, jossa ei ollut yleistä ja yhtäläistä äänioikeutta ja jossa ihmisiä kuoli nälkään. Hänen sivistyskäsitteensä on sukupuolittunut ja Eurooppa-keskeinen tavalla, jota ei nykyaikana voi hyväksyä. Tämän toteaminen ei silti tarkoita, ett-eikö Snellmanin ajattelu voisi puhutella meitä 2020-luvulla.

Snellman osasi kirjoittaa sivistyksestä vaikeaselkoisesti. Filosofisessa pääteoksessaan *Idee der Persönlichkeit* (Persoonallisuuden idea) hän luon-

nehti sivistystä muun muassa ”taukoamattomaksi tulemiseksi” (Snellman 1841/2001). Journalistisissa teksteissään hän kuitenkin määritteli sivistyksen hyvinkin ymmärrettävästi. Esimerkiksi *Saima*-lehdensä avausnumerossa tammikuussa 1844 Snellman totesi: ”Yksilön tiedot ovat täysin tyhjän päällä eivätkä ansaitse tietämisen tai sivistyksen nimeä, jos ne eivät ole itsenäisesti hankittua, ajateltua ja yksilölliseksi kokonaisuudeksi muokattua tietoa.” (Snellman 1844/2001)

Juuri tämä on mielestäni Snellmanin sivistyskäsitteen kestävää ydintä, joka on yhtä lailla ajankohtainen meidän aikanamme kuin 1800-luvulla. Sivistykseen kuuluu itsenäisyys, oman harkintakyvyn käyttäminen; toisin sanoen kriittinen ajattelu, joka ei ole sidottu ihmisen koulutustasoon. Snellman kirjoitti yksiselitteisesti, ettei sivistys tarkoittanut vain ja ainoastaan kirjaviisautta. Artikkelissani viittaan Snellmanin näkemykseen, jonka mukaan talonpoika voi olla sivistyneempi kuin ”seppelein laakeroitu oppinut”. Sivistys ei siis snellmanilaisittain ymmärrettynä ole tiedon keräämistä vaan sen itsenäistä omaksumista ja soveltamista – sekä tämän tiedon jakamista myös muiden hyväksi. Oppinut ihminen, joka pitää tietonsa vain omana salaisuutenaan, ei Snellmanin määritelmän mukaan ole lopulta kovinkaan sivistynyt.

Snellmanin sivistyskäsitteeseen liittyvä ajatus ihmisyyden ideaalista voi äkkiseltään kuulostaa vanhahtavalta, sillä ihanteista puhuminen ei juuri kuulu aikaamme. Snellmanin määrittelemänä ideaalimme eli päämäärämme ihmisinä on lopulta yksinkertainen ja kirkas: tuo päämäärä on humanisuus eli inhimillisuus. Toimintamme tavoitteena tulee olla ihmisyyden kunnioittaminen sekä itsessämme että toisissa. Kun pyrimme toteuttamaan tätä tavoitetta, toteutamme sivistystä. Snellman tarjoaa tässä yhden vastauksen kysymykseen elämän tarkoituksesta.

## Lähteet

- Snellman, Johan Vilhelm (2001) Persoonallisuuden idean spekulatiivisen kehittelyn yritys, 1841. *Kootut teokset*, osa 3. Päätoim. Raimo Savolainen. Helsinki: Opetusministeriö.
- Snellman, Johan Vilhelm (2002) ”Suomi” ja isänmaallinen kirjallisuus. *Saima* nro 1, 1844. *Kootut teokset*, osa 6. Päätoim. Raivo Savolainen. Helsinki: Opetusministeriö.



# Sivistyksen käsitteen merkitysulottuvuuksista J. V. Snellmanin historiakäsityksessä

*Alkuperäinen julkaisu: Rantala, Heli (2006). Sivistyksen käsitteen merkitysulottuvuuksista J. V. Snellmanin historiakäsityksessä. Ennen ja Nyt 6(1), 1–25*

”Sivistys” on sana, jonka avulla ensin autonomista, myöhemmin itsenäistä suomalaista yhteiskuntaa ja kulttuuria on voimakkaasti rakennettu. Kansaa on sivistetty sadoilla sanomalehtisivuilla, koulujen ja opistojen saleissa, raittiusseuroissa ja yhdistyksissä. Sivistyksestä on kirjoitettu valtavasti, sivistysidea on ollut ajoittain kriisissä, toisinaan se on julistettu kuolleeksikin. Nyt 2000-luvun alussa, kun 1800-luvun kansallisia suuruuksia ja sivistäjiä juhlistaan vuorovuosin, voidaan kysyä mitä annettavaa vanhalla sivistysidealla ja sivistyksen käsitteellä vielä on. Tässä kirjoituksessa pyrin antamaan siitä esimerkin tarkastelemalla Johan Vilhelm Snellmanin (1806–1881) sivistyksen käsitettä, joitain sen hyvin yleisiä merkitysulottuvuuksia sekä tarkemmin ottaen käsitteen tulkitsemista osana Snellmanin historianteoreettista ajattelua.

Artikkelini lähtökohta on käytännönläheinen, enkä halua työssäni sitoutua tekemään käsitehistoriaa, jos tämä ymmärretään eriytyneeksi tutkimussuuntaukseksi. Tästä huolimatta pidän työtäni käsitehistoriallisena. Tämä tarkoittaa erityisen huomion kiinnittämistä tiettyihin sanoihin, niiden viittaavuussuhteisiin, käyttöyhteyksiin ja tätä kautta avautuviin merkitysulottuvuuksiin. Yksittäinen sana saattaa avata koko-

naisen ajatusmaailman, teoreettisen näkökulman, ja tämän vuoksi sanojen kanssa on oltava tarkkana. Sanat vievät ajatusten jäljille. Usean eri sanan takaa saattaa löytyä yksi käsite, mutta aina tilanne ei ole näin selkeä, sillä sanojen ja käsitteiden suhde on toisinaan vaikeasti hahmoteltavissa ja yhden käsitteen sijaan käsitteitä saattaa olla lopulta useita. Mikä erottaa tarkastelutapaani käsitehistoriasta? Itse koen suurimmaksi eroksi sen, että tutkin vain yhden ihmisen ajattelua ja vaikka tämän ajattelun jäljille päästäkseni joudunkin perehtymään moniin laajempiin ilmiöihin, on tarkastelun fokuksessa yksi henkilö ja tämän tekstien tulkitseminen. Käsitehistorian suurena ansiona on sen kyky osoittaa käsitteiden historiallisuus, mikä ei tarkoita ainoastaan niiden syntytaustan ja ”kehityskaaren” selvittämistä, vaan myös erilaisten käyttötapojen, toisintymmärtämisten ja mahdollisten katkosten havaitsemista. Käsitehistoriaa harjoittavan tutkijan näkökulmasta voi olla perin yksipuolista keskittyä tarkastelemaan vain yhtä toimijaa, kun mahdollisuutena on kokonainen toimijoiden verkosto. Jos kuitenkin pidetään kiinni käsityksestä, jonka mukaan voimme tutkia myös yksilöllistä ajattelua, emme ainoastaan joitain menneisyyden diskursseja tai sanojen käyttötapoja, näyttäytyä käsitehistoria pikemminkin vain yhtenä osana laajempaa tulkintaprosessia. Käsitehistoria esimerkiksi saksalaisen *Begriffsgeschichten* muodossa vaikuttaa tällöin liian järeältä kalustolta oikeanlaisen tarkkuuden saavuttamiseksi. Tutkija voi siis käyttää käsitehistoriaa yhtenä tutkimuksen työkaluna muiden joukossa, julistautumatta kuitenkaan varsinaiseksi käsitehistorian harjoittajaksi.

Miksi kirjoittaa Snellmanin sivistyskäsitteestä? Perusteluna olisi mahdollista käyttää hänen laajaa näkyvyyttään 1800-luvun julkisessa keskustelussa sekä hänen asemaansa keskeisenä suomalaisena sivistysajattelun teoreetikkona. Oman tutkimusintressini kautta Snellmanin sivistyskäsitteen tutkiminen saa tärkeimmän perustelunsa kuitenkin sen myötä, että sivistyksen käsite on nähdäkseni keskeinen avain koko hänen ajattelunsa ymmärtämiseen. Snellmanin sivistysajattelua on lähestytty esimerkiksi kasvatusteoreettisena kysymyksenä sekä moraalifilosofian näkökulmasta. Nämä tarkastelutavat avaavat tärkeitä puolia hänen sivistyskäsitteestään. Käsitteen merkitysala ei Snellmanilla rajoitu kuitenkaan yksilön henkistä kasvua, kansanvalistusta tai koulutuspoliittisia kysymyksiä koskevaan kirjoitteluun. Sen kosketuspintana on paitsi tie-

tynlaista ideaalia osoittava toimintamalli, myös huomattavasti laajempaan tulkintayhteyteen ulottuva ajattelutapa, jossa sivistyksen käsite saa sisältönsä kulttuurin käsitteen yhteydessä. Lukutapa, joka nostaa esille 1800-luvun sivistyksen käsitteen yhteyden kulttuurin käsitteeseen, tuo toivottavasti moniulotteisuutta nykyään jokseenkin kankeaksi ja ehkäpä vanhahtavaksikin miellettyyn sivistyspuheeseen.

Käytän artikkelissa erityyppisiä ja eri ajoilta olevia Snellmanin tekstejä. Viitataan paljon Snellmanin toimittamien lehtien *Saiman* ja *Litteraturbladin* artikkeleihin,<sup>1</sup> mutta myös aikanaan julkaisemattomiin luentokäsikirjoituksiin sekä muihin teoreettisempiin teksteihin. Kirjoitukset ajoittuvat 1830-luvun loppupuolelta 1860-luvun alkuun ja kattavat ajallisesti suurimman osan Snellmanin aktiivisesta työurasta. Runsaan ja monipuolisen tekstimateriaalin käyttäminen on näinkin lyhyen esityksen yhteydessä tarpeen, sillä Snellmanin tapana ei ollut tehdä selkeitä ja yksiselitteisiä määrittelyjä käyttämiensä käsitteiden suhteen. Tämän vuoksi ”sivistyksen” sisältöä on haettava eri teksteistä tarkkaillen sanojen erilaisia käyttöyhteyksiä ja viittaavuuksia erityyppisissä kirjoituksissa. Analyysini pohjana ovat Snellmanin ruotsinkieliset kirjoitukset. Artikkelin luettavuuden helpottamiseksi käytän tekstissä kuitenkin suomennettuja lainauksia. Alkukielinen siteeraus on löydettävissä viitteestä. Etenen työssäni sivistyksen käsitteen syntytaustan yleisluontoisesta esittelystä Snellmanin sivistyskäsitteen keskeisten elementtien tarkasteluun. Tämän jälkeen tarkastelen Snellmanin tapaa käyttää ”sivistystä” historiallisen prosessin kuvaamisen yhteydessä. Lopuksi tulkitseen ”sivistyksen” merkitysulottuvuutta suhteessa ”kulttuuriin”. Näiden teemojen kautta pystyn toivoakseni tuomaan jotakin uutta esille suomalaisen sivistysajat- telun historiasta.

## Sivistyksen käsitteen syntytaustasta

Sivistyskäsitteen merkityshistoria on erilaisine tulkintaperinteineen niin laaja ja sivistyksestä on kirjoitettu niin paljon, että lyhyen mutta informatiivisen yleisesittelyn kirjoittaminen on vaikeaa. Snellmanin tapaan käyttää sivistyskäsitettä on kuitenkin mahdollonta orientoitua ilman

---

1 Molempien lehtien keskeisenä, julkilausuttunakin tehtävänä oli sivististyö.

jonkinlaista tuntumaa käsitteen laajempaan merkityshistoriaan. Massiivisen tulkintahistorian ohella sivistyskäsitteen monimuotoisuutta kuvastaa sen linkittyminen moneen muuhun käsitteeseen, joita ovat ainakin kulttuuri, inhimillisyys, valistus ja humanismi. Tämä samaan tulkintakenttään kuuluminen aiheuttaa sen vaikeuden, että yhdestä käsitteestä on vaikeata puhua ilman toista (Ks. esim. Hansson 1999, 39–40). Kolmas ”sivistykselle” ominainen piirre on sen nivoutuminen tiukasti saksalaiseen perinteeseen ja saksan kielen sanaan *Bildung*. Reinhart Koselleck on todennut koko *Bildung*-idean olevan niin elimellisesti saksalaisen kulttuurialueen tuotosta, ettei muista kielistä tahdo löytyä vastinetta, jossa saksalaisen sanan merkitys säilyisi (Koselleck 1990, 13). Tämä ongelma koskee esimerkiksi englantia, josta ei löydy lainkaan suoraa käännöstä saksan *Bildungille*. Englannin kielessä *Bildungille* haetut käännösvaihtoehdot valaisevat kuitenkin mainiosti sitä, miten monitahoisesta ja vaikeasta käsitteestä on kyse ja miten monta sanaa yhden käsitteen määrittelymiseksi saatetaan tarvita, onnistumatta kuitenkaan täysin imitoimaan alkuperäisen sanan merkitysalaan erilaisine vivahteineen.

Englannissa *Bildung* on usein käännetty sanalla *education*, mutta vaikka kasvatusta (saks. *Erziehung*) liittyikin oleellisesti *Bildungin* merkityshistoriaan ja sen avulla voidaan määritellä sanan tiettyä merkitysalaan, ei se ole tyydyttävä käännös itse sanalle *Bildung*. Toinen paljon käytetty käännös *Bildungille* on *culture*, ja kuten myöhemmänä tulen osoittamaan, on sana ”kulttuuri” varsin lähellä ”sivistystä” myös saksalaisessa 1700- ja 1800-lukujen tulkintaperinteessä. Ongelmalliseksi, ja hiukan sekavaksi, tilanteen tekee kuitenkin se, että saksan kielessä on toki oma *Kultur* sanansa, joka ei ole ainoastaan *Bildungin* synonyymi. Koselleck (1990, 14) pitää englannin sanaa *self-formation* kaikkein lähimpänä käännöksenä saksalaiselle *Bildung*-käsitteelle. Ruotsissa ja suomessa tilanne on yksinkertaisempi: *Bildung* kääntyy sanoiksi *bildning* ja *sivistys*. Snellman, jonka tuotannosta ylivoimaisesti suurin osa on ruotsiksi kirjoitettua, käytti kirjoituksissaan sanaa *bildning*, jonka suomennokseksi on vakiintunut sivistys. Ruotsin kielen tapauksessa käännös saksasta ei ole englannin tapaan ongelmallinen. 1700-luvun lopun ja 1800-luvun ruotsalainen – ja Suomessa ruotsinkielinen – oppineisto eli niin läheisessä yhteydessä saksalaisen filosofiseen perinteeseen, että saksalaisperäinen sivistysajattelu on muodostunut keskeiseksi osaksi niin Ruotsin kuin Suomenkin aate-

historiaa (Ruotsin osalta ks. Jonas Hanssonin *Humanismens kris* 1999). Tämän toteaminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei molemmista maista voisi löytyä omia, itsenäisesti kehiteltyjä ja muunneltuja tulkintalinjojaan, jotka eivät enää palaudu (ainakaan yksinomaan) saksalaiseen merkitysyhteyteen.

Saksalaisen käsitehistorian voimannäytteessä, *Geschichtliche Grundbegriffe* -teossarjassa *Bildung* on saanut laajan käsittelyn. Tässä yhteydessä tuon esille vain joitain käsitteen lähtökohtia. *Bildungin* varhaisin merkitys saksan kielessä on kuva, peilikuva, yhdennäköisyys (*Bild, Abbild, Ebenbild*), myös jäljittely (*Nachbildung*); taustalla latinan kielen sanapari *imago* ja *imitatio*. Tärkeämpänä merkityksenä *Grundbegriffe*-sarjassa mainitaan kuitenkin olemus, muoto (*Gestalt*) ja ennen kaikkea muotoutuminen (*Gestaltung*) – tässä pohjana latinan *forma* ja *formatio* (Vierhaus 1974, 509). Ruotsin kielen *bildning* sanan alkuperänä on nähty substantiivi ”kuva” (*bild*) sekä verbi ”kuvata” (*bilda*), synonyymina verbi ”muodostaa” (*skapa, forma*). Ruotsinkielisen sanan taustalla voidaan siis nähdä varsin samankaltainen kaksijakoinen viittaussuhde kuin saksan kielessäkin (Hansson 1999, 45).

Suomen kielessä ”sivistyksen” juuret ovat Savossa, verbissä sivistää, jonka johdannainen sivistys, sivistämisen tulos on. Arkikäytössä sana on merkinnyt silittämistä, pyyhkimistä, harjaamista ja viimeistelemistä. *Sivistys* on nähty myös siveän johdannaisena. Kirjalliseen käyttöön ”sivistäminen” on otettu 1800-luvun alussa tapojen ja käytöksen sivistämisen yhteydessä (Wirilander 1974, 396; myös Mäki-Kulmala 1999, 336). Etymologisesti suomen kielen *sivistykseen* ei siis liity saksan ja ruotsin kielten kaltaista muotoutumisen ajatusta. Sisällöllisesti suomenkielisellä *sivistyksellä* on kuitenkin perinteisesti ollut selkeä yhteys saksalaiseen *Bildungin* (Lempa 1993, 180–181).

Koselleck erottaa *Bildung*-käsitteen historiassa kolme etappia, joita ei tosin pidä käsittää toisistaan täysin irrallisiksi. Ensimmäinen niistä on teologisväritteinen merkitys (*imitatio Christi*), jonka taustalla on ajatus ihmisestä Jumalan kuvana. Tämä merkitys *bilden* sanalla on ollut jo 1100-luvulta lähtien. Toinen vaihe on Koselleckin mukaan 1700-luvun valistuksellispedagoginen merkitys, jossa sivistys käsitettiin opetuksiksi, koulutukseksi, kehittymiseksi. Kolmas etappi on moderni, ensisijaisesti itsereflektioon viittaava merkitys (Koselleck 1990, 17–18; ks. myös

Hansson 1999, 45–46). Viime kädessä saksalainen sivistyskäsite viittaa-kin Koselleckin mukaan yksilöön: kaikki sivistys on lopulta yksilön sivistymistä (*Selbstbildung*). Tätä ei pidä kuitenkaan ymmärtää sisäänpäin kääntyneen kontemplatiivisuuden kautta, vaan ulospäin (maailmaan) suuntautuneena aktiivisuutena. Koselleckin mukaan on tärkeätä huomata, ettei *Bildung* viittaa määrättyyn staattiseen ominaisuuteen, vaan aktiiviseen asenteeseen tai suhtautumiseen, jolloin ajatus muutoksesta on aina läsnä. Jo verbillä *bilden* on tällainen aktiivisuuteen viittaava merkitys (Koselleck 1990, 14, 16, 20–21). Yleiseen käyttöön sana *Bildung* vakiintui Saksassa 1700-luvun loppupuolella (Bollenbeck 1994, 31, 33). Käsitteen itsenäistyminen liitetään esimerkiksi *Grundbegriffe*-sarjassa ennen kaikkea Johann Gottfried Herderiin (1744–1803) ja tällöin *Bildung* ei ole enää ainoastaan sana, joka voitaisiin mahdollisesti korvata jollakin toisella. Herderille sivistysajatus muodosti keskeisen osan filosofista katsomusta ja hänelle *Bildung* ilmaisi uudenlaista käsitystä ihmisestä ja tämän historiasta (Vierhaus 1974, 515–516; Hansson 1999, 43–46).

Edellä todetun perusteella on ensinnäkin ilmeistä, että käsitteestä *Bildung* on johdettavissa useita erilaisia tulkintalinjoja ja käyttöyhteyksiä sekä lukuisia määrittelyjä, mutta myös vaihtelevan sisällön saaneita sivistyksen projekteja (erilaiset kasvatusideat, koulujen ja yliopistojen periaatteelliset ohjelmat, järjestöjen toimintalinjaukset jne.), joissa sivistysidea on saanut käytännön toteutuksensa. Heikki Lempa on todennut kirjoituksessaan ”Mitä on sivistys?” osuvasti sivistyksen olevan yksi modernin kulttuurin orientaatiokäsitteistä (Lempa 1993, 179) ja tätä se todella on: esimerkiksi suomalaisen yhteiskunnan rakentumista 1800- ja 1900-luvuilla on lähes mahdoton käsitellä ilman viittauksia sivistykseen.

## Sivistysideaali ja ihmiseksi tuleminen

” – koko elämä on koulu, jossa yksilöstä muovataan ihminen, ja juuri tämä sivistysprosessi itse muodostaa ihmisessä olevan inhimillisen.”<sup>1</sup>

---

1 ”hela lifvet är den Skola, uti hvilken individen danas till menniska, och sjelfva denna bildningsprocess utgör det hos menniskan menskliga.” (KT 1, 350; SA I, 619).

Snellmania voi täydellä syyllä pitää yhtenä suomalaisen sivistysajattelun keskushahmoista. Jos modernia saksalaista – 1700- ja 1800-lukujen vaihteessa muotoutunutta – sivistyskäsitettä voitaisiin edellä todetun perusteella luonnehtia muiden muassa sanoilla prosessi, aktiivisuus ja sisäisyys tai tietoisuus, sopivat nämä luonnehdinnat mainiosti myös Snellmanin sivistysajattelun kuvaamiseen. Snellman kirjoitti sivistyksestä paljon elämänsä eri vaiheissa, vaihtelevista yhteiskunnallisista asemista käsin. Vuosikymmenestä toiseen, radikaaliksi miellettyä dosenttina, oppositioasemasta käsin kirjoittavana lehtimiehenä, mutta myös asemansa jo vakiinnuttaneena (ja joidenkin tulkintojen mukaan kesyyntyneenä) yliopiston professorina hänen perusviestinsä oli varsin muuttumaton. Luvun alussa oleva sitaatti on vuodelta 1837, Snellmanin luentokäsikirjoituksesta ”Akateemisen vapauden todellinen luonne ja olemus”.<sup>2</sup> Sitaatissa kiteytyy monta Snellmanin sivistysajattelun keskeistä teemaa, ja tämän vuoksi olen tässä valinnut sen tarkemman analyysin kohteeksi.

Snellman kirjoittaa sitaatissa ensinnäkin sivistysprosessista (*bildningsprocess*), joka on koko elämän kestävä koulu. Prosessina ymmärrettyyn sivistykseen liittyy siis liike, muutos, joka vastaa saksalaisen *Bildungin* merkitysalaa. Tämä tarkoittaa sitä, ettei sivistykselle voi antaa staattista sisältöä, luetteloa tiedoista tai kyvyistä, jotka yksilön tulisi hallita ollakseen sivistynyt. Sivistys vaatii ennemmin kykyä tilannearvioihin, jatkuvaan uudelleen orientoitumiseen. Tämä puolestaan edellyttää kiinnostusta ja valppautta maailmaa (omaa ympäristöä) kohtaan. *Saiman* viimeisessä kirjoituksessa vuonna 1846 Snellman nimeää ensimmäiseksi yksilön sivistykselle asetettavaksi vaatimukseksi sen, että tämä ”tuntee oman aikansa ja sen hengen” (KT 9, 438; SAV, 456).

Toinen lähiluvun kohteena olevan sitaatin teemoista on kasvamisen tai muotoutumisen ajatus. Alkukielisessä käsikirjoituksessaan Snellman käyttää tässä yhteydessä verbiä *dana*, joka merkitsee muovaamista tai luomista. Ilmaisuu viittaa ulkoapäin tapahtuvaan vaikutukseen. Tässä ilmenee Koselleckin mainitsema *Bildungin* tulkintahistorian toinen ele-

---

2 Snellman ei saanut lupaa luennon pitämiseen, koska sitä pidettiin aiheeltaan liian vaarallisena. Käsikirjoitus olikin yhtenä tekijänä vaikuttamassa Snellmanin määräaikaiseen erottamiseen yliopistosta.

mentti, sivistys opettamisena ja kasvattamisena. Snellman oli itse paitsi yliopisto-opettaja, useamman vuoden ajan myös kuopiolaisen yläalkeiskoulun rehtori. Lisäksi hänen lehtimiestoiminnallaan oli selkeät ”pedagogiset” ja valistukselliset ulottuvuutensa. Kirjallinen sivistys, esimerkiksi kirjallisuuden harrastaminen ja korkeatasoisen kirjallisuuden tuottaminen ja vaaliminen olivatkin Snellmanin mukaan yksi mittari, jolla jonkin maan sivistystä voitiin arvioida (Esim. KT 6, 343; SA IV, 209). Tämän vuoksi Snellman esitteli lehtiensä lukijoille hyvin laajasti paitsi kotimaista kirjallisuutta ja runoutta, myös eurooppalaisen kirjallisuuden saavutuksia.

Määrätietoisen valistustyön lisäksi – ja sitä ensisijaisemmin – hyvin monet muutkin tekijät muokkaavat Snellmanin mukaan yksilön ajattelua. Ihminen on Snellmanille perustavaa laatua olevalla tavalla sosiaalinen, muiden ihmisten yhteyttä tarvitseva olento. Näin ollen ihmisen koko elinympäristö, lapsuudessa saatu hoiva ja vanhempien kasvatusta, kouluopetus, uskonto tai yhteiskunnan toimintatavat kuuluvat kaikki osaksi sitä ”muovaavaa” traditiota, johon ihminen kasvaa ja josta hän imee ainekset omaan ajatteluunsa – ja omaan sivistykseensä (Esim. KT 1, 350; SA I, 619; KT 13, 344; SAVII, 564). Tradition, menneiden sukupolvien työn ja tiedon vastaanottaminen ja sen merkityksen ymmärtäminen muodostavatkin Snellmanin ajattelussa sivistysprosessin keskeisen sisällön. Snellmanin yliopistossa pitämien luentojen käsikirjoituksissa korostuu yliopiston tehtävä sivistyslaitoksena, joka ohjaa nuoria isänmaan toivoja korkeimman tiedon ja toiminnan äärelle. Yliopistossa mahdollisesti saavutettava opillinen sivistys ei kuitenkaan takaa ”todellista sivistystä”. Oppineisuus tai niin sanottu koulusivistys ovat vain yksi osa sivistystä ja sivistymistä. Sivistys ei ole Snellmanin mukaan sidottu koulutustasoon tai oppiarvoon: talonpoika voi olla sivistynyt ”seppelein laakeroidun oppineisuudenharjoittajan” ollessa vailla sivistystä (KT 9, 439; SA V, 456). Tradition merkityksen korostaminen ei tarkoita myöskään perinteen passiivista vastaanottamista. *Saiman* ensimmäisessä numerossa, tammikuussa 1844, Snellman kirjoitti tuoreille lukijoilleen: ”Yksilön tiedot ovat täysin tyhjän päällä eivätkä ansaitse tietämisen tai sivistyksen nimeä, jos ne eivät ole itsenäisesti hankittua, ajateltua ja yksilölliseksi kokonaisuudeksi muokattua tietoa.”<sup>3</sup> Akateemisen opiskelun luonnetta

---

3 “– – den enskildes kunskap saknar all rot och hållning, icke förtjenar



käsittelevissä luentokäsikirjoituksissaan Snellman painotti toistuvasti, miten traditioon on suhtauduttava luovasti ja ajatuksella, omaa arviointikykyä käyttäen ja perinnettä uudistaen (Esim. KT 6, 343; SA IV, 209; KT 12, 463; SAVII, 133).

Kolmas Snellmanin sivistyskäsitteen (sitaatissakin ilmenevä) tärkeä teema on koko sivistysidean ydin: sivistys prosessina kohti inhimillisyyttä. Snellman määritteli sivistyksen usein lyhyesti tietoisuudeksi yleisestä sekä kyvyksi toimia tämän hyväksi (Esim. KT 6, 343; SA IV, 209; KT 12, 463; SAVII, 133). Joissain lehtikirjoituksissaan hän lisäsi tähän määrittelyyn tarkentavia huomautuksia. *Litteraturbladin* numerossa 11/1859 Snellman kirjoitti ”yleistä sivistystä” määritellessään yleisen tarkoittavan asioiden ideaalisuutta. Sivistys on näin ollen ”tietämistä ja toimintaa ideaalisen hyväksi” (KT 15, 168–169; SA IX, 182). Snellman jatkoi kirjoittelua samasta aiheesta lehden seuraavissakin numeroissa. *Litteraturbladissa* 1/1860 Snellman määritteli ”yleisen inhimillisen sivistyksen” joksikin, johon jokaisen ihmisen tulisi pyrkiä (KT 16 2004, 230; SA IX 1997, 229). Mikä sitten on se ideaali, jonka tulisi olla ihmisten toiminnan päämääränä? Snellmanille tämä ideaali oli inhimillisuus (*mencklighet*, *humanitet*, saks. *Menschheit*), jolloin sivistyksen voi yksinkertaisimmillaan määritellä kurottautumiseksi kohti tuota päämäärää. *Saiman* saatua lakautuspäätöksen Snellman käsitteli jälleen teemaa lehden viimeisessä numerossa, joka julkaistiin uudenvuoden aattona vuonna 1846. Ylevässä artikkelissaan ”Sivistys ja yleishenki” Snellman totesi:

*”Sivistykselle on toinenkin, kuvaavampi nimi: humanisuus, inhimillisuus. Kaikkein kokemattominkin tietää kokemuksesta, että ihminen on luonnostaan lähellä eläintä ja että hän on eläintäkin avuttomampi ja täysin kykenemätön. Hänen täysin kyvytön olemuksensa osoittaa, että hänet tarvitsee harjoittaa ja muovata kaikkeen. Useimmilla onkin jokin hämärä aavistus siitä, että ihmiskunta, ja ainakin kansakunnat, niin kauan kuin historia taaksepäin ulottuu, ovat siirtyneet villeyden tilasta jalostuneisuuteen jokaisen sukupolven kartuttaessa omalla toiminnallaan toiselta sukupolvelta saamaansa sivistysperintöä. Yleinen usko ihmiskunnan kohtaloita ohjaavaan*

---

vetandes och bildningens namn, om den icke är sjelfständigt uppfattad, genomtänkt och förarbetad till ett individueli helt – –”, (KT 6, 29; SA IV, 4).

*kaitsemukseen sisältää jo ajatuksen, että ihmiskunta kansojen ja valtakuntien nousujen ja häviämisten myötä edistyy kohti suurempaa täydellisyyttä. Humaanisuu den, todellisen ihmisyyden sisältöä ei siten voi mitata ihmisen luonnollisen laadun mukaan, vaan sen merkitystä tulee etsiä siitä täydellisyydestä, johon ihmiskunta pyrkii.”*<sup>4</sup>

Tässä sivistyksen päämäärässä kuuluu saksalaisen sivistyskäsitteen vanha merkitysulottuvuus, joka viittaa ihmiseen Jumalan kuvana ja tämän pyrkimykseen kohti jumalallista esikuvaa. Vaikka Snellman toisinaan käytti kirjoituksissaan uskonnollista käsitteistöä määriteltessään sivistysidean sisältöä – ja vaikka kristinusko edusti hänelle uskonnollisen ymmärryksen muotoa, jonka piirissä sivistys parhaiten ilmeni – tulee tekemäni viittaus jumalalliseen esikuvaan käsittää ensisijaisesti vertauskuvallisesti. Snellmanin sivistyskäsitteily on nimittäin kaiken kaikkiaan varsin maallinen. Siihen ei sisälly tuonpuoleista palkkiota tai esimerkiksi ajatusta kristillisen velvollisuuden toteuttamisesta. Päinvastoin Snellman piti kirkon oppia syntiinlankeemuksesta ja taivaallisesta paratiisista seikkoina, jotka sivuuttavat ajatukset ihmisen jalostumisesta maan päällä (KT 16, 233–234; SA IX, 232). Mielenkiintoinen ja tärkeä seikka tässä yhteydessä on myös se, miten Snellman lopulta määritteli täydellisyyden. Hänen mukaansa se on sittenkin vain ideaali, jota ei ole mahdollista lopullisesti saavuttaa: ”Oikeastaan tosi ihmisyyden voitaisiin näin ollen käsittää vain pyrkimykseksi tosi ihmisyyteen.”<sup>5</sup> Kannanotto on tärkeä

---

4 KT 9, 43; SA V, 455. Jo esim. Snellmanin saksankielisessä filosofisessa päätyössä, vuonna 1841 ilmestyneessä teoksessa *Versuch einer spekulativen Entwicklung der Idee der Persönlichkeit* (suom. *Persoonallisuuden idean spekulatiivisen kehittelyn yritys*), Snellman esitti saman näkemyksen, joskin huomattavasti teoreettisemmalla tasolla ja hegeliläiseen filosofiaan eksplisiittisesti tukeutuen. Vaikka Snellmanin sivistysajattelussa voidaan nähdä huomattavia yhtäläisyyksiä Hegelin teoreettiseen ajatteluun ja vaikka Snellmanin sivistyskäsitteen vertaaminen Hegelin vastaavaan käsitteeseen onkin yksi mahdollinen tarkastelunäkökulma (ks. esim. Väyrynen 1992), en ole oman tarkasteluni lähtökohdaksi valinnut tällaista vertailusuhdetta. Selkeistä hegeliläisistä piirteistä huolimatta pidän mahdollisena käsitellä Snellmanin sivistysajattelua myös itsenäisenä kokonaisuutenaan, joskin viitteet saksalaiseen filosofiseen perinteeseen ovat siinä voimakkaat.

5 ”Egentligen skulle således sann mensklighet kunna begripas endast såsom

pitää mielessä Snellmanin sivistysajattelua tulkittaessa ja myös hänen historianteoriaansa tarkasteltaessa.

Sivistys on Snellmanille siis ihmiseksi tulemista ja tässä merkityksessä se vastaa saksalaisten teoreetikoiden, kuten Herderin tai Hegelin, sivistyskäsitteitä.<sup>6</sup> Niin sanotun saksalaisen nuoremman uushumanismin edustajien painotuksissa, kuten Friedrich Immanuel Niethammerin (1766–1848) ohjelmallisessa sivistyskonseptiossa, on niin ikään useita teemoja, jotka ovat löydettävissä myös Snellmanilta. Tällaisia yhteisiä piirteitä ovat esimerkiksi sivistyksen yleisyys ja sen henkistä ideaalia osoittava merkitys sekä sivistyksen kytkeytyminen yksilöihin, ajatteleviin ja tiedostaviin, sivistystä kannatteleviin yksittäisiin ihmisiin (Niethammerin osalta ks. Lempa 1993, 185–187). Snellmanin kirjoituksissa korostuu sivistyksen yleisyys, sen yleisinhimillisuus, mikä tarkoittaa muun muassa sitä, että toimiakseen tämän yleisen hyväksi ihmisen on luovuttava minäkeskeisestä ajattelusta ja antauduttava ”yleisen palveluun”. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi eritasoista yhteiskunnallista toimintaa, oman perheen hyvinvoinnin edistämistä tai omien kykyjen käyttämistä tieteen hyväksi. Kaikissa tapauksissa toiminnan moottoreina ovat yksilöt.<sup>7</sup> Sivistys muovautumisena tai muokkaa-

---

stråfvande till sann mensklighet.” (KT 9,437; SAV, 55).

- 6 Herder: ”Jeder Mensch hat ein Bild in sich, was er sein und werden soll ---”; Hegel: ”Der Mensch ist, was er sein soll, nur durch Bildung.”, siteeraukset Koselleck 1990, 17 ja 21. Väyrynen on väitöstyössään todennut Snellmanin seuraavan Hegelin sivistyskäsitettä. Esityksessään hän on kiinnittänyt huomiota hegeliläis-snellmanilaisen sivistyskäsitteeneroamiseen esimerkiksi Herderin tavasta käsittää sivistys luonnollisena kasvuna: Hegelille (tai Snellmanille) sivistys ei määrittynyt enää kasvun ajatuksen kautta, vaan se tulisi ymmärtää monitahoisena ja ristiriitaisena prosessina. Hegelille tätä prosessia kuvaa vieraantumisen käsite, jossa ihmisen on mahdollista löytää todellinen olemassaolonsa luonnollisesta olemassaolosta vieraantumisen kautta. Ks. Väyrynen 1992, 148; Väyrynen 1981, 92–94. Snellmanin näkemyksistä voi löytää yhtäläisyyksiä tämän Hegelin ajatuksen kanssa, mutta käsitteenä vieraantuminen ei ole Snellmanin sivistysajattelussa keskeinen. Hegelin kuuluisa herran ja rengin dialektiikka ei sekään ole ominainen Snellmanin sivistyskäsitteelle.
- 7 Kun Snellmanin ajattelua on tulkittu suhteessa hegeliläiseen filosofiaan, on yhdeksi keskeiseksi eroavaisuudeksi mainittu Snellmanin halu korostaa

vana prosessina viittaa siis toisaalta ulkoapäin tulevaan vaikutukseen tai impulssiin, mutta vielä keskeisempää prosessissa on niin sanotusti ulkoisen tekeminen sisäiseksi (Ks. esim. KT 13, 384; SA VII, 597). Tämä vaatii omaa harkintakykyä ja omien riippuvuussuhteiden tiedostamista, sekä näistä lähtökohdista käsin eteenpäin – Snellmanin sanoin kohti yleistä hyvää – ponnistamista.

Vaikka Snellman kirjoitti sivistyksestä kaikkia ihmisiä koskevana toiminnan tavoitteena, on hänen sivistyskäsitteensä sukupuolittunut. Aktiivisesta ja uudistavasta toiminnasta kirjoittaessaan Snellman kirjoitti omasta sukupuolestaan, jonka näki jo lähtökohtaisesti eroavan naissukupuolesta. Pertti Karkama ja Marja Jalava ovat tutkimuksissaan huomauttaneet, ettei naisella Snellmanin mukaan jo olemuksensa vuoksi ollut edellytyksiä omaehtoiseen julkiseen toimintaan. Naisen tehtävänä oli elää miestään varten, avioliittoa ja perhettä varten, ja vain miehensä kautta hän saattoi välillisesti osallistua ihmiskunnan korkeampiin pyrintöihin (Karkama 1989, 33–34; Jalava 2005, erit. 183–186). Snellmanin näkemykset näyttäisivät sulkevan naiset sivistysprosessin ulkopuolelle, korkeintaan sen passiiviseksi tarkkailijoiksi. Omasta mielestään Snellman ei kuitenkaan polkenut naisen ihmisoikeuksia, vaan päinvastoin edisti niitä. Lehtikirjoituksissaan hän painotti usein naisen tehtävän tärkeyttä vaimona, äitinä ja ”kodin ruhtinattarena” (Esim. KT 11, 500; SAVI, 497; KT 15, 212–216; SA VIII, 252–255). Kodin tärkeän kasvatustehtävän kautta naisen merkitys perinteen edelleen välittymisessä ja sivistyksen etenemisessä oli hänen mielestään olennainen. Tämän vuoksi myöskään tyttöjen tai poikien koulutuksessa ei hänen mukaansa tulisi ”humanistisella alueella” olla eroja. Tyttökoulujen uudistamisen kautta myös tyttöjen ”rakkaus tietoon ja sivistykseen” olisi herätettävä (KT 6, 73–79; SA IV, 42–48). Tästä huolimatta Snellmanin ”todelliseen sivistykseen” liittämät vaatimukset, kuten kriittisyys ja uutta luova ajattelu koskivat vain miesten toimintaa. Naisen rooli oli tässä suhteessa miehen aktiivista toimintaa tukevaa ja perinteitä vaalivaa, eikä siihen kuulunut miehistä toimintaa luonnehtiva uudistusmielisyys.

---

ajattelevien, tiedostavien yksilöiden merkitystä. Ks. esim. Manninen 1992, 679–680, 682; Ojanen 2002, 76–78; Pulkkinen 1989, 7, 25 ja passim.

## Sivistyksen historiallisuus

Sivistyksen käsitteen vakiintuminen historiallista, ihmiskunnan laajaa kehitysprosessia kuvaavaan käyttöön tapahtui pitkälle Herderin, ja etenkin tämän teoksen *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784–1791), myötä. Koselleck on todennut Herderin historiallistaneen sivistyksen käsitteen: hänen jälkeensä sivistys ja historia kuuluvat yhteen ja tulevat ymmärrettäviksi toistensa kautta (Koselleck 1990, 16). Toteamus pätee hyvin myös Snellmaniin. Historiallisuus kuuluu niin erotamattomana osana Snellmanin sivistyksen käsitteen ymmärtämiseen, ettei sivistyksestä voi juuri puhua ilman historiaa. Toisaalta Snellmanin historianteoreettinen ajattelu saa keskeisen sisältönsä juuri sivistyksen käsitteen kautta. Tämä historiallisuus koskettaa yhtä lailla yksilöitä kuin laajempia kokonaisuuksia, esimerkiksi ”kansallista sivistystä” tai ”yleistä sivistyshistoriaa”.

*Saiman ja Litteraturblad*in lehtiartikkeleissa Snellman käsitteli mielellään historioitsijoiden teoksia esitellen lukijoilleen runsaan määrän eurooppalaisten historiankirjoittajien tuotoksia, sekä omia näkemyksiään historian oikeasta esitys- ja ymmärtämistavasta. Kirjoituksissaan hän viittasi usein tarpeeseen käsitellä historiaa yhtenäisenä prosessina tai kehitystapahtumana ja antoi esimerkkejä tällaisista laajaan tarkasteluun pyrkivistä teoksista. Vuonna 1860 Snellman kirjoitti *Litteraturbladissa* (1/1860) sivistysajatuksen historiallisesta kehityksestä. Hänen mukaansa uuden ajan alussa humanistiseksi sivistykseksi käsitettiin lähinnä antiikin kreikkalaisten ja roomalaisten tieto historiasta, tieteestä ja taiteesta. Tällöin sivistyksen käsitettiin koskettavan vain oppineistoa. Myöhemmin, eurooppalaisten kansojen oman taiteen, tieteen ja kirjallisuuden kehityksessä sekä kansankielten levittäessä tietämystä yhä laajemmalle, käsitettiin humanistinen sivistys yleisinhimilliseen (*allmänt mensklig*) kuuluvaksi (KT 16, 230–231; SA IX, 229). Kirjoituksessaan ”Inhimillisen kehityksen historia” (*Litteraturblad* 2/1856) Snellman arvioi ruotsalaisen N. Ignellin teossarjan *Menskliga utvecklingens historia* ensimmäistä osaa ja havainnollisti lukijoilleen, mitä teoksen otsikko tarkoitti. Snellmanin mukaan kyse on ”kulttuurin etenemisestä kansasta toiseen”, sivistyksen etenemisestä aikakaudesta ja maantieteellisestä paikasta toiseen. Jälkipolvien kannalta keskeisintä tämän historiallisen prosessin ymmärtä-

misessä on käsittää: ”mitä on siirtynyt kansakunnasta toiseen, heimosta heimoon, aikakaudesta aikakauteen ja mitä siitä uudessa muodossaan on tullut. Tämän käsittämisestä koostuu se, mitä on nimetty historian filosofiaksi, sivilisaation, sivistyksen, inhimillisen kehityksen historiaksi.”<sup>8</sup> Tradition merkitys korostuu sitaatissa nyt historiallisen prosessin tasolla, kuten aiemmin yksilöiden kohdalla. Se liittää aikakausia ja kansoja yhteen, mahdollistaen jatkumon, yhdestä kehitystapahtumasta puhumisen. Toisessa yhteydessä Snellman toteaa kansakuntien toimivan välittäjinä suhteessa toisiinsa. Tämän välittymisprosessin kautta ”jokainen erityinen kansa saa omakseen kulttuurin siunauksia” (KT 6 2002, 288; SA IV 1994, 185).

Merkillepantavaa on, että mainituissa yhteyksissä Snellman on käyttänyt sanaa ”kulttuuri” (*kultur*) rinnakkain ”sivistyksen” kanssa. Monin paikoin Snellman vaikuttaa käyttävän ilmauksia synonyymisesti. Karkeasti ottaen tämä vastaa käsitteiden keskinäistä suhdetta vielä 1700-luvun lopun saksalaisessa käyttöyhteydessä (Bollenbeck 1994, 108). Sekä saksan kielen *Kultur* että ranskan *culture* saivat vielä 1700-luvun lopussa merkityssisällön, joka on monin osin rinnastettavissa *Bildungin*: ”kulttuuriin” saatettiin viitata esimerkiksi ”kultivoitumisen edistymisenä”, kollektiivisena täydellistymisprosessina, jonka käsitettiin ilmenevän erityisesti taiteen, tieteen ja uskonnon piirissä (Fisch 1992, 705–709). Yksi sivistyshistorian merkitysulottuvuus Snellmanin kirjoituksissa onkin *Bildung*-käsitteen kautta ymmärrettävissä oleva ihmiskunnan kehittymisen kohti yhä jalostuneempaa ihmisyyttä. Humaanisuus tai tosi ihmisyyden on siis yhtä lailla yksilöiden kuin koko ihmiskunnankin ideaali tavoite. Yleisen, eri kansojen pyrkimyksiä yhdistävän sivistysidean voidaankin sanoa muodostaneen Snellmanille hänen oman aikansa eurooppalaisuuden tärkeimmän henkisen sisällön.

Kuten yksilön sivistyksen kohdalla, myös maailmanhistorian tasolla sivistys saa todellisen sisältönsä vasta käytännön kautta. Vaikka Snellman kirjoituksissaan käytti ilmaisuja ”yleisinhimillinen” tai ”maailmanhistoria”, ei hänen mukaansa ole olemassa mitään yhtenäistä maailmanhisto-

---

8 ”— – hvad som öfvergätt från nation till nation, från stam till stam, från den ena tidsåldern till den andra, och hvad det i sin nya form blifvit. Uppfattningen häraf utgör, hvad man kallat historiens filosofi, civilisationens, bildningens, den menskliga utvecklingens historia (KT 13, 157; SA VII, 262).

rian kokonaisuutta (maailmanhenkeä), joka liikuttaisi yksittäisiä kansakuntia. Liike lähtee kansakuntien tasolta, niiden toiminnasta ja hengestä. Näin ollen ”yleisinhimillinen sivistys” on itse asiassa eri kansakuntien aikaansaannosta. Vuonna 1844 Snellman kirjoitti *Saiman* kirjallisuusliitteessä: ”Sillä yhtä vähän kuin koskaan on olemassa mitään yleisinhimillistä sivistystä, joka ei ole sidottu johonkin kansallisuuteen, niin yhtä vähän voi olla kansallisuutta, joka ei ole yleisinhimillisen sivistyksen osa.”<sup>9</sup> Sitaatista ilmenee Snellmanille hyvin tyypillinen tapa yhdistää kansallinen ja kansainvälinen, partikulaarinen ja yleinen. Sivistysajatuksen kohdalla analogia yksilön sivistykseen on ilmeinen: aivan kuten yksilön sivistys muodostuu ulkoisen maailman ja sisäisen ymmärryksen yhteensulautumisesta, kulkevat kansallinen ja yleisinhimillinen sivistys rinnakkain, toisistaan erottamattomina.

*Saiman* ensimmäisessä numerossa vuonna 1844 Snellman esitteli lukijoilleen omia käsityksiään sivistyksestä muun muassa toteamalla, että sivistynein kansakunta on se, joka on eniten omaksunut yleisinhimillistä sivistystä. Tällä (yleisinhimillisellä sivistyksellä) ei kuitenkaan ole Snellmanin mukaan mitään muuttumatonta muotoa, vaan se on ainaisessa liikkeessä ja kehittyy ajasta toiseen, yksittäisten kansakuntien kannattelemana. Kansakuntien sivistyksen on puolestaan perustuttava niiden omaan kansallishenkeen, sen on oltava omintakeista (KT 6, 30; SA IV, 4). Sivistysteeman esilletuominen jatkuu *Saimassa* voimakkaasti, myöhemmin samana vuonna Snellman kirjoitti: ”[Mutta] kansakunnan ei tule pyrkiä omaksumaan minkään toisen kansakunnan sivistystä, sen ajattelu- ja toimintatapaa. Kansakunnan tulee pyrkiä osallisuuteen ihmiskunnan yleisestä sivistyksestä, jota kansakunta itsenäisesti muokkaa niin että se lopulta itse on tämän sivistyksen todellinen kantaja.”<sup>10</sup>

---

9 ”Ty lika litet som en allmänt mensklig bildning någonsin finnes till utan att vara bunden vid en nationalitet, lika litet kandenna hafva tillvaro i något annat element än den allmänt menskliga bildningens.” (KT 7, 182; SA IV, 366).

10 ”Men det är icke till den ena eller andra nationens bildning, dess sätt att tänka och handla, en nation bör sträfva, utan målet för dess sträfvande är delaktighet i mensklighetens allmänna bildning, hvilken nationen sjelfständigt bearbetar, för att ytterst sjelf uppträda såsom denna bildnings sanna målsman.” (KT 6, 288–289; SA IV, 185–186).

Näyttää siltä, että Snellman käyttää tässä yhteydessä sanaa ”sivistys” kahdessa eri merkityksessä. ”Ihmiskunnan yleisen sivistyksen” voi vielä ymmärtää edellä esitetyn ideaalia tavoittelevan kehitysprosessin tai esimerkiksi tieteen ja taiteen vaalimisen kautta. Snellman kuitenkin rinnastaa sivistyksen myös ”kansan ajattelu- ja toimintatapaan”. Samankaltaiset rinnastukset toistuvat Snellmanin kirjoituksissa varsin usein. Esimerkiksi saksalaisen F. C. Schlosserin kirjasarjan mainostamisen yhteydessä (*Litteraturblad* 11/1849) Snellman mainitsee teossarjan erityiseksi ansioksi sen, ”ettei se kuvaa vain poliittisia tapahtumia ja niiden johtajia, vaan antaa myös yleiskatsauksen yleisen sivistyksen tilasta tarkastelemalla kyseisen ajanjakson kirjallisuutta, kansan tietoisuutta ja tapoja.”<sup>11</sup>

”Yleinen sivistys” näyttäisi Snellmanille olevan jotakin muutaakin, kuin ainoastaan edellä esitetyn *Bildung*-merkityksen kautta avautuva täydellistymisprosessi. Jo mainitussa *Menskliga utvecklingens historia*-sarjan arviossa Snellman totesi, että inhimillisen sivistyksen historiassa on kyse ”tapahtumien perustasta, historiallisten kansojen vakaumuksista ja tavoista sekä näiden seikkojen ilmenemisestä laeissa ja instituutioissa” (KT 13, 156; SA VII, 261). Toisessa yhteydessä, *Litteraturblad*in numerossa 11/1849 Snellman puolestaan valitteli historianopetuksen yleisen virheen olevan se, että se käsittelee liikaa poliittista historiaa ja kansojen ulkoista kohtaamista. Tämä johtaa toisenlaisten seikkojen laiminlyömiseen: ”Kulttuurin historia, ts. tieteiden, taiteiden, kansalaisinstituutioiden, elinkeinojen, tapojen, kansanuskon ja sivistyksen tilasta kunakin erityisenä aikana jäädään tietämättömiksi.”<sup>12</sup> Vuotta varhaisemmassa *Litteraturbladissa* (9/1848) Snellman käsitteli ”uusimman historiankirjoituksen” luonteenomaisia piirteitä ja antoi ohjeita tarkastelutavalle, joka veisi historiallisten ilmiöiden käsittelyä poliittisia tapahtumia pitemmälle. Historiankirjoituksen tulisikin:

---

11 ”att icke blott förteckna de politiska tilldragelserna och deras ledare, utan ger äfven en öfversigt af den allmänna bildningens tillstånd genom betraktelser öfver den ifrågavarande periodens litteratur, folkmedvetande och sed.”(KT 12, 132; SA VI, 577).

12 ”Kulturens historia, d. ä. vetenskapernas, konsternas, de borgerliga institutionernas, näringarnes, sedernas, folktrons och folkbildningens tillstånd på hvarje särskild tid förblir man okunnig om.”(KT 12, 126; SA VI, 572).



– – tarkastella niiden [poliittisten tapahtumien] yhteydessä oikeusoloja, kirjallisuuden tilaa, kuvata kaupan ja elinkeinojen ilmiötä, kunnallislaitosta, suurten joukkojen tapoja ja niiden älyllisten pyrintöjen tasoa sekä vallitsevaa uskonnollista henkeä, jotta se voisi kaikkien näiden seikkojen perusteella tehdä jonkin päätelmän siitä, mikä on kyseessä olevan kansakunnan ja aikakauden asema ihmiskunnan yleisessä kehityksessä. (KT 11, 97; SA VI, 227).

Snellman peräänkuulutti selvästi tietynlaista historian ymmärtämisen ja sen kirjoittamisen tapaa, joka 1700-luvun loppupuolella oli Euroopassa yleistynyt. Klassiset nimet kuten Montesquieu tai Voltaire olivat jo 1700-luvun puolessa välissä kiinnittäneet teoksissaan huomiota laajoihin historiallisiin ilmiöihin ja pyrkivät käsittelemään myös kansoja kokonaisuuksina. Vuosisadan loppupuolelle tultaessa Saksassa oli syntynyt kokonainen historiankirjoituksen suuntaus, josta on käytetty nimitystä *Kulturgeschichte* (Bollenbeck 1994, 76–86 ja passim.). On selvää, että Snellmanin viittaukset sivistys- tai kulttuurihistoriaan on ymmärrettävä juuri tämän historiankirjoituksen eurooppalaisen suuntauksen kautta. Osan sen sisällöstä muodosti ”sivistys” moraalisenä käsitteenä, inhimillisen toiminnan ihannetta kuvaavana prosessina. On kuitenkin tärkeää huomata, että Snellman (kuten monet eurooppalaiset ”esikuvansa”) halusi kiinnittää huomiota myös tietynlaiseen henkiseen kokonaisuuteen, jossa on kyse laajemmasta ilmiöstä kuin ainoastaan kunkin aikakauden korkeimmasta opillisesta sivistyksestä. Jotta voitaisiin paremmin seurata Snellmanin sivistyskäsitteen viittaavuusala ja sanan *bildning* merkitysulottuvuutta, on käännettävä vielä voimakkaammin toisen modernin maailman keskeisen käsitteen puoleen ja tarkasteltava lähemmin ”sivistyksen” ja ”kulttuurin” keskinäistä suhdetta.

## Sivistyksen ja kulttuurin liitosta ja erosta

Snellmanin tapa käyttää sanoja *bildning* ja *kultur* rinnakkain, eroa tekemättä, viittaa hänen ymmärtäneen sanat toistensa synonyymeiksi tai merkitysyhteydeltään keskenään hyvin läheisiksi sanoiksi. Ensimmäistä vaihtoehtoa seuraten voitaisiin puhua yhdestä sivistyksen käsitteestä,

johon ”kulttuuri” rinnasteisena ilmaisuna kuuluu. Tämä toteamus vaikuttaa kuitenkin liian ylimalkaiselta selventämään näiden kahden termin keskinäistä suhdetta ja ylipäätään Snellmanin tapaa käsittää inhimillinen todellisuus. Hänen teksteissään toistuvat, ”sivistyksen” yhteydessä tehdyt viittaukset muun muassa kansan ajattelu- ja toimintatapaan sekä hänen painottamansa kokonaisvaltainen historiannäkemyks tuntuvat lähes tyrkyttävän nykylukijalle tulkintaa, jossa kulttuuri ymmärretään itsenäiseksi käsitteeksi. Tämä tulkinta toisi Snellmanin ”sivistyksen” ja ”kulttuurin” lähelle oman aikamme kulttuurin käsitettä. Historiantutkijan kuolemansyntiä, anakronismia välttämällä on tällaisten yliajallisten rinnastusten tekemisessä oltava kuitenkin varovainen. Tämän vuoksi on syytä tarkastella lyhyesti kulttuurin käsitteen historiaa.

Kulttuurin käsitteellä on pitkä, jo modernia edeltävä historiansa, johon ei tässä yhteydessä ole tarpeen keskittyä.<sup>13</sup> Modernin kulttuurin käsitteen muotoutumista on luonnehdittu kolmitahoisien muutoksen kautta. Ensinnäkin tähän muotoutumiseen liittyy laajeneminen yksilöllisestä yhteisölliseen, kokonaisia kansoja sekä ihmiskuntaa koskevaksi prosessiksi. Toiseksi käsitteen kehittymiseen on liitetty siirtyminen yksittäisistä kyvyistä, kuten maanviljelystä, kasvatuksesta tai tiedosta koskemaan kaikkia inhimillisiä tuotoksia. Kolmantena elementtinä on mainittava muutos ihmisen harjoittamasta tapahtumasta tai prosessista (kultivoiminen) tuloksen kuvaamiseen, kultivoituneeseen ihmiseen tai kulttuurin tuotteeseen (Fisch 1992, 707). Kuten jo aiemmin totesin, saatettiin käsitteet sivistys ja kulttuuri ymmärtää varsin synonyymisesti 1700-luvun loppupuolella. Tätä saksalaisen kulttuurin käsitteen merkitysalaa on aikanaan korostanut esimerkiksi Norbert Elias klassisessa työssään sivilisaation prosessista.<sup>14</sup> Saksalaisen *Kulturin* ja *Bildungin* suh-

---

13 Kulttuuri terminä on tunnetusti johdos latinan *culturasta* (kantasanana verbi *colere*), jonka merkityksiä ovat muun muassa asuminen jossakin, viljely, suojeleminen. Yhteistä varhaisille merkityksille oli se, että substantiivina termi liittyy prosessin kuvaamiseen. Ks. esim. Lehtonen 1994, 46–47.

14 Eliasin mukaan saksalainen kulttuurin käsite sisältää lähinnä viittauksen intellektuaalisiin, taiteellisiin ja uskonnollisiin seikkoihin. Eliasin teoksen keskeisenä argumenttina on kuuluisa erottelu sivilisaatioon ja kulttuuriin. Saksalaisessa perinteessä sivilisaation käsite kuvaa Eliasin mukaan inhimillistä kokemusta ainoastaan ulkoisesti, niin sanotusti sen pintaa. ”Kult-

detta on kuvattu myös eräänlaiseksi välittymissuhteeksi: tällöin kulttuuri voidaan käsittää sellaisena inhimillisenä toimintana, jonka tavoitteena sivistys on ja joka edistää sivistymistä. Mikko Lehtonen on tiivistänyt tämän suhteen mainiosti (viitaten Schillerin kulttuurikäsitteeseen) toteamalla kulttuurin tehtävänä olevan *Bildungin* toteuttamisen.<sup>15</sup>

Nykymerkityksessään ”kulttuuri” on aina sosiaalista. Näin ei ole aina ollut. Esimerkiksi Immanuel Kant käytti ilmaisua *Kultur* viittaamaan rationaalisen yksilön harjoittamiin kykyihin ja niiden kehittämiseen (Geuss 1996, 154–155). Tällöin *Kultur* on rinnastettavissa selkeästi *Bildungiin*. Snellmanille sivistys saattoi olla sekä yksilöllistä että kollektiivista, mutta kulttuuriin hän viittasi ainoastaan kollektiivisessa merkityksessä. Snellmanin kirjoituksissa sana *kultur* ei eksplisittisesti esiinny lainkaan yhtä usein kuin *bildning*. Kun hän ilmaisua käyttää, voidaan se tietyissä yhteyksissä käsittää moraalisen sävyn omaavaksi ihmiskunnan jalostumisprosessiksi, joka saa sisältönsä sivistyksen *Bildung*-merkityksen kautta. Toisinaan Snellmanin tapa käyttää sanaa *kultur* taas viittaa varsin yleisesti tiettyyn yhteiskunnalliseen tilaan tai kokonaisuuteen. Snellman saattaa esimerkiksi käyttää ilmaisuja kuten ”eurooppalaisten kansojen kulttuuri”, ”moderni kulttuuri” tai ”roomalainen kulttuuri”.<sup>16</sup> Tämänäyttöissä yhteyksissä ”kulttuuriin” ei välttämättä liity saksalaisen *Kulturin* moraalista merkitystä, vaan se voitaisiin käsittää melko lailla

---

tuurilla” sen sijaan ilmaistaan jotakin syvempää, henkisyttä, inhimillistä jalostumista. Ks. Elias 1978 (1939), 4–9. Erottelun saksan kielen ”kulttuuriin” sekä ranskan ja englannin kielten ”sivilisaatioon” teki jo Thomas Mann, joka vuonna 1918 ilmestyneessä teoksessaan luonnehti kulttuuria käsitteillä sielu, vapaus ja taide, sekä vastaavasti sivilisaatiota käsitteillä yhteiskunta, äänioikeus ja kirjallisuus. Ks. Hansson 1999, 48. Esimerkiksi Mikko Lehtosen mukaan Elias saksalaiseksi ilmiöksi rajaama sivilisaatiokriittinen kulttuurikäsite ei suinkaan ollut ainoastaan Saksan kielialuetta koskeva erikoisuus. Myös ranskassa ja englannissa kulttuuri ja sivilisaatio alkoivat kehittyä vastakkaisiksi käsitteiksi 1700- ja 1800-lukujen vaihteessa. Lehtonen 1994, 68–76.

15 Lehtonen 1994, 70. Laajemmin, ks. Bollenbeck 1994, erityisesti II luvun alaluku 2, ”Die spezifisch deutsche semantische Innovation. ’Kultur’ als Medium der ’Bildung’”.

16 Esimerkit ovat Snellmanin kirjoituksesta ”Modern fransk litteratur” vuodelta 1848 (*Litteraturblad* 5/1848). KT 11,79, 81; SA VI, 214, 216.

synonymiseksi sivilisaation käsitteen kanssa. Tällä tarkoitan sivilisaatiota hyvin yleisessä merkityksessä yhteiskunnallisen prosessin tai saavutetun tilan kuvaajana.<sup>17</sup> Tässä yhteydessä on lyhyesti huomautettava, että monesta edeltäjästään ja aikalaisestaan poiketen Snellman ei käyttänyt ”kulttuuria” ja ”sivilisaatiota” toistensa vastakäsitteinä.<sup>18</sup> Suomalaisen historiaa käsitelleessä *Saiman kirjallisuusliitteessä* (1.VIII/1844) Snellman kirjoitti kansan kulttuurista muun muassa seuraavasti: ”Yksilön sivistys käsittää sekä ajattelun että toiminnan, ja samoin kansan kulttuuri ilmenee sekä sen älyllisessä sivistyksessä että sen yhteiskunnallisissa instituutioissa.”<sup>19</sup> Tämänkaltaisissa yhteyksissä kulttuuri voidaan ymmärtää aiemmin mainitun, jälleen Saksaan viittaavan merkitysyhteyden kautta: kulttuuri olisi tällöin se inhimillisen toiminnan kenttä tai kokonaisuus, jossa sivistyminen voi tapahtua.

Tämäkään sivistyksen ja kulttuurin käsitteiden välisen suhteen määrittäminen ei vaikuta Snellmanin kohdalla täysin tyydyttävältä. Snellmanin tapa kirjoittaa ja käyttää erilaisia sanoja varsin vapaasti, ilman selkeitä määrittelyjä on myös omiaan sekoittamaan lukijaa. Tästä huolimatta teen vielä yhden yrityksen ja kysyn: onko Snellmanin ”sivistys” ymmärrettävä sitenkin huomattavasti laajempaan käsitteenä kuin yksilön tai jonkin kollektiivisen kokonaisuuden henkisen kehityksen täydellistymisprosessiksi? Edellisen luvun lopussa viittasin ”sivistyshistorian” merkitsevän Snellmanille myös eräänlaisen historiallisen kokonaisuuden hahmottamista. Varsin usein hän viittaa ”sivistyksen” yhteydessä teemoihin tai kokonaisuuksiin, jotka on mahdollista ymmärtää kulttuurisina, jos tämä

---

17 Tämä on Lehtosen mukaan sivilisaation vallitseva merkitys noin 1830-luvulta lähtien. Ks. Lehtonen 1994, 54, 77.

18 Termiä sivilisaatio Snellman on ylipäättään käyttänyt varsin vähän. Vaikka Snellmanin sivistyskäsitteistä ei suinkaan voi pitää arvovapaana, ei hänen ajatteluunsa sisälly lähtökohtaista erottelua niin sanottuihin kulttuurikansoihin ja esimerkiksi niihin, jotka hän olisi sulkenut kokonaan pois ”ihmiskunnan yleisestä sivistyshistoriasta”. Ks. tarkemmin esim. saksalaisesta kehityksestä ja dualismista ”kulttuurin” ja ”sivilisaation” välillä, Fisch 1992, 724–730, 732–733 ja passim.

19 Likasom den enskildas bildning omfattar tanke och handling, så visar sig äfven ett folks kultur i dess intellektuella bildning och dess samhällsinstitutioner.” (KT 6, 446; SA IV, 264).

oman aikamme ilmaisu tässä yhteydessä sallitaan. Kansallisen sivistyksen luonnetta käsittelevässä kirjoituksessaan (*Saima* 2/1845) Snellman kirjoittaa yleisen sivistyksen omaksumisesta omintakeisessa muodossa. Tätä sivistysmuotoa Snellman kutsuu kansallisuudeksi. Samassa yhteydessä hän luettelee kansallisuutta määrittäviä tekijöitä. Isänmaanrakkauden ohella Snellman mainitsee kansakunnan henkisen olemassaolon (*andliga tillvaro*), kansakunnan tavan ajatella ja toimia, isänmaan kielen, tavat ja lait ja kiteyttää lopulta tämän kaiken kansan historiaksi (KT 7, 282–283; SA IV, 416).

Jo vuonna 1837 – aiemmin mainitussa akateemista vapautta käsittelevän luentosarjan käsikirjoituksessa – Snellman kirjoitti, että ihminen on käsitettävä aina suhteessa traditioon, vallitsevaan oikeustilaan, yhteiskuntaan ja valtioon (KT 1, 350; SA I, 620). Valtio-oppia käsittelevässä teoksessaan *Läran om staten* (1842) Snellman puolestaan kirjoitti: ”Kansakunnan jokainen yksilö on sidottu olemassa olevaan sivistykseen, heimon luonteeseen, isien maahan ja sen vaikutuksiin, kansakunnan olemassa olevaan tietämykseen, tapoihin ja lakeihin.”<sup>20</sup> Tämän lisäksi Snellman luettelee yksilöä ja tämän kansallisuutta määrittävän myös maan ja ilmaston, sekä näistä johtuvan elintavan sekä lakien ja valtiollisten laitosten vaikutuksen, vaikka toteaaakin samassa yhteydessä, ettei instituutioiden vaikutus ole niin suuri kuin tapojen merkitys. Tästä kaikesta Snellman näkee yksilön sivistyksen koostuvan (KT 5 2001, 40; SA III 1993, 305). Snellman käyttää siis ilmaisua sivistys myös viittaessaan esimerkiksi isänmaan maantieteellisiin olosuhteisiin. ”Sivistys” esiintyy jopa seuraavanlaisessa lauseessa, yhdessä fyysisten, synnynnäisten ominaisuuksien kanssa: ”yksilöön on istutettu kielen ohella myös heimolle ominainen ulkoinen ja sisäinen sivistys kansatyypin fysionomiana ja luonteena.”<sup>21</sup> Näin todetessaan Snellman näyttää eräässä

---

20 ”Hvarje individ af nationen är bunden vid den för handen varande bildningen, vid stammens karakter, vid fädernejorden, samt hennes inflytanden, vid nationens gifna vetande, seder och lagar.” (KT 5, 41; SA III, 306).

21 ”— jemte språket, äfven en för stammen egendomlig både yttre och inre bildning, såsom folkslags-fysionomi och karakter, är inympad på individen ---.” (KT 5, 40; SA III, 305). Snellmanin kommentit viittaavat myös ns. ilmastoteoriaan, jonka piirteitä 1800-luvulla näkyi mm. Lönnrotin ja Topeliuksen näkemyksissä. Ks. Lönnrotin osalta Karkama 2001, esim. 181–

mielessä rikkovan vanhan jaottelun henkeen ja aineeseen, luontoon ja kulttuuriin (Lehtonen 1994, 54–58, 77 ja passim.). Tulkinta on kuitenkin liian pitkälle menevä, sillä tämä klassinen erottelu luonnehtii monin tavoin Snellmanin ajattelua. Esimerkiksi Jalava on huomauttanut Snellmanin korostaneen ihmisen muokkaavan toiminnallaan myös luontoa, jolloin ”luonto” pelkkänä biologiana tai fysiologiana ei saa huomattavaa merkitystä yksilöiden tai kansojen ominaisuuksien määrittäjänä (Jalava 2005, 174).

Snellman käsittää ihmisen sosiaalisesti olennoiksi, joka syntyy tietynlaisiin hänestä itsestään riippumattomiin, mutta häntä määrittäviin fyysisiin ja henkisiin olosuhteisiin, tiettyyn historialliseen tilanteeseen, tiettyyn kansaan ja perheeseen. Traditio – johon Snellman laskee kuuluvaksi niin perheen ja suvun piirissä lapsena saadut opit, uskonnolliset perinteet kuin esimerkiksi yliopistossa omaksutun tieteellisen tietämisen tavan – sitoo ihmisen tietynlaiseen ajattelu- ja toimintatapaan, jonka tähän traditioon kasvanut kokee luonnolliseksi. Snellmanin kirjoituksissa ”sivistys” rinnastuu toistuvasti kansan ajattelu- ja toimintatapoihin. *Saiman kirjallisuusliitteessä Kallavedessä* (1/1846) Snellman käsitteli sitä, mistä historiankirjoittajan on näitä tapoja etsittävä pystyäkseen kuvailemaan kansan henkeä:

Kysymys on kansojen tietämisestä ja toimintatavasta, niiden yhteiskunta- ja perhe-elämässä vallitsevista tavoista. Historiantutkijalle ne ilmenevät kansojen uskonnollisissa menoissa ja tunnustuksessa, kaikessa yhteiskunnallisessa lainsäädännössä, opetuslaitoksessa, elinkeinoissa, kunnallislaitoksessa, kielessä, kansanrunoudessa, ajatelmissa sekä juhliin, perhe-elämään ja työtapoihin liittyvissä perinteissä.<sup>22</sup>

Edellä tehtyjen huomautusten ja lainausten perusteella on perusteltua todeta, että Snellmanin sivistyksen käsitteeseen liittyy hyvin vahva kulttuurisuus (Ks. myös Pulkkinen 1989, 20–21, 43–46 ja passim.).

---

182 sekä Topeliuksen osalta Klinge 1998, 271–273.

22 “Detta är folkens vetande och handlingssätt, deras sed i samhällslifvet och familjen. För historieforskaren uppenbara sig dessa i folkens religiösa kult och bekännelse, i hela deras medborgerliga lagsstiftning, i undervisningsväsendet, i näringsarne, i kommunarordningen, i språk, folksång, sentenser, i tradition om dess fester, hemlif och arbetsätt.” (KT 9, 204; SAV, 252–253).

Tällöin kulttuuria ei tule ymmärtää ainoastaan sivistymisprosessin synonyyminä tai sen mahdollistavana kultivoitumisen areenana niin sanottuun vanhaan saksalaiseen tapaan. Kulttuuri on ennemminkin ihmisenä olemisen tapa ja tässä mielessä se koskettaa kaikkia, niin sivistyneitä kuin sivistymättömiä. Varsin moderniksi tämän ajattelutavan tekee myös se, että Snellman torjuu kirjoituksissaan toistuvasti eri kansojen tai aikakausien asettamisen samalle arviointiviivalle. Syynä tähän on se, että jokaisen kansan, aikakauden tai ”sivistyksen” edellytykset ovat niin erilaiset. Ne ponnistavat erilaisista, yhteismitattomista lähtökohdista ja tällöin Snellmanin mukaan olisi täysin historiatonta ja epäasiantuntijamaista suorittaa yksinkertaisia paremmuusvertailuja niiden välillä. ”Jokaisella ajalla ja jokaisella kansalla on [siten] oma totuutensa ja oma oikeansa”,<sup>23</sup> mikä tulee ymmärrettäväksi vasta niiden erilaisten lähtökohtien tiedostamisen kautta. Erilaisia sivistyksen muotoja tai aikakausia varten ei siis ole yhtä mittaria, joilla niiden saavutuksia voitaisiin arvioida. Tai sittenkin: yksi mittari on ja se on sivistys. Mutta koska sivistys on Snellmanin mukaan alati liikkeessä ja koska jokaisen kansakunnan sivistys on ainutkertaista, ei tämäkään mittari ole sellainen, jolla ihmisten sopisi asettaa tosiaan arvojärjestykseen.

## **Tulkinnallisia mahdollisuuksia**

Kirjoitukseni alussa esitin työni tehtäväksi Snellmanin sivistyskäsitteen merkitysyhteyksien tarkastelemisen, sekä tätä kautta Snellmanin ajattelun tietyille tärkeille jäljille pääsemisen. Lopussa on todettava, etten ole varma siitä, miten hyvin olen tehtävässäni onnistunut. Se minkä olen

---

23 KT 1, 350; SA I, 619; ks. myös esim. KT 7, 281–282; SA IV, 415. Snellmanille toisaalta tärkeä yhtenäisyyden teema, joka ilmenee muun muassa hänen tavassaan kirjoittaa humanisuudesta tai yleisinhimillisen sivistyksen kehityksestä asettuu toki jännitteeseen asemaan tämän näkemyksen kanssa. Tässä yhteydessä ei ole kuitenkaan mahdollista käsitellä ongelmaa tarkemmin. Olen käsitellyt tätä Snellmanin ajattelun jännitteisyyttä keväällä 2006 julkaistavassa artikkelissa ”J.V. Snellmanin historiakäsityksen herderiläisistä piirteistä.”

luultavasti pystynyt osoittamaan, on sanojen moniulotteisuus ja käsitteiden limittyneisyys – varmoja rajoja niiden välille on vaikea piirtää. Yleisellä tasolla haluan vielä lopuksi nostaa esille Snellmanin sivistyksen käsitteeseen vahvasti liittyvän tietoisuuden ja aktiivisuuden. Yksilöiden kohdalla tämä ilmenee paitsi omien rajoitusten, myös henkilökohtaisten mahdollisuuksien tiedostamisena. Yliopisto-opiskelijoille suuntaamiensa luentojen käsikirjoituksissa Snellman paikoitellen suorastaan yllyttää nuorta polvea sivistyksen nimissä kaatamaan edellisen sukupolven pystyttämät patsaat. Tämän he ovat oikeutettuja tekemään, sillä edellytyksellä, että he eivät tee tätä oman henkilökohtaisen kunniansa, vaan yleisen edun vuoksi – ja kunhan he myös ymmärtävät, miksi vanhalle sukupolvelle patsaiden pystyttäminen oli niin tärkeitä. Kansojen historian tasolla tietoisuus ja aktiivisuus ovat niin ikään keskeisessä asemassa. Jokaisen aikakauden tai kansan tulee nimittäin pyrkiä tiedostamaan oma paikkansa historiallisessa jatkumossa. Tämän jälkeen ne voivat omaehtoisella, mutta myös muiden arvoa kunnioittavalla toiminnallaan pyrkiä siihen, että olisivat itse hiukan enemmän ihmisiä kuin edelliset sukupolvet. Yksinkertaistaen sivistys voitaisiin snellmanilaisittain ymmärtää mielentilaksi ja toimintakyvyksi, jossa ihminen on oikealla tavalla viritäytynyt, toisaalta kohti ideaalia, mutta reaali maailmassa toimien.

Edellä tehtyjen huomautusten perusteella Snellmania voisi syyttää elitismistä ja liian ihanteellisesta yhtenäisyysajattelusta, jolla ei hänen omana aikanaan tai myöhemmin ole ollut todellista pohjaa. Sivistyneitä yliopisto-opiskelijoita hän kehotti uutta luovaan toimintaan, mutta ”kansaa” hän ei siihen villinnyt. Yleisen edun hyväksi työskenteleminen sisältää myös oletuksen siitä, että on olemassa jokin yhtenäinen kokonaisuus, kuten kansa, jolla on yhteisiä ja ristiriidattomia etuja. Snellmanin näkemyksiin sisältyy oletus – tai ennemminkin toive – yhtenäiskulttuurista. Marja Jalava on tarkastellut tätä Snellmanin ajattelun piirrettä kriittisesti todeten sen perustuvan yksiarvoisuuden ja totaalisuuden vaatimukseen, jossa aktiivinen toimijuus sallitaan vain riittävän sivistyneille yhteisön edustajille, niille, jotka ymmärtävät mitä ”yhteinen etu” tarkoittaa (Jalava 2005, esim. 174–175, 181–182). Samankaltaista Snellmanin sivistysajattelun kriittistä lukutapaa on suorittanut myös Juha Siltala, joka liittyy Snellmanin kollektiivisuutta korostavan filosofian osaksi suomalaisen kansallisuusajattelun ”uhrautumiseetosta”. Yksi-



löiden itsetoteutus tai onni painavat vaakakupissa vähän, kun on kyse laajasta kansallisesta sivistyksen projektista ja sen oletetusta yleistahdosta (Ks. Siltala 1999, 40–49).

Tämän artikkelin puitteissa ei ole ollut mahdollista analysoida tarkemmin Snellmanin sivistysajatteluun liittyvää yksilön ja yhteisön välistä problematiikkaa. Snellmanin sivistyskäsitteys on yksilön kannalta varsin vaativa ja nykylukijalle jopa ahdistava. Snellmanin viestiä on kuitenkin tulkittava sen omassa historiallisessa yhteydessään. Hän kirjoitti ennen muuta kaltaisilleen, etuoikeutetussa yhteiskunnallisessa asemassa oleville ruotsinkielisen sivistyneistön edustajille, vaati näitä ulottamaan katseensa omaa henkilökohtaista (seurapiiri)elämäänsä kauemmas, kohti ”kansaa” ja sen todellisuutta. Snellmanin näkemyksen mukaan sivistyksen leviäminen Suomessa edellytti ensi vaiheessa ruotsinkielisen yläluokan aktiivista toimintaa asian hyväksi. Vasta tämän etujoukon toiminnan myötä ”sivistys” sen erilaisissa merkityksissään saattoi ulottua myös suomenkielisen enemmistön pariin. Mitään periaatteellista syytä kieltää omaehtoinen toimijuus kansalaisten enemmistöltä Snellmanilla ei ollut, mutta hänen mukaansa tämän toimijuuden edellytyksenä oli sivistyminen.

Sivistyksen itseymmärrykseen ja henkiseen kypsyyteen viittaavan merkityshorisontin lisäksi Snellman käyttää sanaa ”sivistys” myös yhteyksissä, joista ilmenee vahva kulttuurinen ymmärrys. Itse en ainakaan kykene tulkitsemaan Snellmania ilman kulttuurin käsitteen käyttöönottamista. Vaikka Snellman ei selkeästi eksplikoinutkaan sivistyksen käsitteestä itsenäistä kulttuurin käsitettä, hänen tapansa painottaa ihmisen elinympäristöä, tapojen merkitystä ja historiallista tilannetta viittaavat kuitenkin varsin moderniin kulttuurin käsitteeseen, jossa kulttuuri käsitetään laajasti ihmisten välisenä vuorovaikutuksena ja erilaisina ihmisenä olemisen ehtoina.

Sivistyksen prosessista kirjoittaessaan Snellman rinnastaa sivistyksen voimakkaasti traditioon, niin älylliseen kuin varsin arkitasollakin ymmärrettävään perinteeseen. Yksilön sivistyksen muotoutumisen yhteydessä Snellman viittaa myös aineellisiin vaikutuksiin, maantieteellisiin seikkoihin ja ilmastoon. Vaikka näitä viittauksia ei tulekaan lukea yksinkertaista hengen ja aineen vastakkainasettelun ylittämisenä, ne ovat esimerkkejä siitä, miten laajasta käsitteestä sivistyksen kohdalla on

kyse. Vaikka Snellmanin ajattelussa henki hallitseekin luontoa ja myös muokkaa sitä, asettaa aineellinen todellisuus ihmisen toiminnalle tietyt reunaehdot. Kun Snellman kirjoittaa ilmaston vaikutuksesta ihmisten elämään, muun muassa ihmisten harjoittamiin elinkeinoihin ja toteaa toisaalta ihmisen myös muuttavan luontoa, on perusteltua todeta, että Snellmanille maantiedekin on osa kulttuuria.

Artikkelini lopussa minulla ei ole antaa yksiselitteistä vastausta siihen, missä Snellmanin sivistyksen käsite loppuu ja kulttuurin käsite alkaa. Ovatko ne vain yhtä jatkumoa, yhtä ajatusrakennelmaa? Jos näin on, ei sanojen takaa ehkä ole sopivaa hakea tiettyjä selkeästi määriteltävissä olevia käsitteitä. Ainakin sivistyksen käsitteen rinnalla tulisi tässä tapauksessa puhua tietynlaisesta laajemmasta ajattelutavasta, käsityksestä tai teoriasta. Voiko käsitteen alaa ylipäätään venyttää loputtomasti ja miten paljon sisältöä yhteen käsitteeseen voi mahtua? Snellmanin tulkinnan kohdalla kysymys on mielestäni perusteltu, mutta siihen vastaaminen jää väistämättä tämän artikkelin osalta avoimeksi.

## Lähteet

- Bollenbeck, Georg (1994) *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmunsters*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Elias, Norbert (1978/1939) *The History of Manners. The Civilizing Process: volume I*. Alkuteos: Über den Prozess der Zivilisation. Translated by Edmund Jephcott. New York: Pantheon books.
- Fisch, Jörg (1992) Zivilisation, Kultur. Im *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Band 7*. Herausgegeben von Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Geuss, Raymond (1996) Kultur, Bildung, Geist. *History and Theory*, Vol. 35, No. 2.
- Hansson, Jonas (1999) *Humanismens kris. Bildningsideal och kulturkritik i Sverige 1848–1933*. Stockholm: Bturus Östlings Bokförlag Symposion.
- Jalava, Marja (2005) *Minä ja maailmanhenki. Moderni subjekti kristillis-idealisisessa kansallisajattelussa ja Rolf Lagerborgin kulttuuriradikalismissa n. 1800–1914*. Helsinki: SKS.
- Karkama, Pertti (1989) *J. V. Snellmanin kirjallisuuspolitiikka*. Helsinki: SKS.

- Karkama, Pertti (2001) *Kansakunnan asialla. Elias Lönnrot ja ajan aatteet*. Helsinki: SKS.
- Klinge, Matti (1998) *Idylli ja uhka. Topeliuksen aatteita ja politiikkaa*. Porvoo: WSOY.
- Koselleck, Reinhart (1990) Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. Im *Industrielle Welt. Band 41: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen*. Herausgegeben von Reinhart Koselleck. Klett-Cotta.
- Lehtonen, Mikko (1994) *Kyklooppi ja kojootti. Subjekti 1600–1900 lukujen kulttuuri- ja kirjallisuusteorioissa*. Vastapaino: Tampere.
- Lempa, Heikki (1993) Mitä on sivistys?, teoksessa *Historian alku: historianfilosofia, aatehistoria, maailmanhistoria*, toim. Tuomas Seppä et al. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Manninen, Juha (1992) Kommentarer till Idee der Persönlichkeit. I J.V. Snellman *Samlade arbeten*, II. Helsingfors: Statsrådets kansli.
- Mäki-Kulmala, Heikki (1999) Mitä on sivistys? *Aikuiskasvatus* 4/1999.
- Ojanen, Eero (2002) Oman ilmaisutavan ja systeemin viidakossa, teoksessa *Käännetty Snellman. Suomentajien syväuskeluksia J. V. Snellmanin elämään ja toimintaan*, toim. Raimo Savolainen. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Pulkkinen, Tuija (1989) *Valtio ja vapaus*. Jyväskylä: Tutkijaliitto.
- Siltala, Juha (1999) *Valkoisen äidin pojat. Siveellisyys ja sen varjot kansallisessa projektissa*. Helsinki: Otava.
- Snellman, Johan Vilhelm (1992–1998), *Samlade arbeten*, red. Kari Selén et al. Helsingfors: Statsrådets kansli. (SA)
- Snellman, Johan Vilhelm (2001–2004), *Kootut teokset*, toim. Raimo Savolainen et al. Helsinki\_ Opetusministeriö. (KT)
- Vierhaus, Rudolf (1974/1972) Bildung. Im *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politischsozialen Sprache in Deutschland, Band 1*. Herausgegeben von Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Väyrynen, Kari (1992) *Der Prozeß der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus*. Helsinki: SHS.
- Väyrynen, Kari (1981) Hegelin kasvatustajattelusta, teoksessa *Snellman ja sivistys*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, filosofian laitos.
- Wirilander, Kaarlo (1974) *Herrasväkeä. Suomen säätyläistä 1721-1870*. Helsinki: SHS.

## 2

# J. V. Snellman ja sivistyksen realismi

*Eero Ojanen*

### Taustaksi

15 vuotta sitten ilmestynyt tekstini on mielestäni asianmukainen edelleen ja olen sen kanssa samaa mieltä. Vain käännösterminologiassa olen tuon jälkeen tehnyt muutoksen: Snellmanin ajattelussa tärkeä ”tidens anda” on aiemmin yleensä suomennettu ”ajan hengeksi”, ja niin olen itsekin tehnyt, mutta tuo ilmaus on kovin rasitettu ja päädyin siihen, että ”aikakauden henki” vastaa tarkemmin sitä, mitä Snellman itse tavoittelee. Kyse ei ole mistään mystisestä tai satunnaisesta ja pintapuolisesta ”ajanhengestä” vaan siitä, että ihmisen tulee tavoittaa oman aikakautensa korkein järjellinen tietoisuus ja toimia sen mukaisesti, sen suunnassa. Snellman itse konkretisoi asiaa niin, että tuolloin ”aikakauden henki” tarkoitti sivistyksen yleisyyttä ja sivistyksen levittämisen tarpeellisuutta kaikille, myös kaikille kansankerroksille. Taustalla oli valistuksen usko siihen, että tiedon levittäminen ja sen saaminen kaikkien ihmisten ulottuville jo sinänsä vie asioita parempaan. Nyt noin

helppoon optimismiin ei enää voi oikein yhtyä. Nykyisen aikakaudemme korkeimpaan yleispätevään tietoisuuteen kuuluu tieto ihmisen itsensä maapallolla aiheuttamista vakavista ongelmista. Siksi aikakauden henki on nyt myös vastuunottamista yhteisestä planeetasta ja ihmisen oman toiminnan tuloksista. Tätä vaatimusta ei nykyisen, pätevän tiedon valossa voi kiertää eikä torjua. ”Aikakauden henki” on siten konkreettinen ja todellinen, selkeästi perusteltavissa oleva asia, johon nykyajan sivistystyön tulee liittyä.

Tutustuin itse Snellmanin ajatteluun ensi kerran 1970-luvulla opiskellessani, ja siitä lähtien Snellman on vuosikymmenet kulkenut matkassa, milloin käännöstyön, milloin väitöskirjan merkeissä. Eniten Snellman on silti vaikuttanut omaan kirjoittamiseeni ja koko omaan toimintaani tiedonvälityksen ja sivistystyön erilaisilla kentillä. Snellman on antanut kestäviä lähtökohtia.

Vuosikymmeniä sitten kiehtoi Snellmanin vaatimus itsenäisestä ajattelusta. Sitä olen koettanut harjoittaa, mutta enää se pelkkä itsenäisyys ei kiehdo eikä riitä samalla tavalla. ”Omasta ajattelusta” saattaa myös tulla vain helppo klisee. Ei riitä, että ajattelee niin sanotusti itse vaan kyse on myös ajattelun sisällöstä. Oma ajattelu on myös jonkin laajemman, yleisemmän hengen kohtaamista ja siihen liittymistä. Aikakauden henki on tavoitettava oman, itsenäisen ajatuksen kautta, ei vain siksi, että ”kuuluu” ajatella jollain tavalla. Mutta samalla sen oman ajatuksen tulee sovittaa itsensä yleisempään henkeen eikä jäädä vain itsensä tai oman luulotellun erinomaisuuden varaan. Siksi omaan ajatteluun tulee sisältyä yhdenmukaisuus hengen kanssa, hengen pohjavire. Tämä Snellmanin ajattelu on yleispätevää, sillä on pätevyytensä kaikkina aikoina.

# J. V. Snellman ja sivistyksen realismi

*Ote teoksesta: Ojanen, Eero (2008). Sivistyksen filosofia. Helsinki: Kirjapaja. Sivut 41–67 ja 73–80*

## Johdanto

Snellmanin sivistyskäsite on hyvin monimerkityksinen, eikä hän määrittele sitä tarkoin siinä mielessä, että sillä olisi jokin yksi, samana pysyvä sisältö. Pikemmin se on läpäisevä teema, joka on läsnä kaikkialla hänen ajattelussaan. Snellmanin ajattelu voidaankin nähdä yhtenäisenä kokonaisuutena tai jopa eräänlaisena järjestelmänä, jonka ydinkäsite tai ainakin yksi ydinkäsite on sivistys. Se kokoaa ja auttaa yhdistämään ajattelun ja muun toiminnan monet eri säikeet. Eräs parhaita yksittäisiä avaimia tämän ymmärtämiseen on Saima-lehdessä vuonna 1846 julkaistu kirjoitus *Sivistys ja yleishenki* (KT 9, 437–444).

Laajassa mielessä sivistys on Snellmanille siinä jokseenkin sama asia kuin inhimillisyys tai humanisuus. Monissa kohdin sivistys on hänelle suunnilleen samaa kuin ihmiskunnan kulttuuriperintö, jonka omaksuminen puolestaan juuri tekee ihmisen inhimilliseksi.

Vastasyntynyt lapsi ottaa vastaan ensimmäisen sivistyksensä jo äidin ensimmäisen kosketuksen ja hoidon myötä. Sivistys ei ole siis vain tiedollista, eikä se ole kulttuurista vain sanan suppeassa merkityksessä, vaan kaikkea sitä, mikä tekee ihmisestä kulttuurissa elävän olennon. Snellma-

nin äidinkielen 'bildning' esiintyy hänellä myös sellaisissa suppeammissa yhteyksissä, jotka suomen kielessä eivät käännä sivistykseksi vaan liittyvät edellä mainittuihin muotoutumisen tai pelkän koulutuksen merkityksiin.

Joka tapauksessa ihminen on Snellmanin mukaan äärimmäisen riipuvainen sivistyksestä. Ihminen tarvitsee sitä välttämättä ja ihminen nykyisellään jo on hyvin pitkälle nimenomaan sivistyksen eli kulttuurin tuote.

Sivistyksen vastakohta on tällöin luonto. Sivistys oli Snellmanille luonnollisen voittamista ja sen saattamista toisenlaisessa, jalostetussa muodossa ihmistä palvelemaan. Luonto on ihmiselle välttämätön lähtökohta, mutta sivistys on silti pelkän luonnollisen ylittämistä. Luonnollinen saattaa jossain tapauksissa olla ihmiselle käyttökelpoista sellaisenaankin, mutta vain ihmisen omasta harkinnasta ja tarpeista riippuen. Luonnon lisääntyvä hallitseminen on sivistyksen tuntomerkki ja luonto tarkoittaa tässä sekä ulkoista ympäristöä että ihmisen omia, "luonnollisia" viettejä ja taipumuksia. Luonnon ja sivistyksen vastakkainasettelu, jossa luonto on "alempaa" ja sivistys "ylempää", on tyypillistä Snellmanille ja koko vanhalle sivistyksen traditiolle. Tämä on myös tuon tradition kaikkein ongelmallisimpia ja eniten arvosteltuja puolia, eikä tuota traditiota tässä suhteessa pidä siirtää nykypäivään.

Sivistys on Snellmanille ajassa etenevä edistyksen prosessi ja samalla yksilön prosessi. Nämä kaksi yhdistyvät aikakauden hengen kautta. Aikakauden henki on Snellmanille juuri sivistystä, sivistyksen yleistä etenemistä, johon yksilön tulee mennä mukaan. Sivistyksellä ei ole mitään yhtä, ajatonta ja yleispätevää kriteeriä vaan se on aina oman aikansa tärkeimpien haasteiden edistämistä. Mutta mitä nuo haasteet ovat, se määrittäyty juuri tuosta ihmiseksi tulemisen perspektiivistä. Snellmanin mukaan aikakauden hengen sisältö hänen aikanaan oli juuri sivistyksen oikeus ja sen yleinen levittäminen, siis sivistyksen tekeminen kaikkia ihmisiä koskettavaksi. Sivistys hänen aikanaan tarkoitti siten ihmisyyttä koskevan itsetietoisuuden yleistä hyväksymistä ja leviämistä koko ihmiskunnan keskuudessa.

Tämän sivistyskäsityksen ytimeen kuuluu myös samanlaiselta kuulostava sana, siveellisyys. Sanojen läheinen yhteys on tässä kuitenkin suomen kielen ominaisuus ja suomi oli Snellmanillekin vieras kieli.

Saksassa ja ruotsissa siveellisyyttä tarkoittavat sanat Sittlichkeit ja sedlighet ovat eri juurta kuin sivistyksen vastineet Bildung ja bildning.

Siveellisyys on arkikielessä totuttu liittämään vain sukupuolisuuteen, mikä on estänyt sanan käyttöä laajemmassa, ”snellmanlaisessa” mielessä. Kun siveellisyys toisaalta alkaa myös sukupuolisuuden yhteydessä olla vanhentunut käsite, ei ehkä olisi mahdollonta siirtää sitä laajempaan filosofiseen merkitykseensä.

Toisaalta snellmanilaiselle siveellisyyssäsitteelle voitaisiin etsiä tuoreempiakin vastineita. Väljästi ottaen siveellisyyden voikin suomentaa eettisyydeksi. Snellmanin omaan, tiukkaan ja kokonaisvaltaiseen käsiteapparaattiin tämä ei tarkkaan ottaen sopisi, mutta nykykielessä eettisyys tavoittaa varsin paljon tuon vanhan termin sisällöstä. Tai sitten siveellisyys ei ehkä vaadi nykykielessä omaa termiään ollenkaan, voimmehan puhua vain yksinkertaisesti sivistyksestä ja sivistyneestä asenteesta.

Tällainen eettisen siveellisyyden ihanne liittyy ajatukseen ihmisen henkisestä kypsymisestä, ”henkisestä täysi-ikäisyydestä”. Siveellinen ihminen kykenee toimimaan moraalisesti, vastuullisesti ja itsenäisesti. Kysymys on kaikkea muuta kuin ylevistä fraaseista tai pelkistä hyvistä vaatimuksista, sillä Snellmanille siveellisyys on nimenomaan ristiriidan kautta hahmottuva prosessi.

Tietäminen on kasvua sivistykseen ja siten myös siveellisyyteen, mutta siveellisyys ei ole vain tai ensi sijassa tiedon, vaan yhteiskunnallisen toiminnan asia. Sivistyksen ja siveellisyyden käsitteet kuitenkin korostavat tiedon ja toiminnan läheistä suhdetta.

## **Sivistys, tietäminen ja siveellisyys**

Tiedollista sivistystä ja siveellisyyteen kasvua Snellman käsitteli mm. pamfletissaan *Akateemisesta opiskelusta* (1840, KT 2, 452–476), joka on Snellmanin tunnetun sivistysyliopistoajatuksen kulmakivi. Tämä nimenomainen teos liittyy yliopistomaailmaan, mutta Snellman ei halunnut rajata sivistystä asiantuntijoiden tai eliitin asiaksi, vaikka sivistyneistöllä tai oppineistolla onkin aivan erityinen tehtävänsä kulttuurissa. Päävastoin hän korosti kaikkien, siis koko kansan, sivistämistä, mitä yliopistonkin tuli edistää. Tässä mielessä Snellmanin yliopistoon liittyviä ajatuksia voidaan joiltain osin soveltaa sivistykseen laajemminkin, mutta silti



sivistysyliopisto ajatus on vain yksi sivistysajatuksen aspekti, eikä edes välttämättä sen ydin.

Tiedollisessa sivistyksessä olennaista on valmiina annetun aineksen ja oman ajattelun suhde. Kaikki oppiminen alkaa valmiina annetun tiedon omaksumisesta. Aluksi se tapahtuu täysin kyselemättä, mutta vähitellen ihminen herää itsetietoisuuteen ja alkaa itse eritellä vastaanottamiaan asioita. Iän myötä oman kyselemisen, epäilyn ja pohdinnan osuus jatkuvasti kasvaa, kunnes ihminen erityisesti nuoruusiässä on valmis kyseenalaistamaan kaiken, minkä auktoriteetit hänelle tarjoavat.

Sivistyminen edellyttää välttämättä tätä oman ajattelun ja kyseenalaistamisen kykyä. Se ei kuitenkaan ole itsetarkoitus eikä päämäärä sinänsä, vaan siitäkin on päästävä eteenpäin. Siveelliseen tietoon ihminen astuu siinä vaiheessa, kun hän kykenee itsenäisesti hyväksymään traditiossa annetun tiedon ja opin. Niitä ei hyväksytä siksi, että ne ovat olemassaolevaa ja auktoriteettien sanelemaan tietoa, vaan siksi, että ihminen oman ajattelunsa, harkintansa ja oivalluksensa kautta havaitsee annetun tiedon oikeaksi ja järjelliseksi.

Pinnallisessa mielessä tämä on kaikkeen oppimiseen sisältyvä itsetäanselvyys: oppilaan on itse ymmärrettävä ja kyettävä ”omin sanoin” selittämään oppimansa asia. Tilanne voidaan kuitenkin nähdä myös ongelmallisemmin: jos haluamme korostaa omaa ajattelua ja itsenäisyyttä, niin miten voidaan vaatia nimenomaan sen annetun tiedon hyväksymistä?

On tärkeä huomata, että Snellmanin lopputulos ei ole oma ajattelu sinänsä, olkoon se kuinka kriittistä ja yksilöllistä tahansa. Tavoiteltava lopputulos on nimenomaan olemassaolevan tiedon hyväksyminen. Sivistys on perinteen itsenäistä omaksumista ja tähän omaksumiseen kuuluu oivallus omasta itsestä tuon perinteen jatkajana. Se taas tarkoittaa myös kriittisyyttä perinteeseen nähden: perinne on jotain, jonka on jatkuvasti muututtava ja mentävä eteenpäin, jotta se ylipäänsä olisi elossa. Tämä oivallus on kaiken sivistystyön perustava ajatusmalli, joka on oivallettava aina uudelleen ja uudelleen.

Sivistys ei siten ole pelkkää edistymistä tai uusien asioiden oppimista vaan se on ankara ristiriita ja taistelu, jota ihminen joutuu käymään ulkopuolelta tarjottavien tiedonsisältöjen ja oman ajattelunsa välillä. Vaikka ristiriitaan on periaatteessa olemassa ratkaisu tai sovitus, se ei

tarkoita mitään lopullista tilaa, jossa ristiriita häviäisi olemasta. Päinvastoin sivistys on kykyä tunnistaa tämä ihmisen tietoisuuden perusristiriita, elää siinä ja pyrkiä jatkuvasti sen kanssa eteenpäin.

## Sivistys, yhteiskunta, valtio

Ihmisen kasvu tietoon ja tiedossa on hyvin samanlainen kuin hänen kasvamisensa yhteiskunnan jäseneksi ja jäsenenä. Tämä rinnastus on mielenkiintoinen ja ansaitsisi laajemmankin pohdiskelun. Se voitaisiin joltain kannalta varmaan myös kyseenalaistaa, mutta sivistyksen idean laaja-alaisuus Snellmanilla ja Bildung-perinteessä perustuu paljolti tähän kasvamisen samankaltaisuuden ideaan.

Ihmisen suhdetta yhteiskuntaan Snellman käsittelee selkeimmin teoksessaan *Valtio-oppi* (1842, KT 5, 32–293). Yhteiskunnassa siveellisyys tarkoittaa lainmukaisuuden ja moraalisuuden yhdistämistä. Jotta ihminen toimisi oikein eli siveellisesti, hänen tulee noudattaa lakeja. Se ei kuitenkaan yksin riitä, sillä pelkkä lainkuuliaisuus voi olla vain sokeaa, epäitsenäistä käskyjen ja auktoriteettien seuraamista. Pelkkä lainseuraaminen jättää myös avoimeksi kysymyksen, mistä ja miten nuo lait tulevat.

Ihmisellä on oltava omakohtainen suhde toimintaa ohjaaviin periaatteisiin eli moraalii. Moraali on ihmisen sisäistä vakaumusta oikeasta ja väärästä ja se on välttämätön asia, mutta sekään ei yksin riitä. Ihmisten moraaliset käsitykset vaihtelevat. Pelkästään oma vakaumus voi olla sisällöltään mielivaltaisen eikä se riitä yhteisen toiminnan ohjenuoraksi.

Siveellisyys vaatii tässäkin sovitusta kahden periaatteessa ristiriitaisen kannan välillä. Lainkuuliaisuus vaatii ihmistä alistumaan siihen mitä on, moraalisuus taas vaatii häntä asettamaan itse omat periaatteensa. Siveellisyys eli eettisyys on molempien hyväksymistä samanaikaisesti: toiminnan täytyy olla lainmukaista ja moraalista yhtä aikaa. Ihminen tottelee vallitsevaa lakia, mutta ei siksi, että se on määräys, vaan siksi, että hän on omakohtaisen oivalluksen kautta vakuuttunut lain järjellisydestä ja oikeellisuudesta.

Tämäkin on helppo todeta yleisellä tasolla, mutta samalla se avaa monia kysymyksiä. Mikä takaa, että omakohtaisen harkinnan jälkeen

päätyy vallitsevan hyväksymiseen? Snellmanilla oman ajattelun pätevyyden kriteeri on juuri se, että kykenee oivaltamaan vallitsevan oikean. Oma ajattelu ei ole todella itsenäistä ja vapaata silloin, jos kielletään tai kyseenalaistetaan kaikki mahdollinen. Vapaus saavutetaan paradosaalisesti vasta silloin kun hyväksytään olemassa oleva.

Hyväksyminen ei tietenkään tarkoita, että kaikki oleva täytyy automaattisesti hyväksyä, vaan vallitsevan todellisuuden tulee myös olla yleisesti hyväksytyjen periaatteiden mukaista. Hyväksymiseen sisältyy siis ajatus ja vaatimus todellisuuden kehittämisestä ja muokkaamisesta eteenpäin.

Ei voi ajatella, että vallitseva todellisuus ja sen hyväksyminen merkitseisi jonkinlaista pysähtynyttä ja muuttumatonta käsitystä todellisuudesta. Päinvastoin todellisuuden perustila on tuleminen eli muutos. Silloin todellisuuden hyväksyminen on sen muuttumisen hyväksymistä ja vieläpä sitä, että itse sitoutuu tähän muuttamiseen, joka samalla on todellisuuden ylläpitämistä.

Tuleminen puolestaan ei ole vain ulkopuolisen todellisuuden asia, vaan se on hengen todellisuutta, jossa me olemme mukana. Todellisuuden hyväksyminen merkitsee snellmanilaisittain lähinnä sitä, että ihminen tai kansalainen näkee myös oman aktiivisen roolinsa todellisuuden ylläpitäjänä. Sivistynyt ihminen näkee yhteiskunnan pohjimmiltaan järkevänä ja alistuu siihen omasta halustaan, ei pakosta. Yhteiskunnassa hän pyrkii toimimaan järjestelmällisesti, siis yleisen järjen mukaan. Vapaus on järjennukaisuutta, ei sitä, että saisi mielivaltaisesti tehdä mitä haluaa. Vapaus on siis yleisen edun tai yleisen hyvän ymmärtämistä ja toteuttamista.

Tämä koko ajatuskulku kiteytyy Snellmanin tärkeän oppi-isän G. W. F. Hegelin (1770–1831) kuuluisassa lauseessa: Todellinen on järjestellistä ja järjestellinen on todellista. Myös tässä tulee muistaa, että todellinen ja järjestellinen eivät ole passiivisia, valmiita rakenteita, vaan jatkuvaa, aktiivista toimintaa ja itsetietoista olemista.

Snellman ei itse käytä täsmälleen tuota ilmaisua, mutta se vastaa tarkoin hänen ajatteluaan. Itse asiassa Snellmanin ajattelu lepää ehkä vieläkin vahvemmin tämänkaltaisen lähtökohdan varassa kuin Hegelin itsensä. Snellmanin sivistysajatuksen taustalla nimittäin on tavattoman vahvasti jonkinlainen vastaavuusteoria. Ajattelumme ja ulkomaailma, tai

henki ja aine, ovat eri asioita, mutta niiden välillä vallitsee myös harmoninen yhdenmukaisuus. Ajattelumme ei vain kuvaa tai heijasta todellisuutta, eikä myöskään luo sitä, vaan se voi tavoittaa todellisuuden, yhtyä siihen. Sivistys on toimintaa, jossa ihminen tavoittaa varsinaisen todellisuuden, ja ihmisen aktiivinen itsetietoisuus on tuon todellisuuden olennainen tekijä.

Ilman tämänkaltaista filosofista taustaa Snellmanin vahvaa sivistysuskoa on vaikea ymmärtää. Snellmanin sivistysajatus oli läpeensä idealistinen, ja juuri siksi siitä saattoi tulla niin kauaskantoinen, realistinen ja käytännöllinen poliittinen voima. Tämä on historian ymmärtämisen perusasioita, jota on mahdoton tavoittaa, jos elättelee suosittua harhakuva idealismista jollain tavalla epäkäytännöllisenä tai epärealistisena haihatteluna.

Snellmanille ja muillekin 1800-luvun sivistysajattelijoille olikin tyyppillistä jyrkkään ja selkeään idealismiin liittyvä poliittinen varovaisuus ja realismi, mikä osaltaan vaikutti heidän sivistyspyrkimyksiensä onnistumiseen. Koska Suomella ei ollut valtiollista itsenäisyyttä eikä kansalaisilla poliittisia toimintamahdollisuuksia, oli sitäkin tärkeämpää panostaa kulttuuriin ja sivistykseen. Niiden avulla luotiin pohjaa myös poliittiselle vapaudelle. Sivistys ei kuitenkaan ollut vain tulevaisuudessa koettavien poliittisten muutosten välikappale, vaikka sen yhteys noihin asioihin oivallettiinkin. Sivistys oli itseisarvo, päämäärä sinänsä.

Jossain määrin kävi toki niinkin, että oli pakko puhua sivistyksestä ja kulttuurista, koska valtiollisista ja poliittisista kysymyksistä ei Venäjän yksinvaltiaassa keisarikunnassa voitu julkisesti puhua. Suomen poliittisen itsenäisyyden nostaminen esille olisi ollut aivan mahdotonta. Snellmanin verhosi poliittisia ajatuksiaan osittain kulttuuriasioihin, mutta vain osittain. Itse asiassa tämä verhoaminen sopi hyvin hänen todellisiin ajatuksiinsa.

Poliittisen maltin ja varovaisuuden takaa löytyy eräs Snellmanin sivistyskäsitteiden omaleimainen ja tärkeä piirre, tavattoman voimakas suhde historiaan. Sivistys on Snellmanille nimenomaan historiaan liittyvä prosessi ja historia on ”meidän puolellamme”. Historia on eräänlainen sivistyksen takuumies, jonka jatkuva kulku eteenpäin liittyy nimenomaan sivistykseen ja sen etenemiseen. Historia ei ole vain joukko kertomuksia, vaan se on yhtenäinen prosessi, mutta se ei ole myöskään

luonnonvälttämättömyyden kaltainen objektiivinen prosessi, vaan se on itsetietoisuuden kasvua ja edistymistä. Historialla ei kuitenkaan ole yhtä, lopullista päämäärää, jota kohden kaikki kulkisi, vaan päämäärä toteutuu joka hetki, kulloisenkin sivistyksen muodossa.

## **Kansallinen herääminen ja sivistys**

Suomessa 1800-luvun kansallisen nousun tai ”kansallisen heräämisen” idea noudatti juuri tällaista historiankäsitystä. Suomen synty nykyisessä merkityksessään 1800-luvun puolivälistä alkaen on itse asiassa hyvin tarkoin snellmanilaisen sivistys- ja historiankäsitteen mukainen. Vanha puhe ”kansallisesta heräämisestä” on oikeutettua, sillä tuolloin luotiin idea Suomesta ja suomalaisuudesta, mikä sitten myös toteutui ja toteutettiin. Kansallinen tietoisuus ”isänmaan äidinkasvoista” oli vain pinnalta katsoen abstraktia. Syvemmältä luultavasti paljon konkreettisempi asia, ja kansallistietoisuuden nousuun liittyi yhteiskunnan kaikinpuolinen muuttuminen.

Taustalla olivat yleismaailmalliset virtaukset ja myös taloudelliset syyt, mutta Suomen kehittyminen yhä selvemmin omaksi yksikökseen ei silti ollut taloudellinen tai muutenkaan historiallinen välttämättömyys. Eikä se ollut minkään poliittisen tai välittömästi poliittiseen valtaan liittyvän pyrkimyksen tulosta. Ilman Kalevalasta alkanutta oman kulttuurin nousua Suomesta ei olisi tullut mitään.

Tämä on viime aikoina joskus ilmaistu niin päin, että koko Suomen synnyttäminen kansallistunteen pohjalta oli itse asiassa keinotekoinen, väkinäinen ja huteralle pohjalle perustunut tapahtuma. Yhtä hyvin olisi voitu jatkaa 1700-luvulla selvästi näkynyttä kehityssuuntaa, jossa suomen kieli olisi vähitellen kadonnut ja koko myöhempi modernisointuminen tapahtunut toiselta, vähemmän kansalliselta pohjalta.

Vastaväitteeksi tälle voidaan sanoa, että 1800-luvun ”sivistyssuomalaisuuden” idea sittenkin on osoittautunut varsin hedelmälliseksi ja kestäväksi. On vaikea ajatella, että koko Suomen ja sen asukkaiden kannalta olisi saatu parempia tuloksia, jollei Suomea olisi tuosta ajasta lähtien pitkään ohjannut jonkinlainen kansallisen sivistyksen idea. Ja tuolle sivistyksen idealle on aina ollut ominaista ihmisten, kansan, omaa sivistymistä ja tietoisuutta korostava paatos.

Ainakin 1800-luvun puolella, Snellmanin omana aikana ja välittömästi sen jälkeen, tuon sivistysaatteen menestys oli hyvin konkreettisesti nähtävissä. Koululaitos, tiedotusvälineet, oma kulttuurikieli, kirjallisuus, kaikki suomalaiselta pohjalta syntyneet modernin yhteiskunnan merkit nousivat ja kehittyivät osin luultavasti nopeammin kuin Snellman itsekin oli uskonut. Vahva ja itsenäinen kulttuuri auttoi myöhemmin valtiollisen itsenäisyyden syntyä, mutta vielä suurempi apu siitä luultavasti oli itsenäistymisen jälkeen, omillaan seisovan kansakunnan varsinaisessa luomisprosessissa.

Suomalaisen sivistyneistön ja ennen kaikkea kansansivistyksen, myös kansasta itsestään kummunneen sivistystyön nousu 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa on koko laajuudessaan vieläkin tutkimaton prosessi. Mikä oli se voima, joka pani ihmiset ajattelemaan ja toimimaan jollain uudella tavalla, mutta silti oman itsensä, oman perinteensä pohjalta rakentaen?

Sivistyspyrkimykset nousivat monenlaisina ja monelta eri pohjalta, mutta itse sivistymisen ideassa oli sittenkin paljon samaa, vaikka se tapahtui erilaisten ja vastakkaistenkin aatteiden pohjalta. Kansakoululaitoksen synty, työväen sivistystoiminta, maaseudun nuorisoseurat ja muut yhdistykset, kristillisen työn eri muodot, kaikki ilmensivät jotain samaa ajatusta ihmisen kasvamisesta juuri hänen oman sisäisen kipinänsä löytämiseen. Lisäksi kaikissa oli alkuvaiheessa myös sisällöllisiä yhtäläisyyksiä, kuten juuri myönteinen suhde kansalliseen henkeen. Voi ajatella, että kansallismielisyys oli tuon koko sivistyksellisen nousun sisäinen, välttämätön osa, jota ilman se ei olisi tapahtunut. Kansallisuusajatuksen kautta ihminen oppi liittämään oman sisäisen kasvunsa johonkin yleisempään ja ulkopuoliseen.

Erään vastaväitteen mukaan kansallinen nousu oli väitetystä kansanomaisuudestaan ja ”demokraattisuudesta” huolimatta sittenkin pienen sivistyneistöryhmän omavaltaisesti johtamaa, ylhäältä päin tapahtuvaa liian nopeaa sivistyksen kaatamista kansamiesten ja -naisten päähän.

Tälle väitteelle voi olla perusteita. Esimerkiksi Snellmanin itsensä näkemykset siitä, kuka edustaa oikeaa suomalaisuutta, kansallishenkeä ja sen myötä sivistystä, olivat kieltämättä toisinaan varsin ahtaita. Luultavimmin tuossa kritiikissä on kuitenkin myös yliromanttista tavallisen kansan ja sen ”luonnollisen” elämän ihannointia ”holhouksen” edusta-

jia vastaan. Esimerkiksi raittiusaatteen nousu ja nostaminen lienee 1800-luvun lopun Suomessa ollut vähintään perusteltu asia. Eikä ylhäältä antamisen tarvitse välttämättä olla negatiivista ja kansan etujen vastaista.

Myöskään kansan jyrkkää kahtiajakoa ja traagista yhteenottoa vuonna 1918 ei ainutkertaisuudessaan voi suoraan yhdistää suomalaisen sivistysidean mahdollisiin heikkouksiin, vaikka tällaisiakin näkökohtia on esitetty. Toisaalta Suomen kokemukset vuoden 1918 tragediasta liittyvät kiinteästi siihen sivistyskriittisempään keskusteluun tai ilmapiiriin, jonka ensimmäinen maailmansota toi koko eurooppalaiseen kulttuuriin ja joka vain voimistui toisen maailmansodan jälkeen.

Sivistystyötä kritisoitaessa siltä vaaditaan helposti liikaa. On aika erikoista vaatia, että kansansivistyksen olisi heti alusta alkaen pitänyt luoda valmis maailma. Hyvinvointivaltion luominen kesti vuosikymmeniä ja useita sukupolvia, samoin kaikkien muidenkin asioiden. Se kansansivistysaate, jota 1800-luvulla puuhattiin ”toteutui” kaikkein parhaiten 1900-luvulla, ehkä sen jälkipuoliskolla. Tämän hetken suomalainen sivistystaso on pitkän ajan, sukupolvien työn tulos.

Toisaalta 1800-luvun sivistysponnistelut voivat näyttää liioitellunkin sankarillisilta, koska ne olivat jotain aivan uutta. Ne saivat myös helposti julkisuutta ja paikan historiassa, koska ne olivat sen ajan vaikutusvaltaisten vallankäyttäjien toimintaa. 1900-luvulla sivistys oli jo jollain tavalla arkisempaa ja itsestään selvempää. Se ei päässyt samalla tavalla historian lehdille, vaikka esimerkiksi varattomien perheiden ponnistelut lasten saamiseksi koulunpenkille ja korkeamman sivistyksen pariin olivat todellista 1900-luvun sankaruutta.

Ylipäätään voidaan sanoa, että koko 1900-luvulla monissa asioissa tapahtunut kehitys oli paljolti nimenomaan sivistysaatteiden tulosta. Kun puhutaan erilaisten muutosten ja uusien asioiden vaikutuksesta ihmisten arkielämään, nostetaan etusijalle yleensä erilaiset keksinnöt ja tekniikan saavutukset. Ne ovat kyllä muuttaneet maailmaamme paljon, mutta suurin nykyistä ihmistä muokkaava tekijä taitaa silti löytyä lähempää, niin läheltä ettei sitä aina huomatakaan. Voisi väittää, että eniten ihmisen elämää ja maailmankuvaa modernina aikana suhteessa aikaisempaan aikaan on muuttanut koululaitos, jonka jokainen nyt käy läpi ja joka kaikkineen muodostaa niin suuren osan siitä, mitä sitten kansamme läpi elämän.

Koululaitos on juuri sivistyksen idean toteutuma: ollakseen täysiveroinen kansalainen ihmisen katsotaan tarvitsevan välttämättä tietyt tiedot ja taidot. Ilman koulutusta nykyistä yhteiskuntaa on vaikea ajatella, ja kuitenkin tämä kova tosiasia syntyi juuri idealististen sivistysajatusten pohjalta. Ilmeisesti tämä idealismi tavoittaa jotain aivan olennaista siitä, mitä ihminen on. Antiikista asti esitetty filosofinen ajatus yleissivistyksestä ja sen merkityksestä ihmiselle ja koko yhteiskunnalle on toteutunut.

## Sivistyksen ydin

Snellmanille sivistys on prosessi, joka ei ole ihmisen – ainakaan yksittäisen ihmisen tai edes nykyisten ihmisten – luomaa, mutta ei myöskään ihmisestä riippumatonta. Se on hengen prosessi, ja henkeä voi ehkä kaikkein ytimekkäimmin kuvata niin, että se on mukana oloa jossain itseä suuremmassa. Ihmisen kannalta henki sisältää aina häntä itseään suuremman elementin, koko kulttuurin, perinteen ja niiden taustalla olevan henkisen perustan.

Sivistys on tällöin aina yleisinhimillistä. Ihmisyys on eräässä merkityksessään sama asia kuin ihmiskunta, siis jakamaton kokonaisuus. Mutta sivistys ei toteudu suoraan yleisinhimillisenä vaan aina kansallisenä. Snellmanin kansallisuusajatus oli aikoinaan se voima, joka innosti ihmisiä ja teki myös hänen ajatuksistaan todellisen vaikuttavan voiman. Myöhemmin aikoina juuri se on kuitenkin usein koettu painolastiksi, ja ehkäpä koko sivistyksen ideaa on vieroksuttu tai pidetty vanhanaikaisena juuri tämän kansallisuusaatekytköksen vuoksi.

Snellman loi olennaisesti myöhemmän kansallisuusaatteen ja isänmaallisuuden pohjaa, mutta paradoksaalisesti hänen isänmaallisuutensa oli sittenkin varsin erilaista kuin käsitteen 1900-luvulla saamat merkitykset. Isänmaallisuus ei ollut sellaista kapeaa, juhlavaa, toisia poisulkevaa tai vain joihinkin erityisiin tilanteisiin liittyvää, jollaiseksi se myöhemmin usein on mielletty. Myöskään kansallisuusaate ei ollut kansainvälisyyden vastakohta eikä missään tapauksessa merkinnyt itseriittoa tai muiden ja vieraiden vaikutteiden vähättelemistä. Snellman itse toi aikansa eurooppalaisen sivistyksen aineksia Suomeen harvinaisen ponnekaasti.



Isänmaallisuus eli patrioottisuus oli tuolloin paljolti asennetta ja halua toimia aktiivisesti omassa elinympäristössä ja edistää sen parasta. Se ei siten kytkeytynyt pelkästään maahan tai kansakuntaan, vaikka Snellmanille juuri kansakunta käsitteenä olikin aivan erityisasemassa. Isänmaalaisuus tarkoitti sekin siis jonkinlaista aktiivisen kansalaisen ideaa.

Mutta toimiessaan omassa lähipiirissään ja isänmaan hyväksi ihminen samalla ajoi koko ihmiskunnan kulttuurin, ”maailmanhengen” asiaa. Tämä koski myös poliittista toimintaa: se ei ahtaassa mielessä ollut itse-tarkoitus vaan sekin oli laajemman sivistyksen edistämistä. Juuri tämä tapa yhdistää maailmanlaajuisuus ja kansallismielisyys oli Snellmanin sivistysajattelulle tyypillistä ja mahdollista, sillä hänen ajattelunsa ei lähtenyt vain poliittisista päämääristä vaan sivistyksestä itsestään.

Ja jos asetamme politiikalle suuremman päämäärän, niin ehkä se ei tarkoitakaan korkeampaa vaan pikemmin syvempää päämäärää? Se ei silloin ole vain utopia tai periaate vaan jotain, jota ehkä voisi kutsua sanalla vakaumus.

Esimerkiksi Suomen itsenäistyminen oli Snellmanille väistämätön prosessi, sivistyksen toteutusta. Se ei ollut pelkkä poliittinen tavoite eikä se perustunut abstrakteihin itsemääräämisoikeuden tai ihmisarvon vaatimuksiin vaan se oli sivistystä. Sivistys vaatii tietoisien kulttuurin, jota ihminen luo, siis hänen oman ja hänen omalle kielellään toimivan kulttuurinsa.

Valtion keskeinen tehtävä taas on juuri sivistyksen luominen ja ylläpitäminen. Sivistysaatteiden nousu merkitsi suomalaisen kansalaisyhteiskunnan syntyä, mutta nämä kaksi palvelivat olennaisesti samaa päämäärää. Myöskään talouden ja sivistyksen välillä ei Snellmanilaisessa hengessä ollut olennaista ristiriitaa. Talouden edistyminen oli sivistyksen edistymistä, mutta näin ajateltaessa taloudellinen kasvu ei siis ollut tavoiteltava itseisarvo vaan väline sivistyksen päämäärien edistämiseksi.

1800- ja 1900-lukujen kansansivistys ei ollut vain kansallista, kokonaisyhteiskunnallista nousua, vaan se oli myös yksilöiden prosessi. Kansansivistys nojasi omaan kieleen, sen vaalimiseen sekä tietoiseen kehittämiseen. Vahvempaa välinettä ihmisellä ei maailmassa ole. Suomen kielen hävittäminen ja sen muuttaminen joksikin muuksi olisi varmasti heikentänyt kaikissa suhteissa suomalaisten elämää – tämä maailmankolkka ei olisi nykyisenkaltaista hyvinvoivaa aluetta ilman omaa kieltä ja sen hyvin vahvaa vaalimista.

Murteiden suosion kasvu meidän aikanamme saattaa osoittaa, että kielessä ja siten koko kulttuurissa on jotain samanlaista potentiaalia kuin oli 1800-luvulla. Samoin kiinnostus sukua, juuria ja perinteitä kohtaan. Sivistys ei ole yksinomaan tällaista historiallista harrastusta eikä elä vain sen varassa, mutta ilman elävää harrastusta omaan kulttuuriin sivistys ei myöskään elä. Kielen, murteiden ja juurien harrastuksen pohjalta voi syntyä laadullisesti uudenlaista kulttuuria aivan kuten 1800-luvulla suomalaisen taiteen ja muun hengenviljelyn syntyessä tapahtui.

Sivistys ei siis Snellmanillekaan ole vain ulkoista, muodollista oppineisuutta eikä tiettyjen ulkoisten tapojen oppimista ja noudattamista. Siihen kuuluu olennaisesti itsetietoisuus, sydämen sivistys. Mutta Snellmanin sivistyskäsityksessä tämä kaikki myös yhdistyy nimenomaan yhteiskunnallisen ja kulttuurisen toiminnan kautta. Snellmanilainen sivistys on sitä, mitä nyt kutsutaan usein vaikkapa aktiiviseksi kansalaisuudeksi tai osallistumiseksi.

Aktiivisuus ja osallistuminen edellyttävät ihmisen tietoisuutta itsestään ja ympäristöstään. Sivistys on objektiivisen todellisuuden, ulkomaailman ja ihmisen sisäisen maailman, tietoisuuden, yhdistymistä johonkin suuntautuvana pyrkimyksenä.

Suomen synty oli paljolti tällaisen aktiivisen kansalaisuuden syntyä. Silloin uskallettiin tarttua sivistykseen ja luoda kansakunta, joka perustui ihmisten itsetietoisuuteen. Seitsemän veljeksien lopun fiktiivinen hahmo Eero Vuohenkalma (ent. Jukola) on modernin suomalaisen perikuva: hän tiesi missä maassa ja maailmassa hän elää, hän halusi tietoa, osasi arvostaa sitä ja jakoi sitä edelleen. Aleksis Kiven kuvausta Eeron myöhemmästä elämästä ja toiminnasta on paljon luettu ja paljon siteerattu, mutta aina se kannattaa lukea vielä kerran uudestaan. Eerosta tuli monipuolinen yhteiskunnan tukipylväs, maanviljelijä, joka oman toimensa ohella hoiteli yhteisön monenlaisia asioita. Ja tuo hänen toimintansa moninaisuus perustui selvästikin siihen, että hän tiesi asioista. Mutta ne eivät olleet mitä tahansa asioita vaan hän tiesi nimenomaan isänmaansa asiat. Hänen identiteettinsä ja toimintakykynsä rakentui siitä, että hän tiesi olevansa osa tuota suurempaa kokonaisuutta ja jäsensi itsensä sen kautta. Sanomalehdet ja muut uuden ajan ilmiöt olivat sitten tämän perusolemuksen ja -tietoisuuden seurausta.

Aleksis Kivi kuvaa Seitsemässä veljeksessä sivistyksen prosessin, eikä veljeksistä nuorimmainen suinkaan ole sen ainoa edustaja. Mutta tuo

henkilöhahmo pursuaa alusta alkaen aivan omanlaistaan tiedon ja tietämisen iloa – vaikka terävästi naljaileva nuorin veli joutuu taitojensa vuoksi myös erinäisiin hankaluuksiin. Mutta Kiven kuvaus siitä, miten tuo myöhempi Eero Vuohenkalma tiesi kotomaansa ”rajat, sen meret, sen salaisesti hymyävät järvet ja nuo risuaitoina juoksevat hongistoiset harjanteet” kannattaa ottaa hyvin vakavasti, kaikesta fraseologiasta ja hymähtelystä riisuttuna. Entä jos ihminen todella tarvitsee joltain tuonkaltaista positiivista suhdetta kulttuuriin, ja juuri omaan kulttuuriinsa? Eikä tässä ole kysymys vain paljonpuhutuista juurista vaan vieläkin enemmän. Ihmisen sivistys on johonkin kuulumista, maailman ja oman paikan jäsentämistä, ja siinä omalla kulttuurilla ja kulttuuriympäristöllä on aivan omanlaisensa merkitys. Tieto on osa ihmisen sisintä.

### **Sivistyksen realismi**

Nyt voidaan hahmottaa asennetta, jota kutsun sivistysrealismiksi. Se tarkoittaa sekä automaattisen sivistysoptimismin että sivistyspessimismin ja sivistyksen vähättelyn torjumista. Näen sivistyksen mahdollisuutena, realistisena mahdollisuutena.

En lainkaan väitä, että nyt olisi edessä jokin synteesi ja siten ”oikea” käsitys sivistyksestä. Emme me nyt ole sen viisaampia tai realistisempia kuin aiempienkaan vuosisatojen ihmiset. He ovat omista lähtökohdistaan pitäneet omia sivistysnäkemystään ”realistisina”, ovat ne sitten olleet optimistisia tai pessimistisiä. Mutta nyt myös meidän on kysyttävä, mikä olisi realistinen näkemys sivistyksestä, sen tehtävistä ja mahdollisuuksista nyt.

Vastaus voi olla hyvinkin yksinkertainen: se, että uskomme sivistykseen. Ei meidän silloin tarvitse uskoa kaikkeen, mitä niin sanotun sivistyksen nimissä tai varjolla on tehty, eikä meidän tarvitse ottaa vastuuta siitä kaikesta. Vain sivistykseen itseensä on syytä luottaa.

Sillä ei ole mitään ennalta määrättyä voittokulkua, mutta ei ole myöskään tuhoa. On sivistyksen tietoisien valitsemisen ja mahdollisuuden aika. Ei ole takuumeistä, ei ole historiaa, joka menee automaattisesti eteenpäin eikä ole uutta aikaa, joka on sivistyksen kannalta automaattisesti parempi ja joka palkitsee nykyhetken ponnistelut. Sivistys ei voi

luottaa siihen, että sen pyrkimykset toteutuvat, mutta silti sivistys on aina totta.

Sivistys ei voi kiinnittyä vain uuteen ja muutokseen. Päinvastoin sivistyksen vaaliminen on nykyään yhä useammin myös säilyttämistä, sitä että estetään jotain sivistyksellisesti tärkeää tuhoutumasta. Yksi tapa sivistyä näinä aikoina on huomata, kuinka suomalaisilla on omakoh- taista ja omapohjaista sivistystä vaikka kuinka paljon, kunhan sitä ei kai- kessa pinnallisten ulkoa tulevien uutuuksien tai latteuksien ihannoin- nissa hukata.

Sivistys ei ole vain korea päämäärä eikä vain määrällistä edistymistä, kuten esimerkiksi koulutuksen lisäämistä. Sivistyksellä on oltava myös sisältö. Tällä en tarkoita, että sivistys pitäisi jälleen valjastaa jonkin mää- rätyt aatteen tai asian toteuttamiseen. Se olisi monessa mielessä vastoin koko sivistyksen ideaa, johon kuuluu aina monimuotoisuus ja vapaa itsensä etsintä. Mutta sivistyksellä on kunakin aikana erityiset haasteet ja jännitteensä, ja on rohjettava kysyä, mitkä ne ovat nyt. Snellmanin sivi- tysajattelussa hedelmällistä on juuri se, että sivistys nähdään jännitteenä ja ristiriitana. Sivistykseen liittyy aina myös totuus, ja siksi on kysyttävä mikä on sivistyksen erityinen totuus nyt.

Väitän, että sivistys ei nyt ole ”vain kaunis fraasi” yhtään sen enem- pään kuin se koskaan ennenkään on ollut. Päinvastoin ihmisen kulttuu- rissa vaikuttavat kehitysuuntaukset tekevät sivistyksestä jälleen uudella tavalla nimenomaan realistisen ja tarpeellisen tien.

Tämän taustaksi on tarkasteltava vielä kysymystä välineiden ja pää- määrien suhteesta, joka on kaiken sivistyspuheen kannalta varsin olen- nainen kysymys.

1900-luvulla oli usein tyypillistä jonkinlainen sivistyksen välineel- listäminen. Sivistys nähtiin periaatteessa hyvänä asiana, mutta silti ei puhuttu niinkään paljoa itse sivistyksestä, vaan jostain muusta. Katsot- tiin, että sivistys toteutuu jonkin muun asian kautta. Sosialismi on tästä klassinen esimerkki: katsottiin, että sosialististen uudistusten toteutta- minen antaa mahdollisuudet myös aidon sivistyksen toteutumiselle. Muut aatteet toimivat samaan tapaan. Katsottiin, että jokin tietyn aat- teen edustama suuntaus on hyvän yhteiskunnan ja hyvien päämäärien, siis sivistyksen aitoa toteuttamista.

Sivistyksestä puhujat saivat 1900-luvulla helposti toissijaisen roolin ja jonkinlaisen haihattelijan maineen talousmiesten tai ”kovien” poliit-

tikkojen rinnalla. Yhteiskunnan muutoksen kannalta näyttää kuitenkin siltä, että juuri tiedon ja sivistyksen merkitystä korostaneet ovat olleet realistisia näkijöitä. 1900-luku merkitsi kansansivistyksen valtavaa kasvua ja vakiintumista, koulutustason nousua ja koulutuksen merkityksen uudenlaista tunnustamista yhteiskunnan perustekijäksi. Tiedotusvälineiden vaikutuksen ja vallan valtaisa kasvu ei myöskään olisi mahdollista ilman yleisen sivistystason nousua.

Silti itse sivistyksen ajatus ja sisällöllinen henki jäi helposti taka-alalle, ja sivistyksen itsenäiseen arvoon suhtauduttiin vähätellen. Ajateltiin, että tekniikka tai talous hoitavat asiat automaattisesti ja tuovat mukanaan myös sivistyksen kasvun tai nousun. Tässä mielessä myös 1900-luku nimenomaan oli edistysuskon aikaa, ja sivistysrealismi merkitsee tämän optimismin kriittistä tarkastelua.

Päämäärän ja välineen suhteen kautta voidaan palata myös vielä 1800-luvulle ja tarkastella Snellmanin sekä hänen aikalaisensa, filosofian ja politiikkaa myös yhdistäneen Karl Marxin ajattelua. Molempien juuret olivat osin Hegelin ajattelussa ja molemmat saivat innoitusta nimenomaan niin sanotusta nuorhegeliläisyydestä. Sen ajatus oli juuri filosofian ja käytännön lähentäminen, filosofialle asetettiin vaatimus yhteiskunnallisesta osallistumisesta ja myös maailman muuttamisesta.

Marx lähti siitä, että proletariaatti, työväenluokka, toteuttaa filosofian eli luo paremman maailman. Tämä näytti kauniilta ajatukselta, se ikään kuin antoi sivistyksen abstrakteille ideoille konkreettista voimaa. Mutta samalla tuo ajatus itse asiassa merkitsi filosofian tai sivistyksen idean luovuttamista. Jos proletariaatti on se, joka toteuttaa sivistyksen, niin silloin se, joka puhuu proletariaatin nimissä, on aina oikeassa. Sivistyksellä ei ole mitään muuta keinoa tai lupaa väittää vastaan. Tämä on tietysti karkeaa jälkiviisautta, mutta tavallaan proletariaatin diktatuurin nimissä sittemmin tehdyt rikokset ovat kylläkin äärimmäinen, mutta johdonmukainen seuraus mainitusta välineellistämisen ajattelutavasta.

Snellmanille sivistys taas on itseisarvo, jota ei luovuteta mihinkään. Sivistystä ei toteuteta minkään muun kautta, vaan se itse on asia, jonka pitää toteutua ja jonka valossa myös muita asioita mitataan. Voidaan sanoa, että Snellman toteutti filosofian käytännöllisyyden haasteen johdonmukaisemmin ja pitkällä tähtäimellä kestävämmän kuin Marx. Ja nyt kun sivistyksen välineellistämisen ajatus on tavallaan kuljettu loppuun, voitaisiin palata itse asiaan, sivistykseen itseensä.

Tässä vastakkainasettelussa ei ole kysymys vain poliittisista voimista vaan myös filosofisista perusteista. Marxin materialismi lähti siitä, että sivistys toteutuu talouden kautta. Talous on ensisijainen ja muutokset siinä tuottavat siten muutoksia myös päällysrakenteeseen, sivistykseen. Tästä ajatuskulusta on lukemattomia versioita, myös niin sanottu tarpeiden hierarkia, jonka mukaan taloudellisen tarpeet on tyydytettävä ensin, ja vasta niiden jälkeen siirrytään henkisiin tarpeisiin.

Koko kuvio on epäjohdonmukainen ja uskonvarainen. Ajatus siitä, että talous jotenkin automaattisesti tai edes ensi sijassa tuottaisi sivistyksen, on pelkkä hypoteesi. Se toimii joissain tapauksissa, toisissa taas ei. Ajatus siitä, että tarpeiden välillä ylipäänsä olisi jokin hierarkkinen järjestys, on myös pelkkä uskomus, jota ei ole millään tavoin todistettu. Se on vain otettu lähtökohdaksi.

Snellmanin ja idealismin näkökulmasta koko asetelma on aivan nurinkurinen. Miksi pitäisi lähteä siitä, että sivistys toteutuu jonkin muun asian kautta? Miksei lähdetä siitä, että sivistys itse on totta, ja sen valossa toteutetaan myös muita asioita? Sivistystä ei voida mitata eikä arvioida minkään muun valossa, eikä sitä voida asettaa minkään muun asian kylkiäiseksi tai seuraukseksi.

Idealismin näkökulma ei tarkoita materialismin nurinpäin kääntämistä, siis että henkiset tarpeet ovat ensin tai että vain ne ovat totta. Tämä on irvikuva idealismista. Idealismi tässä tapauksessa on laajempi, kokonaisvaltaisempi ja siten realistisempi suhtautumistapa kokonaisuuteen. Voidaan lähteä siitä, että ihmisen kaikki tarpeet ovat totta. Ihminen todellakin tarvitsee taloudellisen toimeentulon, mutta hän ei koskaan kykene hankkimaan sitä ilman henkisiä kykyjään, kulttuurin eli sivistyksen taitoja. Ilman ajattelun kykyä, kieltä ja muita sivistyksen taitoja ihmistä ei edes olisi. Näin ollen on nurinkurista sanoa, että nuo kyvyt ja tarpeet olisivat jotain toissijaista.

Sivistyksen realismi lähtee siitä, että sivistys ei ole jokin erillinen lohko vaan tapa suhtautua koko ihmisen kulttuuriin. Snellmanin ajatuksia soveltaen voidaan kysyä, mikä nyt on se aikakauden henki, johon sivistyksen on suhtauduttava ja jota sen on myös pyrittävä edistämään. Snellmanin mukaan sivistys on osallisuutta ihmiskunnan kulttuurin polttavimpiin haasteisiin ja tehtäviin, mitä ne sitten ovatkin. Mutta niiden arviointi itse tapahtuu myös sivistyksen idean pohjalta. Ja koska

sivistyksessä aina on kyse ihmisyydestä, ihmisyyden idean toteutumisesta, niin sivistyksen ajankohtaiset haasteet tarkoittavat kulttuurin olennaisten kysymysten tarkastelua juuri ihmisyyden näkökulmasta.

### 3

## J.V. Snellman ja kansakunnan sivistyksen edellytykset

*Mikko Lahtinen*

### Taustaksi

**A**lkuvuodesta 2003 professori Vesa Oittinen sattui kysymään minulta, olisinko kiinnostunut J.V. Snellmanin Kootuista teoksista, joka oli valmistumassa 24-osaisena laitoksena. Tilanpuutteeseen vedoten teoksen suomentajiin lukeutunut ystäväni kertoi mielellään luopuvansa yksistä tekijänkappaleistaan, mikäli ne tarjoaisivat huvia ja hyötyä. Taruin tarjoukseen mieluusti. Päätin näet toden teolla ottaa teoksesta irti sekä hovin että hyödyn eli lukea sen ensimmäisestä viimeiseen osaan ja sitten kirjoittaa innostavan ”lukuneuvon” muille kiinnostuneille. Oma innostustani lisäsi se, että tuleva vuosi 2006 oli Snellmanin syntymän 200-vuotisjuhlavuosi. Kirjani *Snellmanin Suomi* (Vastapaino 2006) julkaistiinkin sopivasti J.V. Snellmanin päivänä toukokuussa 2006.

Snellmanin Suomi sai siis alkunsa sattumalta, mutta sattumallakin



on syynsä. Jo muutamia vuosia aiemmin olin alkanut kiinnostua 1800-luvun suomalaisesta kulttuurihistoriasta yhteyksissään kansakunnaksi muodostuvan Suomen suuriruhtinaskunnan kehityskulkuihin. Muun muassa toimitin ensimmäisen suomen kielellä kirjoittaneen filosofin J. J. F. Peranderin (1838–1885) kirjoituksia sisältäneen kokoelman *Yhteiskunta uutena aikana* ja muita kirjoituksia (Eurooppalaisen filosofian seura 2004, uud. p. 2005). Tämän kirjan alkuun kirjoitin laajan johdannon 1800-luvun loppupuolen yhteiskunnalliseen ajatteluun Suomessa. Samoin julkaisin *niin & näin* -lehdessä kirjoituksia aikakauden suomalaisesta filosofiasta ja kulttuurihistoriasta. Snellmanin Suomen ilmestymisen jälkeen jatkoin Suomen 1800-luvun intellektuaalisiin ja muihin kehityskulkuihin kohdistuvia tutkimuksiani. Nyt uudelleen julkaistava artikkeli ”J.V. Snellman ja kansakunnan sivistyksen edellytykset” ilmestyi alun perin vuonna 2014 Kari Kantasalmen ja Mauri Nestin toimittamassa teoksessa *Välittäjiä, sivistäjiä, poliitikkoja ja asiantuntijoita* (Tampere University Press).

Suomalaiseen kulttuurihistoriaan ja Snellmanin intellektuaaliseen toimintaan kohdistuneen kiinnostukseni taustalla vaikutti Antonio Gramsci (1891–1937). Olen tutkinut tämän nykyään maailmalla eniten siteeratun 1900-luvun italialaisen ajattelijan ja marxilaisen teorian klassikon ajattelua ensimmäisistä yliopistovuosistani lähtien. Gramscin ”praksiksen filosofia” (*filosofia della prassi*) tarjosi minulle näkökulman Snellmanin ajatteluun ja toimintaan. Kirjani teesi on, ettei hänen merkittävin filosofiansa sisälly hänen akateemisiin töihinsä vaan hänen kirjoituksiinsa *Saimassa* ja *Litteraturbladissa*. Ne eivät ole ”vain ajattelua” vaan myös filosofis-intellektuaalisia interventioita aikakauden yhteiskunnalliseen todellisuuteen, gramscilaisittain radikaalia ja subversiivista praksiksen filosofiaa. Sen mukaan olennaista ei ole vain ajattelun sisältö, vaan myös sen asema (*positio*) yhteiskunnallisten voima- ja valtasuhteiden todellisuudessa.

Kumpikin heistä katsoi, että filosofin tulee olla kriittinen intellektuelli, jonka pitää tuoda ymmärryksensä osaksi aikakauden kollektiivisiä pyrkimyksiä – ja toisaalta itse ammentaa oppia sellaisista. Gramscille aikakauden merkittävin kollektiivinen liike oli työväenliike, Snellmanille kansallisuusliike. ”Pelkästään ajattelijansa päässä ajatus on voimaton”, Snellman kiteytti peräen filosofialta intellektuaalista ja moraa-

lista vuorovaikutusta ”suuren yleisön” ja sen terveen järjen (*sunt förnuft*) kanssa (KT 6, 197). Vain tällaisessa vuorovaikutuksessa suomalaisuusliike voi kehittyä sivistyksellisyhteiskunnalliseksi joukkoliikkeeksi. ”Se että ihmisjoukko saadaan ajattelemaan nykyistä todellisuutta johdonmukaisesti ja yhtenäisesti on paljon tärkeämpi ja ’omaperäisempi’ ’filosofinen’ teko kuin jonkin filosofisen ’neron’ tekemä löytö, joka jää pienten intellektuelliryhmien omaisuudeksi”, esitti puolestaan Gramsci *Vankilavihkoissaan* (Gramsci Vankilavihkot, valikoima 1, Kansankulttuuri 1979, 37).

Sivistys liittyy sekä Snellmanin että Gramscin ajattelussa kaikkeen inhimilliseen elämään, ei vain ”korkeakulttuuriin”. Kumpikin heistä arvosteli sellaisia sivistyksen muotoja ja käytäntöjä, jotka sulki väestön suuren enemmistön ulkopuolelleen ja tätä kautta pitivät yllä eriarvoisuutta yhteiskunnassa. Snellmanin Suomessa alistetussa asemassa olivat suomenkieliset väestönosat, Gramscin Italiassa työväenluokka ja etelän miljoonat maatyöläiset ja pientilalliset. Gramsci peräsi intellektuaalista ja moraalista uudistusta (*riforma intellettuale e morale*), jollaisen myötä mainitut yhteiskunnalliset ryhmät pääsisivät täysivaltaisesti osalliseksi kaikesta sivistyksestä ja ottaisivat johtajuuden (*direzione*) koko yhteiskunnassa. Snellmanin hahmottelemassa tulevaisuuden Suomessa johtajuus olisi kaikin tavoin sivistyneellä ja toimintakykyisellä suomenkielisellä väestöllä.

Kummankin ”praksiksen filosofin” käsitys sivistyksestä ja kulttuurista on kokonaisvaltainen. Myös ”politiikka” ja ”talous” ovat kansakunnan sivistyksen kannalta keskeisiä elämänalueita, kuten Snellmanin osalta käy selville oheisesta artikkelistani. Se, miten työ, elinkeinot ja muut talouden osa-alueet järjestyvät ja toimivat, on merkittävä sivistyskysymys. Hyvässä yhteiskunnassa taloudellinen toiminta edistää väestön intellektuaalista kehitystä ja yhdenvertaistumista. Sen sijaan liike-elämässä esiintyvä häikäilemätön oman edun tavoittelu edusti sivistymättömyyttä. Sellainen ajoi kansakuntaa perikatoon, eikä suinkaan edistänyt sen hyvinvointia, painotti Snellman.

Snellmanin kuolemasta on kulunut pian 150 vuotta. Hänen ajattelunsa historiallisen puitteen muodostanut keisarin ajan Suomi jää yhä kauemmaksi menneisyyteen. Snellmanin laaja-alainen käsitys sivistyksestä voi kuitenkin edelleen tarjota aineksia yhteiskunnallisen todelli-

suuden kriittiselle tutkimukselle ja kehittämistyölle. Snellmanilaisesta näkökulmasta katsottuna kulttuuri, sivistys, talous ja muut usein ”epäpoliittisina” tai ”ei-poliittisina” nähdyt elämänalueet avautuvat yhteyksissään yhteiskunnallis-poliittisiin voima- ja valtasuhteisiin. Tässä kriittisessä katsannossa yhteiskunta näyttäytyy monitahoisena kompleksisena kokonaisuutena, jonka kohdallinen ymmärtäminen edellyttää ”kulttuurin”, ”politiikan” ja ”talouden” välisten vaikutusyhteyksien hahmottamista. Kriittinen ajattelu ei pelkästään riitä. Jotta ajattelusta voisi tulla yhteiskunnallisesti vaikuttavaa todellisuutta, ajattelun on tultava elimelliseksi osaksi yhteiskunnan muutosta ja kehitystä sekä muodostuttava laajasti väestön keskuudessa vaikuttavaksi asiaksi. Kuten sanottu, ”pelkästään ajattelijansa päässä ajatus on voimaton”.

# J. V. Snellman ja kansakunnan sivistyksen edellytykset

*Alkuperäinen julkaisu: Lahtinen, Mikko (2014) J. V. Snellman ja kansakunnan sivistyksen edellytykset. Teoksessa Kantasalmi & Nest (toim.). Valistajia, sivistäjiä ja asiantuntijoita. Tampere: Tampere University Press, sivut 69–85.*

## Aluksi

Johan Vilhelm Snellman (1806–1881) on kaikkien aikojen merkittävin ja vaikutusvaltaisin suomalainen filosofi, jonka toiminta ulottui kauas yliopiston seinien ulkopuolelle. Häntä juhlittiin jo hänen elinaikanaan kansallisena suurmiehenä, ja hänen maineensa ”kansallisfilosofina” vakiintui viimeistään itsenäisen Suomen alkuvuosikymmeninä. Snellmanista on esitetty lukuisia tulkintoja, ja ”snellmanilaisuus” on saanut toimia monenlaisten poliittisluontoisten pyrkimysten palveluksessa. Monet Snellmanin seuraajat ovat kuitenkin olleet taipuvaisia näkemään oppi-isänsä konservatiivisempänä hahmona kuin tämä tosiasiallisesti oli varsinkaan 1840-luvulla *Saiman* aikoina tai sitä seuranneen *Litteraturbladin* alkuvaiheessa. Siinä missä hän näissä lehdis­sään peräsi varsin ennakkoluulottomasti oikeuksia ja elämisen edellytyksiä sytjätetylle ja laiminlyödylle suomenkieliselle rahvaalle, näkivät varsinkin 1900-luvun alkuvuosikymmenten nationalistit työväestön

uhkaavana massana, joka tuli ”snellmanilaisessa” hengessä kasvattaa kuuliaisiksi ja työteliäiksi alamaiskansaksi.

Snellman ennakoi työväenluokkien nousua – ja näki sen jo kehityneimmissä valtioissa alkaneenkin – mutta piti sitä väistämättömän historiallisen *kehityksen* ilmauksena. Snellmanille oli selvää, että palkkatyötä tekevä toimelias ja sivistynyt työväenluokka on nykyaikaisen yhteiskunnan perusvoima. Snellmanin ajan Suomi oli vielä kaukana ”modernista” yhteiskunnasta, mutta hän ennakoi, että Suomen suuriruhtinaskunnankin tulevaisuus tulisi ratkeamaan sen mukaan, miten väestön enemmistön asema yhteiskuntakokonaisuudessa tulisi järjestymään.

Snellmanin ajattelussa *sivistys* ei tule esille vain akateemis-korkeakulttuurisena humanismina, vaan kansakunnan sivistyksen kysymykset osoittavat suoraan kysymyksiin elinkeinojen, aineellisten olojen ja yhteiskunnallisia suhteiden järjestämisestä. Seuraavassa esityksessä tarkastelen varsinkin Snellmanin 1840-luvun kirjoituksia, sillä niissä hän esitti kaikkein voimallisemmassa ja radikaalimmassa muodossaan sivistystä koskevan ajattelunsa keskeisiä periaatteita ja sovelsi niitä taidokkaasti aikansa akuutteihin kysymyksiin.<sup>1</sup>

## Sivistys ja elinkeinot

Se, että ”sivistys” oli Snellmanille monella tapaa mitä käytännöllisin kysymys, näkyi hänen omissa toimissaan ja pyrkimyksissään. *Saiman* oli määrä olla tuottoisa liikeyritys. Hän toteaa useammassa yhteydessä julkaisevansa lehteään tuntuvien lisäansioiden toivossa, sillä jo 500 lehden myyntitulot tarjosivat sievoisen lisän ala-alkeiskoulun rehtorin palkan päälle (KT 5, 469, KT 6, 133 ja 373, KT 8, 250). Muutenkin lehtihanketta oli syytä tuoda esille ”pelkästään rahalliseen voittoon tähtäävänä yrityksenä”, sillä muussa tapauksessa lehti ”ei kestä minkäänlaista arvostelua” (KT 6, 133). Tietenkin viranomaisten suhtautuminen puhtaaseen liiketoimintaan oli suopeampaa kuin jos poliittisemmat tarkoitusperät olisivat korostuneet. Taloudellinen kan-

---

1 Laajempi esitykseni aiheesta on kirjani *Snellmanin Suomi* (Vastapaino, 2006).

nattavuus toi pelivaraa, mikäli sensuuri ja muut viranomastoimet aiheuttaisivat häiriöitä julkaisutoiminnassa. Ansaitsemisen motiivin korostaminen ei tietenkään ollut esteenä sille, etteikö Snellmanilla olisi ollut myös ylevämpiä pyrkimyksiä. Toisaalta poleemisuus herätti kiinnostusta – myönteistä ja kielteistä – ja kasvatti lehden levikkiä. Hän jopa ehdotti ystävälleen Fabian Collanille, että tämä houkuttelisi *Helsingfors Tidningaria* toimittaneen Zachris Topeliuksen asettumaan poikkiteloin *Saiman* tulevien suomen kieltä koskevien näkemysten kanssa. Näin saataisiin aikaan yleisön mielenkiinnon herättävää polemiikka. (KT 5, 489.)

Snellmanin osoittama kiinnostus elinkeinotoimintaa kohtaan ei rajoittunut vain hänen omiin ansaitsemisen pyrkimyksiinsä, vaan taloudellis-tuotannollisilla kysymyksillä oli merkittävä rooli koko hänen sivistysajattelussaan. Hänen mukaansa varsinkin kaupan ja teollisuuden merkitys ”koko eurooppalaiselle sivistykselle” oli ratkaiseva. Erityisesti pienissä kansakunnissa, kuten Suomen suuriruhtinaskunnassa, edistys vaati ”intensiivistä ja karaistunutta henkeä”, joka ”voi kehittyä ainoastaan vilkkaassa teollisessa elämässä ja sen varassa elpyneen yleisemmän intellektuaalisen sivistyksen oloissa”. (KT 12, 188.) Omassa elämässäänkin Snellman näki lupaavia mahdollisuuksia juuri liike-elämän piirissä. Kun hän päätti luopua rehtorin virastaan Kuopiossa ja asettua pääkaupunkiin, vaikka ei saanutkaan virkaa yliopistosta, eikä hänen suunnittelemaansa kauppaoppilaitosta perustettu, hän ei suinkaan vain pakon edessä ottanut vastaan tointa Henrik Borgströmin kauppaliikkeen palveluksessa. Liike-elämässä oli mahdollisuus olla toimia isänmaankin hyväksi, semminkin kun ”elinkeinoelämä on Suomessa tällä hetkellä suhteellisesti kaikkein tyydyttävän toiminnan ala ja se antaa parhaat mahdollisuudet hyödyttää isänmaata”.<sup>2</sup>

Vakuuttavin osoitus hänen liike- ja elinkeinoelämään suuntautuneista ambatioistaan ovat hänen lukuisat artikkelinsa elinkeinosten kehittämistä ja tämän vaatimista yhteiskunnallisista uudistuk-

---

2 Kuopion vuosien jälkeen Snellman siirtyi pääkaupunkiin Helsinkiin toimien ensin liike-elämän palveluksessa (1849–1855), sitten yliopistoprofessorina (1856–1863), senaattorina (1863–1868), valtiopäivämiehenä (1867–1877) ja lopulta viisaan lepoon vapautettuna suomalaisuusliikkeen kunnianhuksena.

sista. Niissä näkyy Snellmanin ajattelun vahva taloudellisen liberalismien juonne. Snellman olikin vankkumaton elinkeinovapauden kannattaja. Lainsäädännön ja muiden valtiollisten järjestelyjen ei tullut olla vapaan liiketoiminnan este, kuten ne merkantilismin oloissa olivat, vaan vapaan toimeliaisuuden myötävoima. Toisaalta liberalismien kääntöpuoli, varallisuuden keskittyminen ja väestön enemmistön proletarisoituminen, nousee aika ajoin esille. Euroopan suurten ja kehittyneiden valtioiden elämää tarkkaan seuraava Snellman oli tietoinen siitä, että liberalismien ja kapitalismin kehityksen myötä muodostuvat proletaariset massat tulisivat aiheuttamaan suuria ongelmia, ellei kansaa alettaisi toden teolla kouluttaa ja sivistää. Myös joukkojen hallittu yhteiskunnallistaminen edellytti systemaattista koulutus- ja sivistystyötä:

*Mitä suuremmaksi elinkeinovapauden aiheuttama varallisuuden ja ulkoisen hyvinvoinnin ero pakosta kasvaa, sitä välttämättömämmäksi käy tasoittaa eroa koulutuksella. Sitä tietä voidaan varakkaan omaisuutta myös jakaa oikeudenmukaisemmin kovempiosaiselle. On varakkaan luokan oman edun mukaista synnyttää koulutuksella joukoissa sitä lainkuuliaisuutta, jota ilman varakkailta puuttuu kaikki turva, sillä suuri ero hyvinvoinnissa houkuttelee helposti käyttämään voiman oikeutta. Niin kuin olen edellä yrittänyt osoittaa, kaikki omistajan ja työläisen yksityisiä suhteita koskevat lait voidaan syrjäyttää, jolloin ne menettävät valtansa. Valtiolla on kuitenkin oikeus edistää kaikkien jäsentensä koulutusta ja valtion velvollisuutena on antaa heille tilaisuus saada koulutusta. Niiden yhteiskunnan jäsenten, jotka omistavat kansallisuusomaisuutta, on, kuten aina muulloinkin, luovutettava valtion tähän tarkoitukseen tarvitsemat rahavarat. Heidät pakottaa siihen heidän oman etunsa lisäksi myös enemmistön kasvava valtiollinen vaikutus. Ja lisääntyvä koulutus helpottaa kerralla työläisen asemaa. Osaksi se näet opettaa työläisiä käyttämään omia ansioitaan tarkoituksenmukaisemmin, osaksi se sitoo moraalisesti omistajan menettelemään anteliaammin sekä vihdoin siksi, että työläisen mahdollisuudet siirtyä työväenluokasta omistajaluokkaan ovat helpottuneet, toisin sanoen omistusoikeuden nopeamman vaihtuvuuden vuoksi. Kaikkien niiden, jotka toimivat filantrooppisin perustein elinkeinovapauden puolesta, pitäisi ajaa kansanopetuksen lisäämistä, sillä se on ainoa keino, jolla elinkeinovapauden tuomia epäkohtia voidaan tasapainottaa. (KT 5, 157–158.)*

Suomalaisen sivistyksen ainoa ongelma ei ollut sen niukkuus ja perin epätasainen jakautuminen väestöryhmien kesken, vaan olemassa olemassa olevan säätyläissivistyksen yksipuolisuus ja vääristyneisyys. Mikäli koko kansakunnan tulevaisuuden kannalta välttämätöntä taloudellista edistystä aiottiin saada aikaan, niin ”tärkeintä on epäilemättä se, että nuoret muuten tieteellisesti sivistyneet miehet omaksuvat myös teknisiä tietoja omistaakseen kykynsä kotimaisen teollisuuden asialle ja kohot- taakseen sen samalla siitä alennustilasta ja arvostuksen puutteesta, josta se elämänurana on kärsinyt”. (KT 8, 343–344.) Se, että vanhemmat halusivat kasvattaa lapsensa virkamiesuralle, kertoi tyhmyänpöestä turhamai- suudesta. Sellainen oli omiaan pitämään maan köyhänä ja kansan yleisen sivistystason matalana (KT 7, 322). Varsinkin virkamiesperheiden keskuudessa pidettiin alentavana ”sallia jonkun pojista antautua teolli- suuden palvelukseen”. Suomessa dominoi saksalainen sivistysideologia, jossa ”julkinen ja yksityinen opetus tähtää yksinomaan oppineisuuteen tai virkamiessivistykseen”. (KT 12, 187.) Vikaa löytyi myös Ruotsin suunnalta, sillä elinkeinojen heikon kehityksen eräs syy oli ruotsalaisesta ”kansanluonteesta” peritty haluttomuus teollisuusammatteihin (KT 12, 187).

Toisaalta Snellman epäili, voisiko suomalainen teollisuus menestyä kilpailussa suurten ja kehittyneiden kansakuntien kanssa. Hänestä oli varsin epätodennäköistä, että Suomessa voisi syntyä kannatta- vaa vientiteollisuutta (KT 6, 97). Hän myös epäili kotimaan markki- noille suuntautuneen suurteollisuuden mahdollisuuksia, sillä köyhässä ja harvaanasutussa maassa ei juuri ollut kysyntää teollisuustuotteille. Metsätuotteidenkaan viennin varaan Snellman ei ollut valmis laitta- maan Suomen tulevaisuutta. Suomesta tosin vietiin Englantiin ja muu- alle Eurooppaan mäntypuuta, mutta sen kysyntä uhkasi vähentyä kiven ja raudan käytön lisääntymisen myötä. Korkeat kuljetuskustannukset- kin arveluttivat filosofia. Metsätalouden ongelma oli myös se, että hak- kuvalmiin tukkimetsän kasvattamiseen kului 100–130 vuotta, kun taas maanviljelys tarjosi säännölliset vuotuiset tulot. Hän ei kuitenkaan tyr- männyt metsänviljelyä, vaan katsoi sen voivan kehittyä maanviljelyksen kelpo sivuelinkeinoksi. Pitkä kasvuaikakaan ei olisi ongelma, jos valtio ottaisi tehtäväkseen metsänviljelyn ja -hoidon, sillä valtiolla ei ollut pakkoa saada välitöntä tuottoa metsäinvestoinneistaan (KT 10, 494–



497). Snellmanin mukaan Suomessa olikin realistista panostaa maatalouden ohella pien- ja käsityöteollisuuteen. Hän visioi viidenkymmenen vuoden päässä häämöttävän ideaali-Suomen, jossa olisi ”tusina pelkästään uutterien käsityöläisten asuttamia kauppaloita”. ”Henkisessä mielessä” ne merkitsivät maalle enemmän kuin yksi yliopisto, joskin tuolloin maassa voisi olla tarvetta toisellekin yliopistolle. (KT 6, 101–102.)

Aleksanteri II:n vapaamielisen ajan koitettua Snellmanin rohkeni suhtautua entistä optimistisemmin suomalaisen teollisuuden tulevaisuuteen, joskaan vientiteollisuuden mahdollisuuksiin hän ei vielä kukaan uskonut. Tärkeintä oli teollinen tuotanto maan väestön omiin tarpeisiin. Nyt hän katsoi, että teollisuus ja kauppa tulevat kasvamaan juuri niillä aloilla, joilla ne ”tydyttävät massojen tarpeita”. Massojen sivistyksen kasvaessa – missä suomen kielen aseman parantuminen oli olennainen tekijä – ja yleisen vaurastumisen myötä teollisuuden tuotteidenkin kysyntä tulisi kasvamaan. Sen tähden työ suomen kielen aseman parantamiseksi oli teollisuuden ja kaupan etujen mukaista. (KT 13, 182.)

Snellmanin sivistyskonseptiossa kielikysymys, väestön sivistäminen ja elinkeinojen kukoistus liittyivät elimellisesti toisiinsa. Hänen mukaansa oli pelkkää pötypuhetta, että vain virkamies työskentelisi kansakunnan yhteiseksi hyväksi, kun taas elinkeinonharjoittaja ajaisi vain ahtaasti omaa etuaan. Todellisuudessa juuri jälkimmäinen saattoi oivalluksillaan ja uutteruudellaan avata maalle ”uusia elinkeinon lähteitä, jotka pulpuavat vuosisatojen mittaan yhä voimakkaammin [...] Hän ei ole vain tällä hetkellä suonut sadoille ahkerille maanmiehilleen varmaa toimeentuloa, vaan myös helpottanut heidän lastensa ja lastenlastensa, satojen tuhansien ihmisten elämää ja valmistanut heille tietä myös korkeampaan sielunsivistykseen, joka sekin tavallisesti on hyvinvoinnin seuralainen” (KT 7, 325). Teollisuudenharjoittajien keskuudessa sivistyminen tarkoittaisi kasvavaa ymmärrystä omien pyrkimystensä yhteydestä ”oman kansansa, aikansa, ihmiskunnan katsantokantaan ja pyrkimyksiin”. Kun ihmisyksilö oppii tarkastelemaan toimiaan yleisemmältä näkökannalta, hän samalla oppii tuntemaan oman panoksensa kansa- ja ihmiskunnan rakennustyössä. (KT 12, 100–101.)

## Ranskalainen kritiikki

Snellmanin keskeinen kritiikin kohde oli ajan kapea ja yksipuolinen humanistinen kulttuuri, jossa yliopisto keskittyi virkamiesten ja pappien kouluttamiseen, kouluopetusta hallitsi klassisten kielten pänttäys, filosofian ja tieteiden harjoittaminen merkitsivät kammioihin vetäytyvää oppineisuutta, ja luonnontieteellinen opetus- ja tutkimustoiminta olivat lapsen kengissä:

*Maamme kouluissa ja lukioissa opetetaan näitä tieteenaloja [so. luonnontieteitä] niin vähän, ettei maksa vaivaa juuri puhuakaan. Yliopistossa tulevat lääkärit ja ylipäänsä filosofisen tutkinnon suorittajat opiskelevat jotakin niistä. Kuitenkin vain harvat perehtyvät tarkemmin edes yhteen alaan, kun taas melkoinen joukko jää vaille kaikkea tietoa [...] Selvä osoitus yleisen sivistyksemme vinoutumisesta tässä suhteessa on se, että vain harva häpeää suurinta tietämättömyyttään luonnontieteissä, vaikka muuten haluaisikin käydä sivistyneestä miehestä [...] naisten sivistyksestä tässä suhteessa emme voi edes puhua. (KT 8, 331.)*

Kehittyvän kansakunnan tuli suuntautua tulevaisuuteen, eikä tähyillä menneisyyteen. Snellmanin saven saivatkin kiehumaan Suomelle mahdolluutta muinaisuutta kepeästi sepittelevät ”suunsoittajat ja fraasinikkarit”, eikä *Kalevalakaan* häntä liiemmin innostanut. Lemminkäisen lemmenteoista oli turha etsiä syvempiä merkityksiä, sillä ”koko Lemminkäisen esiintymisessä ei ole mitään, joka ylittäisi tällaisen yöjalassa kulkijan vietit” (KT 8, 257). Kokonaisuudessaan *Kalevala* oli kielenkäyttötapaansa takia ja osin ikävän sisältönsä takia lukukelvoton (KT 5, 490). Myöhemmin hän lievensi kantaansa ja myönsi, että suomalaisilla oli sittenkin ollut sankariaika, joka oli luonut perustan *Kalevalan* runoudelle (KT 10, 55). Kansanrunous ei kuitenkaan voinut korvata sivistyneistön piiristä lähtevää, moderniin aikaan kiinnittyvää taiderunoa, eikä *Kalevalan* kielestä ollut suomen kirjakielen perustaksi (KT 11, 348).

Tieteissä ja filosofiassa Snellman arvosteli voimakkaasti Suomenkin yliopistoon levinyttä ”saksalaista skolastiikkaa”: ”Me saksalaisen sivistyksen vasallit kärsimme saksalaisen tieteen nykyisestä skolastisuudesta ja muodollisuudesta enemmän kuin olisi tarpeen”. Nuoren miehen paras

aika kuluu hukkaan elämälle vieraita akateemisia opinnäytteitä lukiessa ja väsäessä. Seurauksena on vajoaminen ”kirjalliseen suursyömäriyteen ja sen seurauksina henkisiin ruoansulatushäiriöihin ja kyvyttömyyteen tehdä mitään kunnollista”. (KT 6, 286.) Snellmanin mukaan 1840-luvun saksalaisessa filosofiassa vallitsi lähes täydellinen pysähtyneisyyden tila, vaikka jokainen kynnelle kykenevä professori pyrki luomaan oman filosofisen järjestelmänsä. Samaan aikaan Saksassa oli käynnissä voimakas uskonnollinen ja poliittinen liikehdintä, mutta filosofit olivat vetäytyneet kammioihinsa järjestelmiään rakentamaan. Niillä oli kuitenkin ”niin vähän vaikutusvoimaa, että ne eivät pysty edes herättämään kirjallista keskustelua”. (KT 10, 66–68.)

Snellmanin teesi oli selvä: ”Kamppailut on käytävä muualla kuin akateemisen väittelyn kentillä” (KT 7, 363). Saksalaisen oppineisuuden sijasta Snellman otti esikuvakseen 1700-luvun ranskalaisen valistusfilosofian. Siinä ei oltu rakenneltu raskaita systeemejä, vaan harjoitettu kaikille elämänaloille ulottuvaa *kritiikkiä*, jonka periaate oli ”järjen ikuinen, ei tuhottavissa oleva oikeus ja velvollisuus ratkaista, mikä on totta ja mikä epätotuutta, mikä hyvää ja mikä paha”. Populaareja valistusfilosofejia oli kiittäminen siitä, että ”koko moderni sivistyksemme on täynnä niitä vakaumuksellisia käsityksiä, joihin tämä vakaumuksellinen punninta johti” (KT 11, 87). Snellmanin mukaan hänet itsensä oli vapauttanut saksalaisesta filosofiasta ja varsinkin hegeliläisyydestä nimenomaan ”vanha pinnallinen ranskalainen”. Kirjeessään entiselle yliopisto-opettajalleen, filosofian professori Johan Jakob Tengströmille Snellman tunnusti pyrkineensä irtaantumaan Hegelin ja hegeliläisyyden vaikutuspiiristä ”mahdollisimman paljon” (KT 5, 486). Vuonna 1842 Tukholmassa julkaistun *Läran om staten* -teoksen (”Oppi valtiosta”) ”sävy ja muoto” olivatkin hänen oman todistuksensa mukaan ”täysin ranskalaisten filosofien teosten lukemisen hedelmää” – jos toisaalta kirja kertoi hegeliläisen skolastiikan siteistä irtautumisen vaikeudesta (KT 7, 95). Teoksen Hegelin *Oikeusfilosofiaa* muistuttava osastojako (perhe, kansalaisyhteiskunta, valtio) on kuitenkin vahvistanut nykytutkijoiden keskuudessakin vallitsevaa virheellistä käsitystä Snellmanin ”hegeliläisyydestä”. Sitäkin hänen ajattelussaan toki oli, mutta toisaalta on jäänyt vähälle huomiolle varsinkin Montesquieun ja Rousseauin näkemysten vahva vaikutus itse teoksen sisältöön tai laajemmin hänen intellektuaalisessa toiminnassaan.

Tengström puolestaan oli päätynyt siihen, että hänen oli korkea aika jäädä eläkkeelle, sillä ”filosofia minun suosimassani muodossa [so. abstraktina systeeminä] on menettänyt merkityksensä”. Hänkin oli sitä mieltä, että filosofian on omaksuttava ”uusi asu” ja ”ulotettava vaikutuksensa yleissivistykseen” (KT 7, 407). Snellman meni vielä pitemmälle. Hän ilmoitti, että merkittävin tutkimus ei ole sellaista, joka vaikuttaa ”oppineen yksinäisessä toiminnassa”, vaan sellaista, ”joka valaisee miljoonia!” (KT 9, 253). Aktiivisesta yhteydestä ”miljooniin” hyötyi myös itse tiede, sillä se kehittyi nopeasti hengittäessään ”julkisuuden ilmaa”. Sama päti kansalliskirjallisuuteen, sillä ”kansan tietoisuuden kohoaminen kohottaa myös äkillisesti kansalliskirjallisuutta ja valaa uutta raikasta henkeä kaikkiin korkeamman sivistyksen tuotteisiin”. (KT 11, 21.)

Kehittyneimmissä eurooppalaisissa kansakunnissa, Ranskassa ja Englannissa, tiede olikin jo ”hylännyt yhä enemmän linnakkeitaan ja astunut myös oppimattoman yleisön pariin”. Tästä todistivat lukuisat yleistajuiset aikakausjulkaisut, joihin myös tieteilijät ja filosofit kirjoittivat. Ne kertoivat siitä, ettei tiede ”enää pelkää menettävänsä loistoaan poliittisten puoluekirjoitusten, kaupallisten ilmoitusten ja pienien novellien välittömässä läheisyydessä”. Julkisuuden muotojen monipuolistumisen taustalla vaikutti myös ”uuden yhteiskunnallisen voiman paine” eli työläismassojen tuleminen tietoiseksi oikeuksistaan ja siihen liittynyt työväen joukkoliikkeiden synty. Ranskan, Englannin ja Pohjois-Amerikan työläisten keskuudessa julkaistiinkin jo lukuisia sanomajä aikakauslehtiä, joissa nämä ”käsittelevät itse omaa asemaansa, omia oikeuksiaan ja omia toivomuksiaan”. (KT 9, 254–255.)

Toinen yhteiskunnassa alistetussa asemassa oleva ryhmä, jonka asemaa ja sivistysnäkömiä Snellman pohti, olivat naiset. Naisen asemaan käsittelevissä kirjoituksissaan Snellman korosti avioliiton ja perhe-elämän merkitystä. Hän kuitenkin osoitti ymmärtävänsä hyvin niitä vaikeuksia ja ongelmia, jotka näissä yhteiskunnan peruselementeissä modernina aikana vääjäämättä kohdattiin. Nouseva naisemansipaatio sai hänestä ymmärtäjänsä. Kuopion vuosinaan hän raportoi aktiivisesti työväenluokan työille tarkoitetun suomenkielisen tyttökoulun toiminnasta ja kuului säätyläistyöille tarkoitetun sisäoppilaitoksen johtokuntaan. (KT 9, 108–110 ja 314–315; KT 10, 138–141; KT 11, 145 ja 483–487.)

Raja tuli vastaan silloin kun naisen yhteiskunnallinen toiminta uhkasi naisen asemaa äitinä ja kodin moraalisenä kurkkihirtenä, sillä perhe tapoineen oli Snellmanille yhteiskunnallisen elämän perusta. Sitä romuttamatta nainen oli kelpo ja oikeutettu omaksumaan kirjallista sivistystä ja yhteiskunnallisia toimia siinä missä mieskin. Mitenkään mahdollista ei ollut kuitenkaan se, että naisten enemmistö työskentelisi kodin ulkopuolella. Tässä yhteydessä Snellman ei kiinnittänyt huomiota siihen, että työväenluokan naisten enemmistö tosiasiallisesti joutui suoriutumaan maatyöläisen tai teollistuneissa maissa myös tehdastyöläisen tehtävistä, joissa ei lapsityövoimaakaan liikoa säästely. Edellisessä ”nainen” olikin ennen muuta keskiluokkainen säätyläisnainen, jonka koti oli porvariskoti, ei proletaarinaisen työläiskoti.

## Suuri yleisö, julkisuus ja yleinen mielipide

Snellman sovelsi oppimaansa lehtihankkeissaan. Hänen tavoitteenaan oli filosofisten ja tieteellisten näkemysten esittäminen ”suurelle yleisölle”, vaikkakin *Saiman* ja *Litteraturbladin* ruotsinkielisyys esti välittömän yhteyden suomenkieliseen kansaan. *Saiman* kirjallisuusliite *Kallaveden* (myös se oli nimestään huolimatta ruotsinkielinen julkaisu) lukijat saivat kuulla, että ”Suomea varten tarkoitetun ruotsinkielisen kirjallisuuden täytyy jäädä siksi mitä se on ollutkin, ristiriidaksi, keinotekoiseksi tuotteeksi, joka on tehty ilman intomieltä ja rakkautta”. Ankaraa ja itsekritiittistä tuomiotaan lieventääkseen hän myönsi, että jos ruotsinkielinen kirjallisuus käsittelee kansallisia aiheita, ”niin sillä voi olla sen kautta jonkinlaista hetkellistä vaikutusta” (KT 8, 187). Tämä ei muuta muuksi sitä, että Snellmanin lehdillä ei voinut olla suoraa vaikutusta suomenkieliseen väestöön. Lähempiä yhteyksiä varten tarvittiin suomenkielistä ”kansalliskirjallisuutta”, mutta Snellman piti itseään liian vanhana (40 vuotta) pystyäkseen kunnolla omaksumaan suomen kielen. Hän katsoikin jo olevansa väistyvän sukupolven mies, ”pelkkä kääntäjä”, joka saattoi huutaa kansalliskirjallisuuden puolesta, mutta ei ryhtyä sen todelliseksi kirjoittajaksi. (KT 8, 297–298.)

Snellman arvosteli ankarasti niukassa suomalaisessa lehdistössä esiintyvää ”mielivaltaisuutta” eli sellaisia kynänkättäjiä, jotka eivät piitanneet tuon taivaallista yleisestä mielipiteestä. Nerokkaimmankin

yksilön mielipiteet jäivät vain satunnaisiksi pähänpistoiksi, ellei esi-tyksen lähtökohtana olleet ”suuren yleisön” keskuudessa jo esiintyvät käsitykset siitä itsestään ja sen omista tarpeista. Kirjoittajan velvollisuus oli ottaa selkoa näistä käsityksistä ja tarpeista, analysoida niitä ja sitten esittää niistä tulkintansa tälle yhdelle ja samalle yleisölle. (KT 5, 275.)

Vaikka yleinen mielipide saattoi olla hämärä, se ei koskaan ollut täysin väärä. Snellmanin mukaan suuri joukko saattoi hetkeksi harhautua ”oikeasta päämäärästä”, mutta se ei voinut jatkuvasti tavoitella sel-laista, minkä se tajusi tai vaistosi hyödyttömäksi ja vahingolliseksi itsel-leen. Siksi vain ”yksi ja toinen luuloteltu nero” saattoi typeryydessään pitää suurta joukkoa tahdottomana laumana, joka ei ymmärrä etujaan ja tarpeitaan, eikä osaa erottaa valhetta totuudesta:

*Välitön kokemus opettaa ihmisille helposti, mikä heitä hyödyttää ja mikä vahingoittaa eikä se koskaan erehdy siitä, mistä niin sanotusti kenkä puris-taa, vaikkei se aina ymmärräkään asiantilan syytä eikä pysty osoittamaan parasta keinoa epäkohdan poistamiseksi. (KT 9, 92.)*

Välittömällä kokemuksella Snellman ei tarkoittanut satunnai-sen ihmisyksilön subjektiivisia kokemuksia, vaan vuosisatojen kulu-essa muodostuneita kansan ja kansakunnan toiminta- ja ajattelutapoja ilmentäviä kollektiivisia kokemuksia. Vuosisataisuudesta johtui, että esi-merkiksi mikään ”tieteellinen agronomia tai valtiomiesviisaus ei voi kil-pailla yksinkertaisen talonpojan oman ja vuosisataisen perinnön tulok-sena saadun kokemuksen kanssa”.

Yleisen mielipiteen ”yleisyys” ei kuitenkaan sulkenut pois erilaisia tulkintoja, kiistoja ja keskusteluja ”yleisen” sisällöstä ja merkityksestä. Päinvastoin, vain ja ainoastaan julkisessa keskustelussa ”yleinen” saattoi tulla julki lausutuksi. Snellmanin mukaan sanoma- ja aikakauslehtien tulikin käydä julkista kriittistä keskustelua:

*Kuka lopultakin saa selville, mikä mielipide on oikea yleinen mielipide? Kunakin hetkenä on jokaisen tietysti omasta puolestaan ratkaistava, mikä mielipide on järkevin ja siten yleinen. Tässä ratkaisussa auttaa julkinen kes-kustelu. (KT 6, 306.)*

”Yleisyys” tai ”yleinen” intressi ei ollut vain kuvitelma tai satunnaisen yksilön käsitys asiasta, vaan todella olemassa oleva, mutta vain ja ainoastaan julkisessa keskustelussa esille siilautuva vaikuttava totuus. Totuus oli ”taistelevien vakaumusten tulos”. (KT 7, 129.) Julkiseen keskusteluun osallistuvan tuli olla ”sivistynyt ja ajatteleva”, mutta toisaalta juuri keskusteluun osallistumalla nuo inhimilliset ominaisuudet saattoivat kehittyä sekä suuren yleisön että sen kirjoittavan osan keskuudessa. Snellman ei nähnytkaan jyrkkää tai periaatteellista eroa sanomalehden toimittajan ja lukijan välillä. Sanomalehti oli ikään kuin suuren yleisön *peili*, josta se saattoi tarkastella itseään. Suurin osa suuresta yleisöstä ei tietenkään kirjoittanut lehtiin, joita se luki. Mutta tuon enemmistönkään – joka vielä 1840-luvulla oli vain pieni väestön vähemmistö – asema ei ollut ulkopuolisen asema, sillä saattoihan sekä lukea lehdistä nimenomaan *omia* ajatuksiaan ja lukijana osallistua sivistymisen yleiseen prosessiin.

## Suomen kieli ja ”keskiluokan” hegemonia

Snellmanin voimalliset puheenvuorot elinkeinotoiminnan ja laaja-alaisen sivistyksen puolesta tulee suhteuttaa vallinneeseen tilanteeseen. Varsinkin *Saiman* aikoihin 1840-luvulla sille oli ominaista hyvin jyrkkä sääty- tai luokkajako ruotsinkielisen säätyläistön ja suomenkielisen köyhän ja sivistymättömän suuren enemmistön välillä. Sivistys oli ruotsinkielisen eliitin yksinoikeus, kun taas suomenkielinen väestön enemmistö oli vajonnut aineellisen kurjuuden ja henkisen välinpitämättömyyden tilaan. Varsinkin Itä-Suomessa tilanne vaikutti toivottomalta, kuten Snellmanin *Saimaan* laatimasta matkakuvauksesta selviää. (KT 8, 165–182.) Jos rahvas oli ympäri maan passiivista ja ponnetonta, niin suorastaan flegmaattista se oli Itä-Suomessa: ”Tarvitseekin vain nähdä savolaisen työskentelevän, niin tietää millaista hänen tarmonsa on. Jähkailu, hitaus, taitojen vähäisyys – kaikki todistaa halun puutetta. Karjalainen kuuluu olevan hiukan eloisampi, mutta myös hän näyttää jäävän tarmokkuudessa kauas jälkeen muiden maakuntien asukkaista.” (KT 8, 170.) Ärhäköistä arvioistaan huolimatta Snellman ei moralistisesti tuominut itäsuomalaista köyhää kansaa, vaan kohdisti syytöksensä ”sivistyneempiin yhteiskuntaluokkiin”.

Toivo paremmasta sisältyi siihen, että ”kaikissa maissa joskus koittaisi sellainen aika, jolloin ihmiset yhteiskunnallisesta asemastaan riippumatta etsisivät sivistystä”. Silloin kirjallinen sivistys on muuttunut ”kaikkien yhteiskuntaluokkien yhteiseksi omaisuudeksi ja sitä opitaan, niin kuin asian kuuluukin olla, pitämään kansalaisoikeuksien välttämättömänä ehtona”. (KT 6, 235.) Suomessa myös kieliero ja siihen perustuva suomen kielen heikko asema syvensi eliitin ja kansan enemmistön välistä kuilua. Kieli muodosti ”ylittämättömän muurin herrojen ja rahvaan välillä” ja hallinnon ja oikeuslaitoksen ruotsinkielisyys lisäsi rahvaan riippuvuutta herroistaan. Tämä puolestaan ”ikään kuin yllyttää herraa sortamaan ja antaa samalla välineet sorron rankaisemattomaan harjoittamiseen.” (KT 8, 178.)

Suomenkielisen väestön aseman parantaminen olisikin järkyttänyt vanhoja alistus- ja riippuvuussuhteita, kun ruotsinkielinen säätyläistö ”menettäisi yksinoikeutensa sivistykseen, maan lainsäädäntöön ja hallitukseen”. (KT 7, 280.) Snellmanille kysymys suomen kielen asemasta tai suomenkielisestä sivistyksestä ei suinkaan ollut vain ”kielikysymys”, vaan osa yhteiskunnallista kysymystä, joka koski eri väestönosien välisiä suhteita. Kielikuilun oloissa säätyläistö oli eräänlainen yläkasti, rahvas paarialuokka, Snellman kiteytti *Litteraturbladissa* vuonna 1859. (KT 13, 225–226.) Toisaalta hän sanoutui irti siitä nimiinsä laitetusta näkemyksestä, että suomen kielestä voitaisiin väkipakolla ja muitta mutkitta tehdä maan ainoa kieli. Suomenkielistyminen voisi toteutua vasta pitkään kestäneen kaksikielisyyden vaiheen jälkeen. Snellman suhtautuikin torjuvasti suunnitelmiin perustaa pelkästään suomenkielistä opetusta tarjoavia oppikouluja. Suomen ja ruotsinkieliset oppilaat tuli koota saman katon alle ja opettaa kummallekin kieliryhmälle samoja oppisisältöjä kummallakin kielellä. Ajan oloon kehitys kyllä veisi siihen, että suomi syrjäyttäisi ruotsin, ja ruotsinkieliset omaksuisivat suomen myös kotikielekseen. (KT 15, 377–388.)

Suomenkielistyminen liittyi läheisesti suomenkielisen ”keskiluokan” (*medelklass*) muodostumiseen. Snellmanille keskiluokka oli yhteiskunnan kokoava voima, eräänlainen hegemoninen liittouma, joka ilmaisi työn ja pääoman välisen luokkarajan ylittävää integroivaa kansallista ideologiaa, jonka väestöryhmiä yhdistävänä sideaineena toimisi Suomessa suomen kieli. Snellman ei kuitenkaan selkeästi määritellyt, mitä väestöryhmiä



”keskiluokkaan” kuuluisi. Ainakin siihen sisältyi elinkeinonharjoittajat, mutta toisaalta tämä luokka avautui palkkatyöläisväestön, käsityöläisten ja pientilallisten suuntaan. Näiden lisäksi siihen kuuluisivat valtion ja kuntien virkamieskunnat perheineen.

Snellmanin ”keskiluokkastrategia” pyrki ennakoimaan joskus tulevaisuudessa Suomessakin tapahtuvaa modernin työväenluokan syntyä ja sen organisoitumista. Hän aavisteli, että tulevaisuudessa yhteiskunnallisissa muuttoksissa keskiluokan haastajaksi ja haasteeksi nousisivat juuri proletariset kansanjoukot. Miten luokkasuhteet silloin tulisivat järjestymään, oli hämärän peitossa. (KT 11, 137.) Ajan merkit oli kuitenkin jo luettavissa Euroopasta. Ranskan helmikuun 1848 vallankumouksen edellä Snellman esitti, että nykyaikainen sivistys on siirtymässä ”kolmanteen vaiheeseensa”. Ensimmäistä vaihetta edusti ”salonkien kantajoukko, ylhäisaateliset, arvonimien haltijat ja heidän kannattamansa kirjailijat”. Toisessa vaiheessa muutosvoimien ytimessä oli sivistynyt keskiluokka, ”jonka jäsenet kirjoittavat sanoma- ja aikakauslehdet, jotka päivittäin miljoonina kappaleina kuljettavat sen mielipiteitä maapallon ympäri. Se matkustaa rautateillä ja kansoittaa höyrylaivat, valvoo teollisuuden ja kaupan etuja.” Kolmannessa vaiheessa keskiluokan haastajiksi nousivat suuret massat, ”neljäs sääty”: ”Tämän luokan [keskiluokan] takana kasvaa uusi, työläisten luokka, suuren massan edustajat niin kirjallisuudessa kuin kaikilla yhteiskunnallisen kehityksen urilla” (KT 10, 291). Elämänsä loppupuolella, kun työväenluokka alkoi jo Saksassa ja muualla Euroopassa organisoitua radikaaleiksi sosialistiseksi joukkopuolueiksi, ei Snellmankaan enää pidättäytynyt negatiivisista arvioista. Monen muun työväenluokkien nousun ilmauksista (mm. Pariisin kommuuni 1871 ja sosialististen työväen joukkopuolueiden synty Saksassa) säikähtäneen intellektuellin tapaan Snellman kavahti sosialistista työväenliikettä ja piti siihen osallistuvia työläisiä pelkkänä kiihotukselle alttiina massana.<sup>3</sup>

## Lopuksi

Snellmanin sivistystä koskevat näkemykset ansaitsevat huomiota ennen muuta siksi, ettei hän määritellyt *sivistystä* tai *kulttuuria* kapeasti ”korkea-

---

3 Ks. Snellmanin laaja artikkeli ”Sosialismi”, KT 24, 287–295.

kulttuuriksi” tai ”humanismiksi”, vaan ymmärsi ne laajasti mitä moninaisemmissa yhteiskunnallisissa yhteyksissään. Esimerkiksi kielikysymys, naisemansipaatio, suomenkielisen väestön oikeudet, kansakunnan vaurastuminen, elinkeinojen kehitys, kouluja yliopistokysymys – ja lopulta myös työväestön organisoitumiseen liittyvät ”uhkat” – kytkeytyvät Snellmanin ajattelussa ja toiminnassa moninaisilla tavoilla toinen toisiinsa. Snellman ei olekaan kaikkien aikojen merkittävin ja vaikutusvaltaisin suomalainen filosofi siksi, että hän olisi julkaissut merkittäviä akateemisia tutkimuksia ja niittänyt niillä mainetta ulkomaillakin, vaan siksi, että hän pystyi omassa elämässään realisoimaan teesinsä, jonka mukaan valistuksen aikakauden ”kamppailut on käytävä muualla kuin akateemisen väittelyn kentillä”.

## 4

# J. V. Snellman poliittisena ajattelijana – siveellisyys

*Tuija Pulkkinen*

### Taustaksi

Vuonna 2006 tässä julkaistavaa artikkelia kirjoittaessani tutkimustyöni Snellmanin tekstien parissa oli jatkunut jo lähes kolmekymmentä vuotta. Erityisesti 'siveellisyden' (saksaksi *Sittlichkeit*, ruotsiksi *sedlighet*) käsite oli alusta alkaen ollut Snellmanin hegeliläisessä filosofiassa minusta erityisen kiinnostava ja siitä tuli tärkeä omassa akateemisessa tuotannossani. Tästäkin artikkelistani käy hyvin ilmi, että 'siveellisyys' liittyy hyvin läheisesti Snellmanin ajattelussa ja kielenkäytössä sivistykseen.

Opiskelin Helsingin yliopiston valtiotieteellisessä tiedekunnassa politiikkaa, filosofiaa ja historiaa vuosina 1976–1982. Ensimmäisessä pääaineessani, poliittisessa historiassa, päädyin jo varhain avustajaksi kandidiseminaariin, jossa teema-aiheeksi otettiin juuri J. V. Snellman. Olin filosofiassa juuri alkanut oppia lukemaan saksalaisen idealismin filoso-

fien tekstejä ja Snellmanin hegeliläisessä ajattelussa näytti riittävän puuskelemista. Yhdistin historioitsijan ja filosofin kiinnostukseni ja kohdistin tutkimukseni Snellmanin julkaisemattomien tekstien käsikirjoituskokoelmaan Helsingin yliopiston kirjastossa. Huomasin, että hänen 1850 ja 1860-luvuilla yliopistolla pitämiensä filosofian luentojen käsikirjoituksia oli hänen kokoelmassaan valtavat määrät, mutta että niitä ei ollut juuri tutkittu. Päädyin kirjoittamaan kaksikin opinnäytetyötä, gradut – jotka tuolloin olivat vielä suuria projekteja – näistä luennoista.

Olen palannut Snellmanin ajatteluun ja hänen saksalaisen idealismin filosofien ympäristöönsä, erityisesti Hegelin ja Kantin työhön, säännöllisesti. Vielä aivan vastikäänkin, vuonna 2023 valmistui yhdessä berliiniläisen kollegan kanssa toimittamani laaja teos, johon olen kirjoittanut artikkelit sekä Kantin että Hegelin ajattelusta (Pulkkinen ja Lettow 2023). Hegelin ja Snellmanin ajattelussa kiinnostukseni on kohdistunut eniten moraali- ja yhteiskuntafilosofiaan. *Valtio ja vapaus* -kirjassani (1989) julkaisin joukon artikkeleita, jotka käsittelevät sitä yhteiskuntafilosofista rakennelmaa, mikä Snellmanin ajattelussa hegeliläiseltä pohjalta rakentuu. Postmodernia poliittista ajattelua käsittelevässä väitöskirjassani vuonna 1996 Hegelin ja Snellmanin siveellisyys ja valtio -käsitteet ovat edelleen vahvasti mukana

1990-luvun aikana filosofian kiinnostukseni oli alkanut yhdistyä syvemmin akateemisen feminismin uusiin vaiheisiin. Feministinen kiinnostukseni oli tätä ennen säilynyt taustalla, ja sitä oli ollut vaikea tuoda näille miesten hallitsemille aloille, joita filosofia, politiikka ja aatehistoria tuolloin vielä korostetusti olivat. Oli riemastuttavaa päästä yhdistämään nyt älyllisesti varsin komplisoiduksi muodostuvaa sukupuolen tutkimuksen teoriakeskustelua niihin teemoihin, joita olin pohtinut Snellman-työssäni jo 1970-luvulta lähtien.

Tässä artikkelissa näkyy feministisen ajattelun ohella myös se ajan-kohtainen intellektuaalinen ympäristö, jossa olin ollut mukana lähes koko Snellman-harrastukseni ajan. Se erotti minua oman sukupolveni suomalaisen Snellman-tutkimuksen useinkin marxismista lähtevästä kiinnostuksesta. Artikkelini antaakin hyvän esimerkin siitä, miten 1900-luvun loppuvuosikymmenten ranskalaisen nykyfilosofian aloittama postmoderni keskustelu tiedon relatiivisuudesta yhdistyi myös feministiseen pohdintaan Hegelin ja Snellmanin aikakauden merkittävydestä sukupuolen kategorian historiassa.

Hegeliläinen siveellisyys -käsite on mielestäni ajankohtainen edelleen, koska se liittyy yhteiskuntien toisiinsa nähden relatiivisiin ja muuttuviin normijärjestelmiin. Hegeliläinen ajattelu tuo moraalifilosofiaan mukaan yhteisön ja sen normit. Se korostaa, että ihminen ei ainoastaan ole (kantilainen) yksilöllisesti tekojaan pohtiva moraalisubjekti. Hän voi olla tällainen subjekti vain jossakin tapayhteisössä kasvaneena ja kasvatettuna. Moraalisubjektin pohtimat normit eivät ole ensi sijassa yleispäteviä, vaan jossakin ajassa ja paikassa relevantteja. Siveellisyys on snellmanilaisittain sitä, että ihminen ei pohdi ainoastaan sisäisesti omaa käyttäytymistään universaalisti hyvän, pahan, oikean ja väärän ulottuvuuksissa. Hänen on suhtauduttava tällä tavoin itsereflektiivisesti myös niihin normeihin ja arvoihin, jotka pätevät hänen yhteisössään ja pyrittävä kehittämään ja muuttamaan niitä, jolloin hän tajuaa myös olevansa näiden norminen ja arvojen rakentama arviointikykyinen moraalisubjekti.

Yliopistot ovat Snellmanille sivistyslaitoksia, ja opiskelu johtaa siveellisyyteen. Kirjoituksessaan ”Akateemisesta opiskelusta” Snellman toteaa, että siveelliseen toimintaan tarvitaan sekä yhtäältä ihmisen oma sisäinen oivallus, eli ihmisyksilö itse tietävänä ja tahtovana subjektina, että toisaalta se, että subjekti on oivaltanut ja tunnustanut riippuvuutensa traditiosta eli kasvatuksestaan ja sivistyksestään. Snellmanille yliopisto-opiskelu on opiskelijalle korostuneesti omien ajatusten, oman tahdon ja oman mielipiteen aikaa. Se kasvaa opiskelijan oivallukseksi siitä, että hän kykenee omaan ajatteluun vain koska on tietyissä traditiossa rakentunut itsenäiseksi ajattelijaksi. Snellmanin mukaan yliopistosta valmistuva julistetaan siveelliseksi henkilöksi, joka tajuaa sekä oman tahdon merkityksen että sen riippuvuuden traditiosta (Pulkkinen, 1990).

Snellmanin ajatukset yliopistosta ja sivistyksestä olivat esillä 1970-luvulla kun ’sivistysyliopiston’ nimissä opiskelijoina vastustimme tuon ajan tutkinno uudistusta. Ikävä kyllä yliopiston tuotannollistaminen ja puhe niiden ”strategisesta johtamisesta” on tuosta ajasta vain lisääntynyt. Kun nykyisin ’sivistystä’ pyritään pitämään terminä elossa yliopistolla, toivoisi sen myös näkyvän laaja-alaisen omaehtoiseen opiskeluun kannustuksena. Snellmanin ajatukset sivistyksen merkityksestä yhteiskunnan itsehallinnassa eivät ole lainkaan menettäneet ajankohtaisuuttaan. Snellmanin ajattelussa sivistys johtaa siveellisyyteen ja siksi tie-

deyhteisön autonomiaan perustuva sivistysyliopisto, ja kansalaisaktiivisuuteen perustuva demokraattinen ihanne kuuluvat olennaisesti yhteen.

Sivistyksen käsitteellä on ajankohtaisessa keskustelussa kuitenkin myös uudelleen arvioitava ulottuvuus. Kun Snellman kirjoittaa siitä, miten yliopisto-opinnot sovituksena itsetajunnan ja tradition välillä ovat ”sivistysprosessi ihmisyyteen”, taustalla on ajatus ihmiskunnan kehityksestä. Tätä kehitystä johtaa näiden ajattelijoiden mielessä eurooppalainen kulttuuri. Nykyisessä globaalissa maailmassa tällainen Eurooppa-keskeinen tavoitteellinen Ihmisen kategoria on monestakin syystä muuttunut vieraaksi ja on yhä enemmän kriittisen reflektion kohteena. Mistä kaikesta muodostuu se traditio, johon sivistytään ihmiseksi? Tätä on paikallaan nykyisin kysyä ja arvioida uudelleen.

### **Kirjallisuus**

- Pulkkinen, Tuija (1990) Johan Vilhelm Snellman (1906–1881). Teoksessa Kari Kantasalmi (toim.), *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 67–68.
- Pulkkinen, Tuija (1999) J. V. Snellman Hegelin Oikeusfilosofian tulkitsijana. *Politiikka* 1/1999, 17–22.
- Lettow, Susanne ja Tuija Pulkkinen (toim) (2023) *Palgrave Handbook on German Idealism and Feminist Philosophy*. London/NewYork: Palgrave-Macmillan.

# J. V. Snellman poliittisena ajattelijana – siveellisyys

*Alkuperäinen julkaisu: Pulkkinen, Tuija (2011) J. V. Snellman poliittisena ajattelijana – siveellisyys. Teoksessa T. Pulkkinen & A. Sorainen, A. (toim.) Siveellisyydestä seksuaalisuuteen-poliittisen käsitteen historia. Helsinki: SKS, 36–55.*

## Johdanto

Johan Vilhelm Snellmanin myötä käsite siveellisyys (*sedlighet*) muodostui osaksi poliittista kieltä Suomessa. Yksi Snellmanin omaperäisimmistä tavoista käyttää tätä sanaa juontui Hegelin *Sittlichkeit*-termistä ja siihen liityvästä valtion käsitteestä ja merkitsi suurin piirtein poliittista aktiivisuutta. Snellmanilaisittain siveellisen henkilön voisi nykykielellä sanoa ottavan tietoisesti ja aktiivisesti osaa oman kulttuurinsa arvomaailman muutokseen osallistumalla poliittiseen elämään.<sup>1</sup>

Tässä luvussa avaan näkökulman siihen, miten siveellisyys Snellmanin käytössä liittyy laajemmin kysymykseen kulttuurien muuttumisesta ja muuttumattomuudesta sekä tapojen (*sed*) relativisuudesta ja universaalisuudesta. Väitän, että nämä kysymykset paljastavat Snellmanin myös

---

1 Olen esittänyt analyysini Snellmanin siveellisyyssäsitteestä monissa hänen poliittista ajatteluaan käsitelleissä tutkimuksissani: esim. Pulkkinen 1982 ja 1984, Pulkkinen 1989, Pulkkinen 1996b ja 1997, ja Pulkkinen 1999a

sukupuoli- ja seksuaalisuuspoliitikkona. Snellman oli aikansa voimakas käsitepoliittinen vaikuttaja<sup>2</sup> ja siveellisyys-termi oli moniselitteisellä tavalla keskeinen hänen retoriikassaan. ”Siveellisyys” kytki yhteen politiikan, tavat ja kulttuurin muutoksen – sekä sukupuolijärjestyksen. Sanana siveellisyys jäi Snellmanin kielenkäytöstä elämään poliittisen kielenkäyttöön pitkään hänen jälkeensä.

Snellman oli poliitikko<sup>3</sup> ja filosofi, joka itse tähtäsi ajattelullaan muutoksiin. Tässä luvussa pohdin häntä poliittisena ajattelijana kuitenkin täsmällisemmin hänen ajattelunsa sisällön perusteella. Poliittisesti ajattelemisella tarkoitan asioiden kontingenttiuden näkemistä; sen näkemistä, että asiat voisivat myös olla toisin. Tässä mielessä poliittisesti ajatteleminen voi ehkä parhaiten kontrastoida sellaiseen universalisoivaan ”tieteelliseen” lähestymistapaan, jonka pyrkimyksenä on yksiselitteisesti selvittää, miten asiat todellisuudessa ovat. Jos ”tieteellisesti” ajateltaessa painotus on siinä, miten jokin asia on, niin ”poliittisesti” ajateltaessa kiinnostus kohdistuu ennenkaikkea siihen, että asia voisi olla myös toisin. Poliittisesti ajateltaessa asioihin suhtaudutaan siis muuttuvina ja muutettavissa olevina, ja kiinnostus kohdistuu pikemminkin näennäisesti pysyvän osoittamiseen liikkuvaksi kuin pysyviä asioita koskevan tiedon vakiinnuttamiseen. Universalisoiva tieteellinen pyrkimys ja asioita relativoina poliittinen ajattelu ovat lähestymistapoina hyvin erilaisia.

Tarkasteltaessa Snellmanin tapoja (*sed*) ja siveellisyyttä (*sedlighet*) koskevaa ajattelua, voidaan esittää kulttuuriseen relativismiin ja universalismiin liittyvä kysymys: pitikö Snellman asioita, erityisesti ihmisiin ja ihmisten yhteiskunnallisiin järjestyksiin liittyviä asioita, kuten tapoja, periaatteissa kontingenteina? Vai olettikko hän ajattelussaan universaa-

---

2 Pulkkinen 1982 ja 1984, Pulkkinen 1989, Pulkkinen 1996b ja 1997 ja Pulkkinen 1999b.

3 On kyseenalaista, missä määrin 1800-luvun puolivälissä voi puhua ammattimaisista poliitikoista, ja vaikka oli huomattavasti nykyistä tavallisempaa, että yliopistoprofessoreista siirryttiin yhteiskunnallisiin päättäjäasemiin, kaikki professorit eivät kuitenkaan tehneet näin, eivätkä kaikki professorit myöskään ottaneet näkyvästi osaa yhteiskunnalliseen keskusteluun. Snellmanin ura sekä Saiman toimittajana että myöhemmin senaattorina oli tavanomaista yliopistotutkijaa ja professoria huomattavasti ”poliitikkomaisempi”.



listi päteviä kulttuurisia tosiasioita? Oliko hän kiinnostunut ihmisiä ja ihmisyhteisöjä koskevien, universaalisti pätevien totuuksien vakiinnuttamisesta? Näihin kysymyksiin syventymällä voi pohtia, oliko Snellman poliittinen ajattelija. Yhtä kiinnostavaa on kysyä, oliko Snellmanilla jokin erityinen politiikka ajattelussaan tai pitikö hän yllä ajatusta vain joidenkin asioiden kontingenttiudesta?

Relativismi–universalismi–kysymystä on usein pidetty relevanttina Snellmanin ajattelun suhteen ja hänen filosofiaansa tutkineet ovat esittäneet sen erilaisissa muodoissa. Esimerkiksi Helsingin yliopiston filosofian professori Jussi Tenkku kirjoitti 1970-luvulla Snellmanista eettisenä relativistina<sup>4</sup>. Tenkku toteaa, että moraalifilosofian lajeja luokiteltaessa Snellmanin ajattelua on pidettävä moraalirelativistisena. Hänen mukaansa tämä seuraa siitä, että Snellmanin ajattelussa yksilön moraalisten päätösten arvoa ajatellaan suhteessa yhteisön arvoihin eli kulttuuriin<sup>5</sup>. Snellmanin hegeliläisen ajattelun ”kulttuurirelativismiin” voisi liittää tämän hetken sanastolla puhuen myös luonnehdinnan ”sosiaalinen konstruktionismi”<sup>6</sup>. Oma tulkintani Snellmanin ajattelusta rakentuuikin tämän suuntaisesti kiinnostukselle, joka kytkeytyy oman aikamme jälkistrukturalistisiin oppeihin.<sup>7</sup>

Jälkistrukturalistisessa, esimerkiksi Derridan tai Foucault’n ajattelussa, asioiden periaatteelliseen kontingenttiuteen ja niiden näyttäytymiseen toiminnan tuloksena liittyy olennaisesti samanaikainen sosiaalisen jähmeyden eli iteratiivisuuden elementin tunnistaminen. Jälkistrukturalistisessa ajattelussa tarkastellaan yhtäältä toimijoita ja toimintaa, joka muuttaa toistettuja totuuksia, sekä toisaalta toimijapositioita rakentavia, jähmeässä liikkeessä olevia iteratiivisia ”struktuureja”. Konkreettisesti ajateltuna, esimerkiksi yksittäinen ihminen tekee valintoja, mutta valinnan paikat tarjoutuvat hänelle. Mitä henkilö päättää tehdä ja tekee, on

---

4 Tenkku 1973 ja Tenkku 1984.

5 Tenkku 1973, 99.

6 Esimerkiksi Kimberly Hutchings on esittänyt, että hegeliläisyydessä oli kyse sosiaalisesta konstruktionismista ennen tällaisen ajattelun nimeämistä Hutchings 2003.

7 Tulkinnan perusta on julkaisemattomissa opinnäytteissäni Pulkkinen 1982 ja 1984, joissa tutkimuskohteena on Snellmanin yhteiskuntafilosofinen järjestelmä ja moraaliooppi.

äärimmäisen merkityksellistä. Erilaiselle toiminnalle on aina mahdollisuuksia, vaikka toimija on aina tietyn toimijaksi rakentavan kulttuurin tuote. Toimija mieltää itsensä toimijaksi ja toimii merkityksellisesti vain toistolla rakentuvan kulttuurin ansiosta. Ihmisten tekojen kiinnostavuus on sekä siinä, että ne ovat edellytys koko toistorakenteen olemassaololle, että ennen kaikkea siinä, että yksittäiset normeja uhmaavat teot muuttavat enemmän tai vähemmän menestyksekkäästi koko ajan niitä normeja, joiden välityksellä tekojen tekijät muodostuvat toimijoiksi.

Mielestäni on kiintoisaa, että Snellmanin ajattelussa muodostuu hyvin poststrukturalistista teko-struktuuri-asetelmaa muistuttava rakenne hänen tarkastellessaan moraalisia päätöksiä tekevää subjektiä. Snellman piti toimivia yksilöitä nimenomaan *yhtäaikaisesti* kulttuurin tuotteina ja kykenevinä vaikuttamaan kulttuurin muutokseen.<sup>8</sup> Snellman korostaa moraalisubjektin rakentuvan subjektiksi aina tietyssä normirakenteessa (kansallinen ”henki”) ja samalla toimivan tämän hengen ainoana mahdollisena muuttajana. Hän siis otti huomioon sekä kulttuurin jähmeän että toiminnan muutoksen tekevän momentin.

Korostan omassa Snellman-luennassani erityisesti sitä, että Snellman piti yhtäaikaisesti tärkeänä sekä olemassa olevia tapoja että niiden muuttamista ja että erityisen tärkeä hänelle oli toiminnan momentti. Snellmanin moraaliopissa siveellinen moraalisubjekti päättää teoistaan viime kädessä omaan omaantuntoonsa nojaten, ei vain tapoja seuraten<sup>9</sup>. Tässä mielessä Snellman oli poliittinen ajattelija. Vai oliko? Tämä ajatus kaipaa vähintäänkin tarkennusta. Jos Snellman oli poliittinen ajattelija, mitkä olivat ne asiat, joiden suhteen hän oli poliittinen ajattelija ja mitkä ne, joiden suhteen hän ei ollut sitä? Mitä tapoja hän ajatteli poliittisesti,

---

8 Tässä mielessä Snellmanin ajattelu on mielestäni jossakin määrin analogista postmodernin tai poststrukturalistisen ajattelun kanssa. Poststrukturalistisessa ajattelussa poliittisena ajatteluna on kyse juuri struktuuri- ja toimija-aspektien uudelleen yhdessä ajattelusta. Jacques Derridan ajatukset *Signature-Event-Context* -keskustelun yhteydessä, Judith Butlerin sen inspiroimana edelleen kehittämä iteratiivisuuden ajateltavissa olevaa todellisuutta tekevän luonteen oppi, sekä Foucault’n subjektivointi –teoretisointi ovat mielestäni esimerkkejä tästä. Derrida (1977), Foucault (1998) Butler (1990), Pulkkinen (1998).

9 Ks.”Tavallinen elämä, valtio ja isänmaallisuus J. V. Snellmanin ajattelussa” Pulkkinen 1989, s. 24–48.

mitä taas ei? Toisin sanoen: millainen poliittinen ajattelija Snellman oli? Siveellisyden käsite on yksi avain tähän kysymykseen.

## Siveellisyys

”Siveellisyys” on arkaaiselta vaikuttava sana, joka nykyihmisen korvissa liittyy lähinnä sukupuolimoraaliin. Hegelin ja Snellmanin järjestelmien tuntijat tietävät, että siveellisyys ei tässä yhteydessä liity seksuaalisuuteen. Käsite on saksaksi *Sittlichkeit*, ruotsiksi *sedlighet*, ja suomeen se on vakiintunut muodossa ”siveellisyys”. Termi on käännetty Hegelin yhteydessä englanniksi *ethical life*, vaikka monessa suhteessa sopivampi englanninkielinen muoto voisi olla esimerkiksi *decency*<sup>10</sup>. Hegelin ja Snellmanin järjestelmän ”Oikeusfilosofia”-osassa *Sittlichkeit/sedlighet/siveellisyys* on käsite, joka yhdistää *Aufhebung*-operaatiolla<sup>11</sup> luonnonoikeuden ja moraalin momentit alueeksi, jolla tarkastellaan kulttuuriksi juurtuneita tapoja. Näkemys, josta se viestittää filosofisen järjestelmän osana, on, että ihmiset ovat aina jo kulttuurissa. Siveellisyttä, tätä oikeuden käsitettä todellistavaa aluetta säätelevät merkittävimmät rakenteet on nimetty hegeliläisessä analyysissä perheeksi, kansalaisyhteiskunnaksi ja valtioksi.

Juuri siveellisyys on se termi, jolla ”poliittinen” toiminta edellä tarkoitamassani mielessä tulee Snellmanin filosofisissa kirjoituksissa kuvattua. Ihminen toimii Snellmanin termein siveellisesti, kun hän samanaikaisesti tunnistaa olevansa tietyn kulttuurin tuotetta ja ottaa tähän kulttuuriin aktiivisesti muuttamaan pyrkivän asenteen. Siveellinen toimija pyrkii tietoisesti jatkamaan itsensä tuottaneen kulttuurin kehitty-

---

10 *Decency* muistuttaa siitä, että Hegelin käsite liittyy vakiintuneeseen moraalisiin yhteisössä, se viittaa ikäänkuin kunnollisesti elämiseen. En kuitenkaan vakavasti ehdottaisi, että Hegelin teksteissä *Sittlichkeit* voitaisiin kääntää tällä termillä englanniksi; kyseessä on aidosti vaikea käännösonglema, joka on kohtuullisesti ratkaistu termillä *ethical life*.

11 *Aufhebung* on Hegelin järjestelmässä ajatuksen kulkuun liittyvä operaatio, jolla edeltävät asiat (momentit) samanaikaisesti kiistetään, todeten ne ikään kuin yksipuolisiksi ajatuksiksi asiasta, ja sisällytetään osiksi seuraavaa ajatusta.

mistä sen historialla perusteltuun suuntaan, radikaalisti omaan tulkin- taansa tukeutuen.<sup>12</sup>

Siveellinen toiminta liittyy olennaisesti Snellmanin valtion käsitteeseen.<sup>13</sup> Valtion käsitteessä ikään kuin kulminoituu koko siveellisyyden alue: viime kädessä poliittinen, eli kuten hän sen ilmaisee, ”valtiollinen toiminta” (*verksamhet i staten*) on osoitus kyvystä ajatella poliittisesti. Kunnolliset eli siveelliset kansalaiset ottavat osaa valtiolliseen eli poliittiseen toimintaan reflektoidusti omaa kulttuuriaan muuttaen. Yksinkertaistaen voi sanoa, että ”siveellinen” kehittyneimmässä momentissaan sisältää toiminnan laatumääränä suuntaamisen julkiseen. Siveellisyyttä suuntautumisesta puuttuu, jos keskitytään vain oman perheen asioihin (Hegelillä: *Familie*) tai omaan porvarilliseen etuun, eli oman taloudellisen edun ajamiseen kansalaisyhteiskunnassa/porvarillisessa yhteiskunnassa (Hegelillä: *bürgerliche Gesellschaft*).<sup>14</sup>

Siveellisyys-käsitteessä olennaista on Hegelin ja Snellmanin järjeltä myös, että sillä viitataan tapoihin. ”Siveellisyys” ei suomenkielisenä sanana kerro tätä välittömästi, kuten saksankielinen ja ruotsinkielinen termi tekevät, kun *Sitten* ja *sed* (tapa, tavat) ovat näkyvillä itse sanassa. Samalla kun ”siveellisyys” ihmisen toimintaa kuvattaessa korostaa yksittäisen henkilön asennetta – suuntautumista omaan päätöksentekoon julkisista eli poliittisista ja kulttuuriin liittyvistä säännöistä – se korostaa myös olemassa olevien tapojen yksilöä muokkaavaa voimaa.<sup>15</sup> Myös Snellmanin ajattelussa yksilö päättää itse, mutta tulee ikään kuin kutsutuksi paikkoihin, jotka jo ovat olemassa tapojen mukaisina. Snellmanilaisittain siveellisen henkilön voisi sanoa olevan kyllä tottelematon, mutta kunnollinen, eli ”*decent*”.

---

12 Pulkkinen 1996 ja 1997.

13 Ks. tarkemmin Pulkkinen 2003.

14 Hegeliläiselle *bürgerliche Gesellschaft* -termille paremmin sen sisältöä vastaava termi suomessa olisi porvarillinen yhteiskunta, joka on tutumpi Karl Marxin vastaavan termin suomennoksena. Snellmanin käyttämä *medborgerliga samhället* kantaa kuitenkin ruotsissa myös muita käsittehistoriallisia konnotaatioita. Ks Kettunen 2003 ja Saastamoinen 2003.

15 Pulkkinen 1989, 24–48.

## Käsitteen muutos

Nykysuomea puhuvan ihmisen korvissa ”siveellisyys” ei kuitenkaan liity politiikkaan vaan ennemminkin sukupuolimoraaliin. Onkin äärimmäisen mielenkiintoista, miten *siveellisyys/sedlighet*-käsitteen sisältö on muuttunut näin täydellisesti. Kukaan ei kuule tänä päivänä ”siveellisyys”-sanassa snellmanilaista yksilön omantunnon mukaista päätöksentekoa kansakunnan tulevaisuudesta. ”Siveellinen henkilö” ei kuulosta ensi sijassa politiikan ja kulttuurin alueella aktivistina julkisesti muutosvastuuta ottavalta, tottelemattomalta henkilöltä.

Sen sijaan, että ”siveellisyys” muiden normien alueelta sukupuolnormeihin rajoituttuaan viittaisi edes sukupuolnormeja aktiivisesti muuttavaan asenteeseen, se viittaa ennemminkin nimenomaan annetun sukupuolimoraalin noudattamiseen. Käsite on siis sekä siirtynyt normeista yleensä koskemaan pelkästään seksuaalisuusnormeja, että jopa kääntynyt päällelleen olennaisen erottelun muuttaminen/tottelemisen-suhteen.

Voi kysyä, onko siveellisyyden käsitteessä tapahtunut mielenkiintoinen käsiteliukuma ”normeista yleensä” ”seksuaalisuusnormeihin” sitenkään täysin sattumaa? Tämä kutkuttava käsitelhistoriallinen siirtymä panee miettimään sitä, miten keskeisessä osassa sukupuolijärjestys ja seksuaalijärjestys Snellmanille ja muille tämän ajan ajattelijoille olivat. Ne olivat ehkä keskeisiä heidän ajatellessaan normeja yleensä eli ”tapoja” (*sed/Sitten*).

Voisi ajatella, että normeja ja tapoja ajateltaessa keskeisessä ja perustavassa asemassa ovat esimerkiksi elämän kunnioittamiseen (tappaminen), totuuteen (valehteleminen), omaisuuden kunnioittamiseen (varastaminen) jne. liittyvät normit. Pyrkivätkö jotkut ajattelijat kuitenkin liittämään näihin perustaviin ja liikkumattomiin kerroksiin normistossa myös sukupuolihierarkian ja seksuaalisen järjestyksen?

Jos siveellisyyden käsitteellä (tavoilla) ja seksuaalisuudella on yhteys, vaikkakin peitetty, jo Snellmanin ajattelussa, niin Snellmanin erityiseen tapaan olla poliittinen ajattelija voikin liittyä jotakin erityistä sukupuolia ja sukupuolten järjestystä koskettavaa politiikkaa. Olen omassa Snellman-tutkimuksessani aina keskittynyt todistamaan snellmanilaisen ”siveellisyyden” vierautta siveellisyyden nykymerkityksen näkökul-

masta, mutta kiinnostavaa on myös, missä määrin yhteys ”siveellisyyden” politiikkaan liittyvän snellmanilaisen merkityksen ja sen sukupuoleen liittyvän nykymerkityksen välillä ei kenties olekaan satunnainen.

Ihmiskulttuureja käsittelevässä yleistävässä kirjallisuudessa ei ole lainkaan tuntematonta, että juuri seksuaalisuus ja sukupuoli liitetään vahvasti tapojen käsitteeseen, ja että yhteiskunnan järjestyksessä perimmäisenä ja universaalina kerroksena pidetään nimenomaan seksuaalimoraalia. Seksuaalinen käyttäytyminen asetetaan silloin alueeksi, joka ei olisi millään lailla kontingentti eikä minkään politiikan tulosta. Myöhempi suomalaisen siveellisyyden käsitteen historiaan vaikuttanut ajattelija, Edvard Westermarck, teoretisoikin juuri tämän suuntaisesti. Westermarck puolesti ajatusta monogaamisen avioliiton biologispohjaisesta alkuperäisyydestä. Hän oletti avioliittoinstituution tavallisuuden (että se on *custom*, tapa) perustuvan seksuaalinormistoon, joka toimii universaalisti. Perustava seksuaalikäyttäytyminen ei siis hänen näkemyksensä mukaan ole millään lailla kontingenttia, ei minkäänlaisen politiikan, tekemisen tai kurinpidon tulosta.<sup>16</sup>

Vaikka Snellmanin ja Westermarckin välille sijoittuukin yksi Suomen aatehistorian merkittävimpiä katkoksia idealistisesta filosofiasta darwinismiin inspiroimaan empiiriseen tutkimukseen, niin sukupuolen ajattelussa katkos ja jatkumo saattavat sijoittua eri lailla. Onko seksuaalisuus mahdollisesti juuri se alue, joka myös Snellmanin teoretisoinnissa on politiikan ja kontingenttiuden ulottumattomissa, ja joka siten samalla saattaakin olla kaikkein voimakkaimmin politiikan kohde? Mitä käsitteellinen yhteys seksuaalisuuden ja politiikan välillä siveellisyyden käsitteessä oikein paljastaa?

## Tekstuaalinen koepala

Olen tätä lukua varten ottanut pienen käsitehistoriallisen koepalan. Luin satunnaisesti valitusta J.V. Snellmanin *Samlade arbeten* -sarjan osasta, (osa V) ensimmäiset avatessa esiin tulevat tekstit, etsien *sedlighet*- ja *sed*-sanoja. Tekstit olivat *Saiman* artikkeleita. Tehtävä ei ollut vaikea. Tekstiä ei tarvinnut selata pitkäänkään, kun jo avauskohdasta löytyi useampikin

---

16 Westermarck 1891.

peräkkäinen artikkeli, jotka tarjosivat hyvän tarkastelusaseman *sedlighet*/*sed/osed*-sanojen semanttiseen kenttään Snellmanin kirjoituksissa.<sup>17</sup>

Lähtökohtana lukemiselleni oli tietenkin se, että *sedlighet* on äärimmäisen keskeinen termi Snellmanin filosofisessa järjestelmässä. Se on termi, joka viittaa kokonaisuuteen valtio/kansalaisyhteiskunta/perhe ja samalla sulkee sisäänsä edeltävät objektiivisen hengen momentit ”abstrakti oikeus” ja ”moraali”. *Sed/sedlighet*-terminologian olettaisi siis teksteissä yhdistyvän puheeseen kaikesta tästä: oikeudesta, moraalista, perheestä, kansalaisyhteiskunnasta ja valtiosta. Kun selasin ja etsin *sed*-sanoja näistä laajalle yleisölle tarkoitetuista artikkeleista, niitä tuntui kuitenkin löytyvän erityisesti kohdissa, joissa ne yhdistyivät tiiviisti käsitteisiin perhe ja rakkaus tai perherakkaus, eikä niitä niinkään näkynyt käytettävän kansalaisyhteiskunnan tai valtion yhteydessä.

Kiinnityin erityisesti avaamiskohdalta löytämäni *Kallavesi*-liitteessä 1845 julkaistuun Snellmanin artikkeliin suomalaisesta kirjallisuudesta.<sup>18</sup> Snellman arvioi artikkelissaan Runebergin selitystä Sofokleen *Antigone*-draaman tapahtumista.<sup>19</sup> Kysymyksenalaista on ennen kaikkea, mikä on se ristiriita, joka antiikin *Antigone*-tarinassa tulee esitetyksi. Snellmanin näkemys kantaa kaikuja Hegelin *Antigone*-luennasta, joka on keskeinen ja erittäin tunnettu osa sekä *Phänomenologie de Geistes* -teosta että Hegelin *Oikeusfilosofiaa*. Yleensä on tulkittu Hegelin käsittelevän *Antigoneen* avulla perhettä ja valtiota ja niihin sisältyvien velvollisuuksien konfliktia sekä moraalien ja lain välistä konfliktia. Lyhyt kertaus *Antigone*-nosta on tässä ehkä paikallaan, vaikka on oltava tietoisia siitä, että pelkkä ”tapahtumien kuvaus” tekstistä, jolla on äärimmäisen rikas ja koko ajan jatkuva reseptiohistoria<sup>20</sup>, on välttämättä jo tulkinta ja jättää pois olennaisia ulottuvuuksia.

---

17 Käsitehistoriasta Hyvärinen, Kurunmäki, Palonen, Pulkkinen, Stenius (toim) 2003, 9–18 ja Pulkkinen 2003, 215–218.

18 Snellman 1996a.

19 Snellman vertaa *Antigone* -draamaan myös Runebergin omaan *Kung Fjalar*-näytelmää samanrakenteisena draamana, joka koskee valtiota ja perhettä kohtaan tunnettujen velvollisuuksien konfliktina.

20 Esimerkiksi Judith Butler on tulkinnut *Antigoneen* tekstiä uudelleen sekä Hegelin, että Jacques Lacanin ja Luce Irigarayn aiemmin esittämien luennojen perusteella. Butler 2000, Irigaray 1996, Lacan 1986.

Kaksi veljestä on kuollut taistelussa, toinen toimien valtion puolesta, toinen pettäen sen. Valtion hallitsija Kreon tuomitsee toisen kunniallisesti haudattavaksi ja toisen jätetyksi hautaamatta. Kuolleiden sisar Antigone uhmaa käskyä ja haluaa haudata kunniallisesti myös valtionpetturiveljensä, vedoten tekstin mukaan jumalten kirjoittamattomaan lakiin. Kreon tuomitsee Antigoneen teosta elävältä haudattavaksi. Antigoneeseen ihastunut Kreonin oma poika kuitenkin tappaa itsensä surusta Antigoneen vuoksi, ja tämän seurauksena myös Kreonin vaimo valitsee kuoleman. Valtion intressejä puolustava Kreon menettää siis tässä draamassa Antigonea liiallisesta perheajattelusta rangaistaessaan lopuksi oman perheensä.

Snellman arvostelee Runebergia siitä, että tämä selittää Kreonin rikokseksi yksinkertaisesti ylimielisyyden jumalia kohtaan. Antigone noudattaa Runebergin mukaan pyhää lakia eli Jumalten antamaa lakia, joka koskee perhevelvollisuuksia, kuten hautaamista. Snellmanin oma näkemys tarinan opetuksesta on, että Kreonin rikos on se, että hän kunnioittaa vain toista kunnioitusta vaativista asioista: valtiota koskevat lait ovat kunnioitettavia, mutta yhtä paljon kunnioitusta vaativia ovat myös perheyhteyksiä koskevat tavat. Valtiota ei olisi siveellisenä, jollei olisi perhetapoja.

Snellmanin näkemyksen mukaan Antigone noudattaa pyhänä pidettyä lakia, ”*helig ansedd sed*”. Mielenkiintoista tässä on, että Snellmanille tapaa siis vain *pidetään* pyhänä. Kyseessä hänelle on toisin sanoen kulttuurinen tosiasia. Tapa on Snellmanille relatiivinen kulttuuriin nähden, ei universaali. Tätä tapaa pitää kunnioittaa tässä kulttuurissa, mutta näyttäisi siltä, että periaatteessa tavat voisivat olla toisinkin; ne ovat liikkuvia. Runebergin tulkinnassa taas tapa *on* pyhä, se on jumalilta. Kreonin rikos Runebergin mukaan on, että hän ei noudata nimenomaan jumalten pyhää lakia.

Snellman siis näyttää tässäkin tapauksessa käsittävän tavat suhteellisina kulttuuriin nähden. Antigone-näytelmässä perheeseen liittyvä hautausvelvollisuus on kulttuurinen tapa, joka esiintyy välitettynä kulttuurille ominaisten jumalten kautta. Vähintään yhtä mielenkiintoista on kuitenkin, että *sed* näyttää Snellmanin tekstissä tulevan sinnikkäästi esille aina yhteydessä nimenomaan perherakkauteen. Tämä on merkityksellistä, kun pohditaan käsitteellistä liukumaa ”siveellisyyden” poliittisen



merkityksen ja sen nykyisen seksuaalisen merkityksen välillä. Koepalan perusteella hypoteesin voisi tässä vaiheessa muotoilla siten, että lähes poikkeuksetta ”tavoista” yksityiskohtaisemmin puhuttaessa Snellmanin teksteissä päädytään puhumaan perhettä ja sukupuolia säätelevistä säännöistä.

Jos *sed* liittyy nimenomaan perherakkauteen, tämä lähestyy jo seksuaalisuutta. Mutta kuinka seksuaalisuuden säätelystä tulee osa poliittista toimintaa? Toinen Snellmanin artikkeli, joka sattui silmiini, antaa vihjeitä tähän. Se on nimeltään ”Lakeja, jotka vaikuttavat haitallisesti yleiseen siveellisyteen” ja käsittelee lain ja tavan suhdetta<sup>21</sup>.

Ennen sen tarkastelua on hyvä huomauttaa, että metodini tässä luvussa on avoimen heuristinen ja perustan spekulointi kahdelle satunnaisesti valitulle artikkelille. Hieman puolustusta tälle tarjoaa se, että Snellmanille on tyypillistä oppinsa perusasioiden toistaminen eri kirjoituksissaan. Snellmanin ajattelussa on tiettyjä kestoteemoja ja vähäpätöisimmätkin sanomalehtiartikkelit sisältävät useimmiten jonkin osan filosofista järjestelmää oppimestarin jälleen kerran kertaamana.

Kun Antigonea käsittelevässä artikkelissa tulee esille se kestoteema, että siveellisyyden alueella kaikki kolme momenttia, perhe, kansalaisyhteiskunta ja valtio ovat yhtä tärkeitä eivätkä kumoa toisiaan dialektisessa kehittäelyssä, niin toisessa artikkelissa on kyse siitä, että lain tulee aina seurata tapaa. Snellmanin usein toistaman ja järjestelmässä keskeisen ”hengen” käsitteen kannalta tärkeä ajatus on, että laki on vain tapa julkilausutussa ja kodifioidussa muodossa.

Snellman erottaa selvästi lain ja tavan. Tapa on kansakunnan oikeuskäsitys, eli vallitseva käsitys siitä mikä on oikein ja mikä väärin, mikä totta ja mikä epätotta. Tässä yhteydessä Snellman käyttää sanasta *sed* johtuvaa abstraktiota *sedlighet*. (*Allmänna sedlighet* = *hvad hos nationen gäller för sannt och rätt*.) Tämä on eri asia kuin kansan moraalit (*folks moralitet*) tai yleinen moraalit (*allmänna moralen*), jossa taas on kyse siitä, noudatetaanko tai rikotaanko tapaa, eli noudatetaanko niitä sääntöjä, joiden uskotaan vallitsevan. Laki taas kirjaa kansakunnan tavan. Tai vielä oikeammin, lain *pitäisi* kirjata se, mikä kansan tavan mukaan on oikeaa ja mikä väärää sellaiseen muotoon, jossa sen noudattamista voidaan valvoa.

---

21 Snellman 1996b. Alkup. ilmestynyt *Saima* n:o 43, 44 ja 45; 23.10., 30.10 ja 6.11.1845.

Lain siis tulisi seurata kansan oikeustajun muutosta, mutta koska se ei aina tee niin, tapa ja laki asettuvat myös vastakäsitteiksi.

Artikkelissaan Snellman ottaa esille tilanteita, joissa vallitsee ristiriita tavan ja lain välillä. Mielenkiintoista ”siveellisyyden” käsitehistorian kannalta on, että vaikka artikkelissa käsitellään muitakin tapoja, niin *jälleen* ensimmäinen ja paradigmaattinen esimerkki koskee seksuaalisuutta, suhteita sukupuolten välillä ja näistä juontuvaa sukulaisuutta. Esimerkissä on kyse avioliiton ulkopuolisesta sukupuolisuudesta, reproduktiosta ja laillisesta vanhemmuudesta. Ajan voimassa olevan lainsäädännön mukaan avioliiton ulkopuoliset sukupuolisuhteet olivat laittomia ja rangaistavia eikä lapsia siis pitänyt sellaisista lainkaan syntyä. Tekijöitä ei kuitenkaan rangaistu kuin yksittäisissä tapauksissa, jolloin syytteen nostamisen Snellmanin mukaan selitti yleensä jokin muu motiivi kuin itse lain tarkoittaman rikoksen paheksunta. Sen sijaan tällaisen ”laittomuuden” hedelmiä kyllä rangaistiin sitten niin, että heitä ei tunnustettu laissa vanhempiansa lapsiksi eivätkä he perineet mitään, eivät edes äitinsä omaisuutta. Snellmanin mielestä tässä tilanteessa olisi ollut aihetta tunnustaa, että lainsäädäntö ei selvästikään ole vallitsevien tapojen mukainen eikä estä lapsia syntymästä. Hänen mukaansa lain kunnioitus vain vähenee, kun sen rikkomisesta ei itse asiassa rangaista. Jos yhteiskunta samanlaisesti kieltää ja kuitenkin selvästi hyväksyy jonkin asian, niin siitä tulee pikemminkin erityisen sallittu.

Snellman ei käsittele artikkelissa laajemmin perhettä ja vanhemmuutta, mutta jos artikkelin näkee yhteydessä hänen muuhun tuotantoonsa, erityisesti hänen niin kutsuttujen *Det går an* -debattien yhteydessä käymiinsä kiistoihin<sup>22</sup>, niin hän puolustaa tässäkin artikkelissa

---

22 *Det går an* -debateiksi kutsutaan ruotsalaisen kirjailijan C. J. L. Almqvistin *Det går an* -teoksesta (1839) liikkeelle lähtenyt, nk. vapaata rakkautta koskenutta kiistaa, joka käytiin eri kirjallisissa muodoissa 1840-luvulla. Snellman otti aktiivisesti osaa tähän debattiin. Almqvist arvosteli avioliittoa solmimista omaisuuden ja sukujen ympärille järkisyillä ja esiintyi avioliittositeistä vapaiden romanttisten ja intohimoisten rakkaussuhteiden puolesta. Snellmanin kanta debatissa oli, että mies on paremmassa asemassa ja romanttiseen rakkauteen perustuvan suhteen päättyessä nainen jää sen tuloksena mahdollisesti syntyvien lasten kanssa yksin miehen löytäessä uuden romanttisen rakkauden. Snellmanin filosofian mukainen näkemys hyvästä sukupuoli ja seksuaalisuhteesta oli nk. ”järkevä rakkaus”, jossa suh-

todellisten vanhemmuussuhteiden tunnustamista ja laillistamista ja ydinperherakennetta yhteiskunnan tapojen ja lakien olennaisena ylläpitäjänä, välittäjänä ja osana. Vaikka Snellman samassa artikkelissa käsittelee myös alkoholin nauttimista ja julkaisusensuuria koskevien lakien ja tapojen ristiriitoja, niin perhe ja sukupuoli kytkeytyy siis tässäkin ensisijaisen vahvasti yleiseen ”tapojen” käsitteeseen.

Jakoa sukupuoliin ja perheisiin sääntelevät säännöt näyttävät tämän pienen koepalan mukaan olevan ”siveellisyyden” käsitteen kannalta aivan erityisessä asemassa Snellmanin teksteissä. Nämä aihepiirit yhdistyvät puheeseen siveellisyydestä useammin kuin muut tavat ja olivat ikään kuin paradigmaattinen tapaus ”tavoista”.

## Kysymyksiä

Kun nyt palataan näiden pienten kurkistusten jälkeen alkuperäiseen kysymyksenasetteluun poliittisesta ajattelusta ja kontingenttiudesta sekä toimijuudesta, voidaan esittää seuraava kysymys: *jos* tapa edustaa Snellmanille jähmeää momenttia ja mahdollisesti jopa struktuuria eli ei-kontingenttia elementtiä suhteessa päätöksiä tekevään yksilöön ja *jos* tapa kytkeytyy ennenkaikkea sukulaisuus- ja perhejärjestelmiin ja sitä kautta seksuaalisuutta koskeviin sääntöihin, *niin* eikö tämä tee Snellmanista poliittisena ajattelijana aivan erityislaatuisella tavalla rajallista? Nimenomaan sukulaisuuden ja seksuaalisen järjestyksen alue asettuu hänellä alueeksi, joka ei ole kontingentti eli joka *ei* ole poliittisen ajattelun aluetta. Näin Snellmania onkin usein tulkittu – hänen perhe- ja sukupuolijattelunsa on nähty nimenomaan hänen välttämättömäksi ja pysyväksi väittämänsä järjestyksen esityksenä.

Toisaalta Antigone-luento kuitenkin viittaa siihen, että Snellman ei pitänyt edes sukulaisuuteen, sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä tapoja liikkumattomina. Hänen kulttuurinen relativisminsa tunnustaa, että asiat voisivat olla toisinkin. Kun tämä pidetään mielessä, niin tavan käsitteen kytkeytyminen ennen kaikkea sukupuoleen voidaankin tul-

---

teen solmiminen edellyttää sekä sen perustana olevaa romanttista rakkautta että sitoutumista perheeseen omaisuuden ja lastenkasvatuksen muodossa. *Det går an* -debateista esim. Karkama 1985 ja Borgström 1991.

kita edelliseen nähden täysin päinvastaisella tavalla: siten, että sukupuoli- ja seksuaalisuudessa ei ole kyseessä välttämättömän ja pysyvän järjestyksen alue vaan pikemminkin painotetusti päätöksiä vaativa alue eli nimenomaan poliittinen kenttä. Tällä kentällä Snellman aktiivisesti politikoikin. Hänen vilkkaasti perhemuodoista, sukupuolijärjestyksestä ja seksuaalimoraalista käymänsä keskustelut, joihin *Det går an* -debatitkin kuuluvat, osoittavat juuri hänen tietoisuutensa sukupuolijärjestyksen liikkuvuudesta. Niissä Snellman vaatii ihmisiä ottamaan aktiivisen asenteen perheen aseman ylläpitoon. Hänen kuvauksensa perheestä ovatkin parhaiten ymmärrettävissä performatiivisiksi: niiden tarkoituksena on edistää sitä ymmärrystä perhe-elämästä ja sukupuoliin jaosta, joita ne näennäisesti vain kuvaavat.

Jos kontekstualisoidaan tämä abstrakti tarkastelu ja otetaan huomioon ajankohta, jolloin Snellman toimi, huomataan, että sukupuolten järjestys ei Snellmanin aikana ollut millään muotoa vakaasti tietynlainen. Sukupuoliin järjestämistä ja sukupuolten järjetystä tehtiin tänä aikana yleisemminkin hyvin aktiivisesti. Sukupuolijärjestyksestä puhuttaessa tehdään usein se virhe, että sen oletetaan pysyneen samanlaisena aina oman aikamme feminismin aiheuttamiin muutoksiin saakka, vaikka historia itse asiassa kätkee monia muutoksia. Puhe ”traditionaalisista sukupuolirooleista” heijastaa usein tällaista aiemman muuttumattomuuden illuusiota ja myös historiantutkimuksen mielikuvituksettomuutta alueella, joka olisi usein käsitettävissä menneisyyttä tarkasteltaessa aivan nykyisestä poikkeavin kategorioin. Snellmanin aikaan omassa kulttuuripiirissämme muodostettiin hyvin voimakkaasti yleistä ”naisen” käsitettä, erillisiä sukupuolikategorioita ja sukupuolieroa, ja Snellman oli Suomessa merkittävä osa tuota prosessia.<sup>23</sup>

Hegelin ja Snellmanin yhteiskuntafilosofisessa järjestelmässä toimivat vahvasti yleistykset mies ja nainen. Nainen liitetään ennenkaikkea käsitteisiin perhe ja rakkaus.<sup>24</sup> Monimutkaisella kehittelällä, joka perustuu viime kädessä siihen premissiin, että ”nainen” ei kykene reflektoi-vaan ajatteluun, ”ei jakaudu kahdeksi reflektiossa vaan pysyy yhtenä”

---

23 Riley 1988, Pulkkinen 2002, Werner 2007, 32–35, ja Juntti 2004.

24 Rakkauden käsitteestä Hegelillä Werner 2007. Hegelistä ja sukupuolesta Mills 1996, Hutchings 2003, Werner 2007 ja Hutchings and Pulkkinen 2010.

(Hegelin Rph § 66), rakentuu kuvaus järjestelmästä, jossa nainen toimii kodin piirissä ja uusintaa kulttuuria. Mies sen sijaan toimii kansalaisyhteiskunnassa itsekäästi, omaa (ja perheensä) etua ajaen sekä siveellisesti valtiollisessa toiminnassaan. Kaikki kolme momenttia kuuluvat siveellisyyden piiriin ja ovat yhtä tärkeitä, mutta täysin käsitettään vastaavasti, myös oman reflektion sisältäen, toiminta on siveellistä vasta ”valtiollisessa” eli poliittisessa toiminnassa, jota naiset tämän kuvauksen mukaan eivät harjoita.

Snellmanin edistämässä diskurssissa voimakkaasti ”miehen” kategoriasta erotettu ”nainen” kytkettiin paitsi herkkyyteen, heikkouteen ja esteettisyyteen, myös hyveellisyyteen, jota järkevänä äitienä painotettiin poliittisesti ajankohtaisena vastakohtana edeltävän aristokraattisen maailman turhamaisen naisen figuurille<sup>25</sup>. ”Naiselle” vahventuvana yleiskäsitteenä luotiin paikkaa moraalin ja sivilisaation takaajana. Olenainen rooli tässä oli seksuaalisella säännöstöllä, vaikka tämä on harvemmin eksplisiittisen puheen kohteena. Myös tarkastelemistani Snellmanin artikkeleista jälkimmäisessä vilahtaa usein sana ”osed”, (tapojen vastaisuus, paheellisuus) liitettynä juuri naisten seksuaaliseen ja reproduktiiviseen käytökseen. ”Siveellisyyden” nykyinen, seksuaalisuuteen rajoittuva merkitys ei ehkä olekaan kätkeytynä kovin syvälle Snellmanin yleisen poliittisen asenteen, *sedlighet*-käsitteen pinnanalaisiin kerroksiin.

Tämän suppean Snellmaniin keskittyvän tarkasteluni pyrkimyksenä on vihjata, että seksuaalisuus ja sukupuoli saattavat olla paljon olennaisempi osa varhaista siveellisyyden käsitteen poliittista käyttöä kuin ensi näkemältä luulisi. Saattaa olla niin, että politiikka yhtäältä ja näkemykset sukupuolesta toisaalta eivät olekaan kaksi erillistä aluetta, kuten yleensä ymmärretään Snellmania luettaessa, vaan että nämä kaksi ovat syvästi yhteen kietoutuneita. Voi kysyä, onko sukupuoli tullut Snellman-tul-

---

25 Tästä aihepiiristä on paljon erinomaista kirjallisuutta, esimerkiksi Sulku-nen 1987 ja Ollila 1990 ja 1993, mutta useimmiten aikakaudesta kirjoitetaan siitä näkökulmasta, että naisia kohdeltiin tietyllä tavalla ja että naisiin suhtauduttiin tietyllä tavalla. Omasta näkökulmastani kiinnostavinta on, että nainen kategoriana itse asiassa vasta muodostettiin tänä aikana. Perheen kategorian muodostumisesta Häggman 1994 ja naisen kategorian muodostumisesta Riley 1988, Scott 1999, Pulkkinen 2002, Werner 2007 ja Juntti 2004.

kinnoissa käsitetyksi kaikessa keskeisyydessään. Olisiko niin, että ”siveellisyyt”, termi, joka kiteyttää Snellmanin poliittisen ajattelun, kätkeekin samalla sisäänsä sukupuolipoliitikon ja gender-teoreetikon?

Olipa vastaus joko sellainen, että Snellmanille sukupuolten järjestys oli ei-kontingenti asia, joka perustaa kaikkea järjestystä ja on tällaisena politiikan ja muutoksen ulkopuolella *tai* vaihtoehtoisesti, että poliittisena ajattelijana Snellmanille sukupuolten asettaminen järjestykseen oli tärkeä poliittinen projekti, joka oli yhtä ajankohtainen kuin kielisuhteiden uudelleen järjestäminen, *niin* joka tapauksessa Snellmania tulee poliittisena ajattelijana tarkastella myös vaikutusvaltaisena sukupuoliteoreetikkona.

## Lähteet

- Borgström, Eva (1991) ”*Om jag får be om ölost*”: kring kvinnliga författares kvinno-bilder i svensk romantik. Göteborg: Anamma.
- Butler, Judith (2000) *Antigone's Claim. Kinship Between Life & Death*. New York: Columbia University Press.
- Butler, Judith (2006) *Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous*. (suom.) Tuija Pulkkinen ja Leena-Maija Rossi. Helsinki: Gaudeamus.
- Derrida, Jacques (1977) “Signature, Event, Context”, *Glyph* 1, 172–197.
- Foucault, Michel (1998) *Seksuaalisuuden historia I*. Helsinki: Gaudeamus.
- Irigaray, Luce (1996) The Eternal Irony of the Community. Teoksessa *Feminist Interpretations of Hegel*. Toimittanut Patricia Jagentowics Mills, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press. 45–57.
- Hutchings, Kimberly (2003) *Hegel and Feminist Philosophy*. Cambridge: Polity.
- Hutchings, Kimberly ja Pulkkinen, Tuija (toim) (2010) *Hegel's Philosophy and Feminist Thought – Beyond Antigone*. New York: Palgrave.
- Hyvärinen, Matti; Kurunmäki, Jussi; Palonen, Kari; Pulkkinen Tuija & Stenius, Henrik (toim.) (2003) *Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsittehistoria*. Tampere: Vastapaino.
- Häggman, Kai (1994) *Perheen vuosisata. Perheen ihanne ja sivistyneistön elämäntapa 1800-luvun Suomessa*. Historiallisia tutkimuksia 179. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Juntti, Eira (2004) *Gender and Nationalism in Finland in the Early 19th Century*. Doctoral Dissertation, University of Binghamton.
- Karkama, Pertti (1985) *Järkevä rakkaus. J. V. Snellman kertojana*. Helsinki: Suoma-

- laisen Kirjallisuuden Seura.
- Kettunen, Pauli (2003) Yhteiskunta. Teoksessa *Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria*. Toimittaneet Matti Hyvärinen, Jussi Kurunmäki, Kari Palonen, Tuija Pulkkinen & Henrik Stenius. Tampere: Vastapaino. 167–212.
- Lacan, Jacques (1986) *Le séminaire de Jacques Lacan / texte établi par Jacques-Alain Miller. Livre 7. L' éthique de la psychanalyse*. Paris: Seuil.
- Mills, Patricia Jagentowics (toim.) (1996) *Feminist Interpretations of Hegel*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Niiniluoto, Ilkka ja Vilkkio, Risto (toim) (2006) *J. V. Snellman – filosofi ja valtioppinut*. Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys.
- Ollila, Anne (1990) Politikoiva nainen on miehelle kauhistus. *J. V. Snellmanin perhekäsitys*. *Naistutkimus* 3(4) 1990, 25–34.
- Ollila, Anne (1993) *Suomen kotien päivä valkenee. Marttajärjestö suomalaisessa yhteiskunnassa vuoteen 1939*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Pulkkinen, Tuija (1982) *J. V. Snellmanin yhteiskuntafilosofian järjestelmä vuosien 1856–1863 luennoissa*. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopiston poliittisen historian laitos.
- Pulkkinen, Tuija (1984) *Luonnonoikeus ja moraali J. V. Snellmanin etiikassa*. Laudaturtutkielma. Helsingin yliopiston käytännöllisen filosofian laitos.
- Pulkkinen, Tuija (1989) *Valtio ja vapaus*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Pulkkinen, Tuija (1996b) ”Kommentarer”:  
 ”Föreläsningar i sedelära: Teoretisk pliktlära. Vårterminen 1858”, teoksessa J. V. Snellman, *Samlade arbeten VIII*. Helsinki: Edita. 792–795.  
 ”Föreläsningar i sedelära: Praktisk sedelära. Vårterminen 1858”, teoksessa J. V. Snellman, *Samlade arbeten VIII*. Helsinki: Edita. 795–797.
- Pulkkinen Tuija (1997) ”Kommentarer”:  
 ”Föreläsningar i sedelära: inledning och abstrakt rättslära. Höstterminen 1860”, teoksessa J. V. Snellman, *Samlade arbeten IX*, Helsinki: Edita. 935–937.  
 ”Föreläsningar i sedelära: teoretisk pliktlära och familjen. Vårterminen 1861”, teoksessa J. V. Snellman, *Samlade arbeten X*, Helsinki: Edita. 900–902.  
 ”Föreläsningar i sedelära: praktisk sedelära. Höstterminen 1861.”, teoksessa J. V. Snellman, *Samlade arbeten X*, Helsinki: Edita. 914–916.
- Pulkkinen, Tuija (1998) *Postmoderni politiikan teoria*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pulkkinen, Tuija (1999a) *J. V. Snellman Hegelin Oikeusfilosofian tulkitsijana*. *Politiikka* 1/1999, 17–22.
- Pulkkinen, Tuija (1999b) *Kielen ja mielen ykseys. 1800-luvun suomalaisen nationalismin erityispiirteistä ja perinnöstä poliittisessa ajattelussa*. Teok-

- nessa *Suomi. Outo pohjoinen maa? Näkökulmia Euroopan äären historiaan ja kulttuuriin*, toimittanut Tuomas Lehtonen. Jyväskylä: PS-kustannus. 118–137.
- Pulkkinen, Tuija (2002) The History of Gender Concepts – The Concept of Woman. *History of Concepts Newsletter* Nr 5, Spring 2002, 2–5.
- Pulkkinen, Tuija (2003) Valtio. Teoksessa *Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria*. Toimittaneet Matti Hyvärinen, Jussi Kurunmäki, Kari Palonen, Tuija Pulkkinen & Henrik Stenius. Tampere: Vastapaino. 230–255.
- Riley, Denise (1988) ”Am I That Name?” Feminism and the Category of “Women” in History. Houndmills: The Macmillan Press.
- Scott, J. W. (1999) *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press.
- Sulkunen, Irma (1987) Naisten järjestäytyminen ja kaksijakoinen kansalaisuus. Teoksessa *Kansa liikkeessä*. Toimittaneet Risto Alapuro, Ilkka Liikanen, Henrik Stenius ja Kerstin Smeds. Helsinki: Kirjayhtymä. 157–173.
- Saastamoinen, Kari (2003) Johdatus poliittisiin käsitteisiin uuden ajan alun Ruotsissa. Teoksessa *Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria*. Toimittaneet Matti Hyvärinen, Jussi Kurunmäki, Kari Palonen, Tuija Pulkkinen & Henrik Stenius. Tampere: Vastapaino. 19–61.
- Snellman, Johan Vilhelm (1996a) Inhemsk litteratur. Teoksessa *J. V. Snellman. Samlade arbeten V*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. 10–108.
- Snellman, Johan Vilhelm (1996b) Lagar, som menligt inverka på allmänna sedligheten. Teoksessa *J. V. Snellman. Samlade arbeten V*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. 59–69.
- Snellman, Johan Vilhelm (1996) *Samlade arbeten V*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Tenkku, Jussi (1973) J. V. Snellman as an ethical Relativist. *Ajatus* XXXV, 95–107.
- Tenkku, Jussi (1984) Snellmanin etiikasta. Teoksessa Ilkka Patoluoto (toim.) *J. V. Snellmanin filosofia ja sen hegeliläinen tausta*. Helsingin yliopiston Filosofian laitoksen julkaisuja No1. Helsinki: Helsingin yliopisto. 77–90.
- Werner, Laura (2007) *The Restless Love of Thinking. The Concept Liebe in G.W.F. Hegel's Philosophy*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Westermarck, Edward (1891) *The History of Human Marriage*. London: Macmillan and Company.



## 5

# Sivistysprosessi ja koulutusinstituutiot J. V. Snellmanilla

*Kari Väyrynen*

### Taustaksi

**A**loittaessani filosofian opinnot Jyväskylän yliopistossa 1974 astuin keskeelle alkavaa tutkinnonuudistuksen kritiikkiin suuntautuvaa keskustelua. Osallistuin heti syksyllä 1974 Matti Pönkäsen vetämään tutkinnonuudistuksen taustafilosofiaa käsittelevään seminaariin, jossa laatimani ensimmäinen akateeminen kirjoitelmani käsitteli muun muassa ammattisuuntautuneisuuden kritiikkiä. Jyväskylässä alkanut yliopistojen tutkinnonuudistuskokeilu ammattisuuntautuneine koulutusohjelmineen, yleisopintoineen jne. ei onneksi hankaloittanut vielä omia opintojani vaan alkoi ensimmäisten koulutusohjelmien muodossa vasta seuraavana vuonna. Koko Jyväskylän yliopiston Filosofian laitos oli kritiikin ytimessä ja nojautui professori Reijo Wileniuksen ja assistentti FL Matti Juntusen johdolla humboldtilaiseen sivistysyliopistoaattee-

seen. J.V. Snellmanin teksti Akateemisista opinnoista nostettiin jo tuolloin huomion keskiöön. Se avasi yllättävän kriittisiä näkökulmia ajan-kohtaiseen tilanteeseen. Wilenius julkaisi pian myös kirjan Snellmanista (Wilenius 1978).

Juntusen ja FL Lauri Mehtosen mainion opetustyön inspiroimana keskityin tekemään filosofian opinnäytetyöni Hegelin filosofiasta erityisesti Logiikan tieteeseen syventyen. Pääsin gradutyöni jälkeen jatkaamaan sivistysteemaan kytkeytyviä tutkimuksia syksyllä 1979 laatiessani Esa Konttisen ja Juhani Suortin saamalla Suomen Akatemian rahoituksella esitutkimusraportin Hegeliläinen perinne ja opetussuunnitelma (Konttinen, Esa & Suortti, Juhani & Väyrynen, Kari 1980), jossa nostimme esiin Snellmanin oppilaan Z.J. Cleven unohdettuna kasvatustieteiden opin klassikkona. Näimme hegeliläisen pedagogiikan varteenotettavana vaihtoehtona tuolloin vielä dominoivalle empiristiselle kasvatustieteelle.

Siirryttyäni Oulun yliopistoon aate- ja oppihistorian laitokselle 1980 laajensin professori Juha Mannisen ehdotuksesta tutkimuksiani hegeliläisestä pedagogiikasta toisaalta itse Hegelin pedagogiikan tarkempaan tutkimukseen ja vähitellen väitöskirjaksi tähtäävään yleisesitykseen Suomen hegeliläisen pedagogiikan edustajista J.J. Tengströmistä, A.A. Laurellista, Snellmanista, Clevestä ja J.F. Peranderista. Tuloksina olivat monografiat *Pedagogiikka ja dialektiikka. Tutkimuksia Hegelistä* (1986) ja väitöskirja *Der Prozess der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus* (1992). Väitöskirjan keskeinen teesi oli, että suomalainen hegeliläisyys kehitti sivistyksen ja kasvatustieteiden teemoja pitemmälle kuin hegeliläisyys muualla. Jopa Saksassa aikalaisten kiinnostus kasvatustieteisiin oli vähäisempää kuin meillä. Väitöskirjan pääpaino oli lopulta Snellmanissa, jonka laaja-alainen filosofinen oppineisuus ja vakava kiinnostus sekä perhekasvatukseen että koulukasvatukseen teki hänestä maamme merkittävimmän pedagogin tuona aikana.

Esittelen käsillä olevassa artikkelissa Snellmanin kansallisen sivistyksen ohjelmaa sekä perhe- ja koulukasvatuksen teorioita. Hegeliläinen pedagogiikka lähestyi kasvatusta ja koulua keskeisesti yhteiskunnallisena ilmiönä, perheen, kansalaisyhteiskunnan ja valtion institutionaalisisissa konteksteissa – näin jo Hegelillä itsellään. Snellman hahmottaa kasvatuksen ja koulutuksen samalla tavalla: artikkelissa käsitellyt perhe ja koulukasvatus tähtäävät aktiivisen kansalaisuuden edistämiseen. Per-

heessä painottuu kasvatusta, siellä luodaan moraalinen perusta empaattisessa ja altruistisessa ilmapiirissä. Jo Hegel korosti pyyteettömän rakkauden sitovan perheenjäseniä yhteen ja Snellman kehittää perheen roolia Hegelin varsin niukkoja määrittelyitä laajemmin samalta moraaliselta pohjalta.

Koulu puolestaan keskittyy jo alusta alkaen – kansakoulussa – lapsen itsetietoisuuden ja omakohtaisen ajattelun vähittäiseen herättämiseen. Koska kansakoulu jäi useimmilla 1800-luvun puolivälissä ainoaksi kouluksi, kansalaisten autonomiaan tähtäävä tehtävä korostui varsin varhain. Siten Snellmanin oppi koulusta edustaa jo eräänlaista kriittistä pedagogiikkaa, jossa kansallisten traditioiden välittäminen tuleville sukupolville sisältää vahvan edistyksellisen elementin. Suomalaisen kansalliskasvatuksen tulee olla kansainvälistä ja ottaa mallia kehittyneimmistä eurooppalaisista kansoista. Käpertyminen jähmeään impivaaralaisuuteen ei ole Snellmanille mikään vaihtoehto. Kansallisia traditioita tulee kehittää ja siihen tarvitaan kriittiseen ajatteluun ja toimintaan kykeneviä kansalaisia.

## Kirjallisuus

- Konttinen, Esa, Suortti, Juhani, & Väyrynen, Kari (1980) Hegeliläinen perinne ja opetussuunnitelma. The Hegelian tradition and the curriculum. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Selosteita ja tiedotteita 141.
- Wilenius, Reijo (1978) Snellmanin linja – henkisen kasvun filosofia. Jyväskylä: Gummerus.
- Väyrynen, Kari (1992) Der Prozess der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus. Helsinki: Suomen historiallinen seura, Studia Historica 42.
- Väyrynen, Kari (1986) Pedagogiikka ja dialektiikka. Tutkimuksia Hegelistä. Oulu: Oulun yliopisto.

# Sivistysprosessi ja koulutusinstituutiot J. V. Snellmanilla

*Alkuperäinen julkaisu: Väyrynen, Kari (2007). Sivistysprosessi ja koulutusinstituutiot J. V. Snellmanilla. Teoksessa Tähtinen, J. & Skinnari, S. (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 29, 149–166*

## Johdanto

Välittömästi G.W.F. Hegelin (1770–1831) kuoleman jälkeen esiin noussut hegeliläisyys oli läpi 1800-luvun yleiseurooppalaisesti merkittävä filosofinen koulukunta. Kuuluisimmat Hegelin oppilaat vaikuttivat Saksassa mutta myös mm. Italiassa, Englannissa, USA:ssa ja Hollannissa oli merkittäviä ajatussuunnan edustajia. Saksalaisen filosofian piirissä erotetaan hegeliläisyydestä oikeisto-vasemmisto akselilla vanha- ja nuorhegeliläisyys. Myös näiden väliin sijoittuvasta neutraalimmasta keskustasta puhutaan. Hegeliläisyyden edustajista sellaiset ajattelijat kuten Feuerbach ja Marx ovat jääneet filosofian historiaan, mutta näiden lisäksi mm. Rosenkranz, Ruge, Michelet ja Strauss olivat omana aikanaan vaikutusvaltaisia ajattelijoita. Hegelin filosofia on vielä nykyäänkin merkittävä filosofisen tutkimuksen inspiraation lähde erityisesti ns. mannermaisessa filosofiassa.

Suomalainen hegeliläisyys oli osa tätä kansainvälistä liikettä. Hegeli-läisyys tuli meille vähitellen jo Hegelin elinaikana, 1820-luvulta lähtien. Varsinkin J.J. Tengströmin merkitys oli ennen Snellmania suuri. Suoma-laisista vain J.V. Snellman (1806–1881) osallistui Saksassa käytyyn kes-kusteluun teoksellaan *Idee der Persönlichkeit* (1841), mutta silti meil-läkin Hegelin ajattelun teemoja kehiteltiin luovasti eteenpäin. Varsinkin laaja keskustelu pedagogisista kysymyksistä oli suomalaisen hegeliläi-syyden erikoisuus, johon verrattuna jopa saksalaisen keskustelun saa-vutukset kalpenivat. Hegelin oppilaista pedagogiikkaa kehittivät Sak-sassa lähinnä Rosenkranz ja Thaulow. Pedagogiikka ei ollut keskeinen osa Hegelin filosofista järjestelmää ja siksi siihen ei välittömästi kiin-nitetty kovinkaan suurta huomiota. Hegeliä voidaan tästä huolimatta pitää merkittävänä pedagogina (Hegelin pedagogiikasta ks. artikkelini 2000 ja 2001). Historiallisesti katsoen suomalaisen hegeliläisen pedago-giikan harvinaisen mittavan kehityksen taustalla oli Suomen autonomi-sen aseman mahdollistama keskustelu kansallisen sivistyksen projektista, mikä poliittisesti hajanaudessa Saksassa ei ollut vielä tuolloin ajankoh-taista.

Snellman oli hegeliläisen koulukunnan merkittävin edustaja Suo-messa. Hegeliläisyys oli sekä suomalaisen filosofian että pedagogiikan keskeinen suuntaus 1800-luvulla. Sen pääedustajia olivat Snellmanin ohella hänen opettajansa J.J. Tengström, A.A. Laurell, Snellmanin oppi-las Z.J. Cleve sekä hegeliläisyydestä jo suhteellisen riippumaton J.J.F. Perander. Cleve toimi pitkään kasvatustieteen professorina. Hegeliläinen koulukunta syrjäytyi 1800-luvun lopulla nousevan herbartilaisuuden myötä. Saksassa herbartilaisuus nousi jo aikaisemmin tärkeäksi koulu-kunnaksi ja esti siellä osaltaan hegeliläisen pedagogiikan kehitystä.

Snellman oli ilman muuta suomalaisen hegeliläisyyden merkittävin edustaja paitsi filosofina, myös kasvatustieteen opettajana. Filosofien teok-siensa ohessa Snellman kirjoitti jatkuvasti pedagogiikasta. Hän paneu-tui laajasti sekä perhe-, koulu- että akateemisen kasvatuksen kysymyk-siin jo 1830-luvun lopulta lähtien ja käsitteli noita teemoja laajasti vielä professorikauden luennoissaan 1860-luvulla. Snellmanin pedagogiikka edusti varsinkin 1830–40 lukujen taitteessa hänen ajattelunsa radikaaleimpia puolia: nuorhegeliläisille (so. koulukunnan poliittiselle 'vasem-mistolle') tyypillinen autonomisen ja kriittisen 'itsetietoisuuden' koros-

tus on siinä punaisena lankana. Nuorhegeliläisessä hengessä Snellmanilla korostuu myös yhteiskunnallinen dynamiikka ja kritiikki: kasvatus ei ole sopeuttamista johonkin valmiiseen ja ennalta annettuun vaan se on itse aktiivinen osa tulevaisuuden rakentamista. Ja tulevaisuus on avoin projekti, jonka ainoa mitta on kriittinen ja eettinen järki. Snellmanille oli erityisen tyypillistä moraalisen itsetietoisuuden korostaminen. Tässä suhteessa hän jossain määrin eroaa nuorhegeliläisten poliittisemmista painotuksista. Venäjän vallan oloissa eettisen itsetietoisuuden korostaminen oli kuitenkin hyvin ymmärrettävää varovaisuutta. Myös Suomen yhteiskunnallinen kehittymättömyys teki sivistyksen projektin poliittisesti ajankohtaisemmaksi kuin nuorhegeliläisten Saksassa tavoitteleman radikaalin yhteiskunnallisten rakenteiden uudistamisen. Suomessa ei vielä ollut kulttuurisia edellytyksiä radikaalin demokratian toteuttamiselle.

### **Traditio ja kansallinen sivistys**

Snellman korostaa pedagogiikassaan tradition omaksumista ja sen kriittistä eteenpäin kehittämistä. Erotuksena romanttis-konservatiiviseen pyrkimykseen palata ihannoituun menneisyyteen Snellman korostaa tradition omaksumisen rinnalla velvollisuutta sen kriittiseen uudistamiseen. Traditio on Snellmanilla laaja käsite: se viittaa sekä tietoihin että tapoihin. Siten sekä kansallista tapaa uudistava kasvatus että tietopuolinen opetus voidaan nähdä tradition kehittämisenä eteenpäin. Tradition merkityksen korostaminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että pedagogiikan tehtävä olisi vain tietyn valmiin sisällön (perinnäistavat ja -tieto) välittäminen sellaisenaan kasvavalle sukupolvelle. Traditio on aina tulkintakäsymys: subjekti, joka vie traditiota eteenpäin, tulkitsee sitä suhteellisen vapaasti ja muokkaa sitä paremmin tulevaisuuden vaatimuksia vastaavaksi. Tällainen dynaaminen käsitys subjektin ja tradition suhteesta tulee selväpiirteisesti esiin jo 1837 luennoissa Akateemisen vapauden todellinen luonne ja olemus. Traditio kylläkin antaa – muistinvaraisen käsitämisen tasolla – välttämättömän sisällön, jonka pohjalta luova järkevä tieto ponnistaa. Tällainen traditio ei kuitenkaan estä subjektin luovaa toimintaa, koska jo tuo sisältö itse on monipuolinen ja ristiriitainen kokonaisuus. Subjekti paradoksaalisesti punnitsee traditiota kriittisesti

traditionaalisiin käsittein: tämä osoittaa, että traditio on pluraalinen ja muuttuva käsite eikä mitään ennalta annettua. Se sallii subjektin vapauden ja tulee siksi ymmärtää avoimena prosessina. (KT 1, 347–349).

Todellinen tradition tiedostaminen on näin muistitiedon (tradition perinteisen sisällön) ja produktiivisen tiedon (tradition tulevaisuudelle merkityksellisen sisällön määrittämisen) ykseyttä. Snellman tiivistää näkemyksensä seuraavasti: “Totuudellisuudessaan tieto sisältää molemmat momentit: se on subjektin vapaa tuote (itsetietoisuus) mutta samalla annettua muistitietoa (traditio). Tietäminen on itse se prosessi ...” (sama, 350). Edelleen hän kirjoittaa: “Siksi tieto on subjektin sen käsittämistä, mikä traditiossa on järjestäytyneenä. Oikeuden – voimassa olevana, annettuna lakina ja subjektiivisen vapauden välillä on sama suhde”. (Om det akademiska studium, Akateemisesta opiskelusta, KT 2, 458). Mitään subjektien yläpuolella vaikuttavaa, niiden konstruktivisesta toiminnasta riippumatonta traditiota ei ole.

Snellman näyttää tässä nuorhegeliläiseen tapaan korjaavan Hegelin konservatiivista tendenssiä nähdä historiassa vaikuttavana voimana jumalallisen kaitselmuksen käsi. Hän moittiikin Hegeliä siitä, että tämä aliarvioi ihmisten reaalisen toiminnan merkitystä historiassa ja painottaa liikaa substantiaalisuuden (tradition, pysyvän sisällön) momenttia (Idee der Persönlichkeit, Persoonallisuuden idean spekulatiivisen kehittelyn yritys, KT 3, 164). Kuten olen toisaalla pyrkinyt osoittamaan, Snellmanin traditiokäsite lähenee pikemminkin J. G. Herderin (1744–1803) näkemystä traditiosta ihmiskunnan vähittäisenä sivistys- ja humanisointiprosessina, jossa traditio on molemmin puolin aktiivinen vuorovaikutusprosessi yksilön ja perinteen välillä. Herder painotti myös traditioiden loputtomuutta moninaisuutta: traditio on ‘löysä punos’, jonka merkitys muotoutuu tarkastelijan näkökulman mukaan kuten esimerkiksi taidealausta tarkasteltaessa. Hän korosti myös velvollisuuttamme uudistaa traditiota: ei tule jäädä “puolitiehen, pitämään kiinni peritystä traditiosta”, vaan tulee jatkuvasti toimia sen parantamiseksi. (Väyrynen 1992, 145–146).

Tradition dynaaminen muuttaminen on Snellmanin sivistyskäsitteen – ja sen mukana kasvatuksen eri muotojen – lähtökohta. Sivistysprosessi on käsitteenä kuitenkin vielä laajempi. Sen lähtökohtana on luonnon henkistäminen. Siten on vaikea sanoa, kuinka varhain sivistysprosessi

ihmisen kehityksessä alkaa. Ei voida osoittaa mitään yksittäistä aktia, josta voitaisiin sanoa että tässä lapsi astuu luonnollisuudesta hengen piiriin. On kuitenkin selvää, että sivistysprosessi alkaa jo ennen varsinaista kasvatusta sosiaalistumisen erilaisten muotojen myötä. (KT 2, 461).

Snellmanin ajattelussa keskeisintä on kuitenkin kysymys kansallisesta sivistyksestä. Tätä teemaa hän kehittää erityisesti teoksessaan *Läran om staten* (Valtio-oppi, 1842) ja *Saima*-lehden artikkeleissa. Kansallinen sivistys kehittyy kaksisuuntaisesti: toisaalta tärkeää on kansalaisten moraalisen vakaumuksen muutosvoima, toisaalta kansainväliset vaikutteet. Snellman kirjoittaa: “Annettu tapa saa uuden hahmon, kun se käsitetään järkevästi. Siten kansakunnan sivistys saa herätteen edistymiselleen sekä sisältä, yksilön pyrkimyksestä siveellisyyteen, että ulkoa, kosketuksista muiden kansakuntien kanssa. Isänmaallisuus ei tällöin ole mieltymystä olemassa olevaan sivistysmuotoon, tiettyyn vakiintuneeseen tapaan, vaan kansalliseen kehitykseen, jalostumiseen” (KT 5, 42). Kansallinen sivistys merkitsee ennen kaikkea moraalisen itsetietoisuuden korottamista perinteen tuomariksi. Snellman vastustaakin eksplisiittisesti perinteiden konservatiivista tulkintaa: “kansallisuonnetta saa ja pitää muuttaa kasvatuksella ja siveyksellä. Muutoin jokainen huono tapa olisi oikeutettu, kunhan se vain olisi kansallinen”... “. Siksi kansakunnan tulee kehittyä “kansallisesta yksipuolisuudesta yleiseen ihmisyysyteen”. Vasta silloin kansallinen sivistys voi tarjota oman positiivisen panoksensa yleisinhimilliseen sivistykseen (sama, 49–50). Snellman korostaa sitä, että korkeatasoinen kansallinen humaniteetti tulee mahdolliseksi vain yhteydessä kansainvälisesti merkittävimpään nykyajan sivistykseen. Siksi hän painottaa mm. modernien klassikoiden merkitystä opetuksessa. Toisaalta myös kansallisten tapojen kehittyminen edellyttää moraalisesti ja siveellisesti kehittyneimpien kansakuntien tapojen tuntemista.

Tärkeä projekti tässä kansallisen sivistyksen kehittämisessä on sen tekeminen yleiseksi, koko kansan omaisuudeksi. Snellman näkee modernin yhteiskunnallisen kehityksen keskeisenä piirteenä sivistyksen yleisyyden: “sivistyksen yleisyys on modernin yhteiskunnan ainoa varma perusta”. Se on ehto muiden perustavien oikeuksien toteutumiseksi: “nykyajan erilaiset opit yleisestä omantunnon vapaudesta, yhtäläisistä poliittisista ja kansalaisoikeuksista, yhdenvertaisuudesta lain edessä,



elinkeinovapaudesta, vapaasta kaupasta jne. (...) voidaan toteuttaa vain siinä määrin kuin sivistys todella on yhteiskunnan kaikille jäsenille kuuluva asia” (Bildning och allmän andå, Sivistys ja yleishenki, KT 9, 443). Snellman haluaakin luoda sivistyspoliittisella ohjelmallaan vähitellen perustaa muille demokraattisille uudistuksille tulevaisuudessa. Siksi hän kiinnittää erityistä huomiota kansakoulukysymykseen ja panee toivonsa talonpoikaisväestön sivistystason korottamiseen.

Tarkastellaan seuraavassa hieman yksityiskohtaisemmin, miten Snellmanin yleisnäkemykset sivistysprosessista ilmenee hänen opeissaan kasvatus- ja koulutusinstituutioista. Rajoitun tässä yhteydessä perhe- ja koulukasvatuksen yleisperiaatteisiin menemättä sen tarkemmin erityiskysymyksiin. Oleellista on huomata, miten Snellmanille keskeinen dialektinen prosessiajatus strukturoi noiden instituutioiden tarkastelua.

## **Perhekasvatus**

Snellman kiinnittää paljon huomiota perhekasvatukseen, koska hän näkee sillä erittäin tärkeän roolin kansallisten tapojen ylläpitäjänä ja kehittäjänä. Perhekasvatus luo ennen kaikkea pohjan lasten varhaiselle moraalille kehitykselle: valmistaa perustaa sille, että koulussa voidaan keskittyä enemmän opetukseen, intellektuaaliseen sivistykseen. Kuten kaikki yhteiskunnalliset instituutiot, myös perhe on dynaaminen ja dialektinen kokonaisuus. Dynamiikka piilee erityisesti siinä, ettei moraalisuudessa riitä kuitenkaan perinnäistapojen kritiikitön siirtäminen vaan perheen tulee – sivistysprosessin yleisten periaatteiden mukaisesti – aktiivisesti muokata perinnäistapoja paremmin humaniteetin ihanteita vastaavaksi.

Erityisesti Snellmanin omaperäinen teoria perheen ‘sivilisaatiosta’ tuo tämän puolen esiin. Kuten tunnettua, saksalaisessa 1800-luvun taitteen ajattelussa termillä sivilisaatio oli negatiivinen konnotaatio: se viittasi englantilaisen ja ranskalaisen valistuksen materialistiseen maailmankuvaan, pinnalliseen hyötyajatteluun, uskoon luonnontieteen ja teknologian mahdollistamaan luonnon hallintaan, demokraattisiin ihanteisiin jne. Erityisesti konservatiivinen saksalainen romantiikka näki oman syvällisemmän historiallisen, uskonnollisen ja esteettisen tietoisuu-

tensa sitä vastoin varsinaisena ‘kulttuurina’, jota tulee varjella valistajien uudistushenkisyydeltä. Snellman ei noudata tätä konservatiivista ajatteluperinnettä vaan tunnustaa realistisesti englantilaisen ja ranskalaisten valistusajan ihanteiden olevan tärkeä lähtökohta suomalaiselle sivistysprojektille. Siksi perheen sivilisaatio on hänelle pelkästään myönteinen ilmiö. Vanhoilla kansallisilla perinteillä ei ole tässäkään suhteessa mitään pyhää itseisarvoa, vaan niitä tulee jo perheen piirissä arvioida kriittisen itsetietoisuuden perspektiivistä.

Perheinstituution peruspiirteet Snellman hahmottaa pitkälle Hegelin Oikeusfilosofian esitystä myötäillen. Hegelille perhe oli autonomisena instituutiona rakkauteen ja altruistisiin suhteisiin perustuva, siinä jokaista ihmistä kunnioitettiin ‘päämääränä sinänsä’ ja heidän monipuolista inhimillistä kehitystään pyrittiin edistämään (sitien perheen sisäinen etiikka rakentuu Kantin kategorisen imperatiivin vaatimuksien mukaisesti, vaikkei Hegel tätä suoranaisesti tuokaan esiin). Toisaalta perheellä oli tärkeitä yhteyksiä (a) luontoon ihmislajin biologista reproduktiota toteuttavana, (b) kansalaisyhteiskuntaan, koska perhe oli myös taloudellinen yksikkö ja (c) valtioon yhtenä sen ‘siveellisistä juurista’: perhe luo pohjaa valtion eettiselle kansalaisaltruismille, erityisesti kansalaisten persoonallisen erilaisuuden tunnustamiselle. Lasten kasvatusta on Hegelillä oleellinen osa perheen sisäistä toimintaa: perheen sisäinen eettisyys kulminoituu vanhempien velvollisuuksissa lasta kohtaan. Toisaalta lasten kasvatuksesta tulee vähitellen perheyhteyttä ‘hajottava’ (Auflösung) tekijä avioeron, puolison kuoleman ja perintöoikeuden ohella, kun lapset kasvavat aikuisiksi. Perhe tulee näin nähdä – dialektiseen tapaan – prosessina ja yhteiskunnan kokonaisuuden momenttina mutta kuitenkin suhteellista identiteettiään em. perherakkauden kautta ylläpitävänä. (vrt. Väyrynen 2000).

Snellman pääosin yhtyy näihin ajatuksiin. Hän tosin korostaa Hegeliä enemmän lasten kasvatuksen merkitystä väittäessään lastenkasvatuksen olevan “perheen ylin intressi”. (Läran om staten, KT 5, 65). Myöhemmin professorikauden luennoissa hän ottaa paremmin huomioon lapsettomien perheiden merkityksen korostaessaan perherakkautta kahden aikuisen välisenä suhteena. Hän myös moittii eksplisiittisesti omaan varhaisempaa kantaansa turhan ankaraksi. (Väyrynen 1992, 164–165). Lasten kasvatuksella on kuitenkin se erityinen merkitys, että emoti-

onaaliset ja eettiset suhteet ovat kompleksisempia perheessä, jossa on lapsia. Kuten tulemme näkemään, tämä asettaa vanhemmille pelkkään heidän keskinäissuhteeseensa verrattuna suurempia itsekasvatuksen ja eettisen vastuun tehtäviä.

Vielä tärkeämpi ero Snellmanin ja Hegelin välillä on siinä, ettei Snellman pidä konfliktia perheen ja kansalaisyhteiskunnan välillä keskeisenä. Hegel painotti kansalaisyhteiskunnan lähtökohtana olevan – toisin kuin perheessä – yksilöiden egoismin: hän kytkee sen moderniin kapitalismiin. Kansalaisyhteiskunta siis syntyy historiallisesti myöhemmin kuin perhe ja valtio. Snellman sen sijaan väittää, että kansalaisyhteiskunta on “yhtä välttämätön kuin perhe”. Edelleen hän näkee kansalaisyhteiskunnan – lainkuuliaisuuden sfäärinä – valtion kiinteänä osana. (Läran om staten, KT 5, 76, 78). Snellman kyllä tunnustaa, että kansalaisyhteiskunnan jäsen pyrkii ensisijaisesti omien intressiensä toteuttamiseen muttei näe tässä mitään ongelmaa yhteiskunnan toimivan kokonaisuuden kannalta: omien etujen ajaminen ei rajoita toisten vapautta ja “kansalaisyhteiskunnan jäsen edistää yleistä hyvää tekemällä työtä omaksi hyväkseen” työ omaksi parhaaksi edistää yleistä hyvää” (sama, 76–77, 130) Hegel näkikin Snellmania paremmin modernin kapitalismin tuottamat ongelmat, erityisesti köyhyyden ja luksuksen vastakohtan. Snellman näkee modernin yhteiskunnan harmonisempana kokonaisuutena kuin mitä se todellisuudessa on.

Snellmanin teoria perheestä on monipuolisempi kuin Hegelin. Hegel käsittelee kysymystä varsin suppeasti Oikeusfilosofiassa, mutta Snellmanilla perheinstituutio on laajojen pohdintojen kohteena etenkin professorikauden luennoissa. Kevätlukukaudella 1861 pitämässään siveysopin luennoissa *Föreläsningar i sedelära* hän tarkastelee laajasti perheen suhdetta muuhun yhteiskuntaan. Perhe on kasvavan ihmisen ensimmäinen kontakti yhteiskuntaan. Tuo kontakti ei rajoitu vain perheen sisään, vaan kasvava ihminen on perheen suodattamana myös osallinen kansallisesta tiedosta ja tavasta. Myös perheen yhteydet kansalaisyhteiskuntaan ovat monipuoliset. Kansalaisyhteiskunta tarjoaa perheiden käyttöön runsaat materiaaliset ja henkiset resurssit. Perhe pääsee sen kautta osalliseksi “kansallisomaisuudesta, inhimillisestä tiedosta, lasten opetuksesta, edelleen tieteestä, kansalliskirjallisuudesta, taiteesta, uskonnollisesta tiedosta ja kultista”. Perhe muokkaa nämä yhteydet kuitenkin oman, rakkau-

teen perustuvan moraalisen yhteytensä välityksellä uusiin muotoihin: se antaa näille tradition ulkoisille mahdollisuuksille 'siveellisen oikeutuksen' ja uuden, persoonallisen hahmon. Se muokkaa paitsi traditionaalista tapaa, myös tietoa uuteen muotoon. Perhe on näin varsin monipuolinen sivistysperinteen kantaja ja muokkaaja.

Perheen dynamiikka osana yhteiskuntaa tulee selvimmin esiin perheen 'sivilisaation' käsitteessä, joka siis on Snellmanin perheteorian omaperäisin saavutus. Snellman kehittää teemaa vasta professorikauden luennoissaan. Käsite sivilisaatio viittaa tietoiseen ja kriittiseen kansallisten tapojen edelleen kehittämiseen perheen tavan puitteissa (KT 17, 273). Perheen sisäisten suhteiden kannalta sivilisaatio tarkoittaa perheen tapojen tietoista kehittämistä, vanhempien itekasvatusta ja tämän vaikutusta siihen, millaista lasten kasvatus on. Perheen tavat käsitetään nyt prosessuaalisesti Snellmanin edellä kuvatun kriittisen sivistysteorian puitteissa. Perheen sivilisaatio on oleellinen momentti kansallisen tavan kehittymiselle: perhe omaksuu yleisinhimillistä sivistystä ja muokkaa sitä uudistuviksi kansallisiksi tavoiksi. Siksi voidaan väittää, että perheen autonomia on sivilisaation momentissa suurimmillaan ja sen oleellinen merkitys kansallisen kulttuurin kehitykselle nostetaan sivilisaation käsitteessä esiin.

Formaalisestikin sivilisaation keskeinen merkitys tulee selvästi esiin: se on nyt perheinstituution dialektisesti korkein momentti. Perheen kehityksen hegeliläinen 'triadi' on nyt muotoa perheomaisuus (teesi) – lasten kasvatus (antiteesi) – sivilisaatio (synteesi). Kohoava triadisuus tarkoittaa sitä, että omaisuuden hallinta perheessä on tuon instituution formaalisin ja yksinkertaisin piirre ja sivilisaatio sen kompleksista yhteiskunnallista ja kulttuurista kokonaismerkitystä luonnehtiva käsite. Sivilisaatio sisältää tietenkin alistettuina 'momenteina' myös omaisuuden ja kasvatuksen.

Millainen on tämän kolmannen, synteettisen momentin rakenne? Föreläsningar i sedelära toteaa sivilisaation syntyvän perheen intellektuaalisesti korkeimpana momenttina ensinnäkin "suhteesta kansalaisyhteiskuntaan" (tähän viitattiin jo edellä). Perheen sisällä sivilisaation prosessi ilmenee kolmena askelmana: (a) vanhempien perityt tavat, (b) näissä tapahtuva muutos vanhempien yhteiskunnallisten kontaktien kautta (em. siveellisissä ja intellektuaalisissa kontakteissa kansalaisyhteiskun-

taan) ja (c) tavat edelleen kehittyvinä lastenkasvatuksessa “uuteen muotoon vanhempien ja lapsen toimintatavassa”. Jälleen kolmas momentti on tärkein. Siinä kiteytyy perhekasvatuksen merkitys kansallisten tapojen tulevaisuuteen suuntautuvalla uudistumisella. Snellman summaa lastenkasvatuksen refleksiivisen merkityksen seuraavasti: “tässä muodossa tulee vanhempien tapa reflektoiduksi itsessään kehittyvänä. Se ei ole lasten kasvatuksessa muuttumattomasti sama. Rakkaus lapseen kehittää sitä eteenpäin, täydellistää sitä. Tämä kehitys on perheen sivilisaatio – kolmas momentti perheen elämässä”. Suhde lapseen ja hänen tulevaisuuteensa on siis hyvin keskeinen eettinen ja intellektuaalinen haaste vanhemmille. Lasten kasvatuksen mukanaan tuoman vastuun tulisikin nostaa vanhempien parhaat puolet esiin. Kyse on vanhempien eettisestä ja intellektuaalisesta itsekasvatusprosessista.

1840-luvun kirjoituksissaan Snellman oli korostanut perhekasvatuksen olevan ennen muuta eettistä kasvatusta. Professorikaudella korostuu enemmän intellektuaalinen momentti ja sen yhteys moraaliin. Perheen sivilisaatio on yhteiskunnallisten tapojen kriittistä reflektiota. Sivilisaatio on “tietoista työskentelyä perheen tapojen täydellistämiseksi”. Sen elementtejä ovat kansalliset tavat, yhteiskunnan olemassa olevat tavat. Niitä ei kuitenkaan omaksuta kriitikittömästi annettuna, vaan perhe “ottaa niiden sisällön perheen tietämykseen punnitakseen vapaasti niiden pätevyyttä ja sulauttaakseen omaan tapansa sen, mikä perheessä tunnustetaan oikeaksi”. Aiemmin kuvattu itsetietoisien subjektin oikeus punnita tradition merkitystä kriittisesti on nyt oleellinen osa Snellmanin perheen teoriaa. Siksi on aivan johdonmukaista, että vanhempien itsekasvatuksessa ja sen vaikutuksessa lasten kasvatukseen tulee nyt voimakkaammin esiin yleisinhimillisen sivistyksen merkitys. “Itseensä sulkeutuneen perhe-elämän yksipuolisuus” tulee ylittää ja perheestä muodostaa yleisinhimillistä sivistystä kansallisiin tapoihin välittävä instituutio. “Tiede, kirjallisuus ja taide” ovat tällöin perheessäkin tärkeitä sivistyslementtejä. (Föreläsningar i Sedelära 1861).

Miten tämä uusi teoria perheestä vaikuttaa käsitykseen kasvatettava lapsesta? Snellman korosti vielä 1840-luvulla lasten kasvatuksen refleктоimatonta moraalisuutta varsin autoritatiiviseen sävyyn. Lapsi näyttäytyi passiivisena perhetapojen omaksujana. Esimerkiksi Läran om staten määrittelee varhaisimman lastenkasvatuksen “lapsen totuttami-

seksi hyviin tapoihin”. Jos lapsi kysyy ohjeiden tai käskyjen perusteluita, voidaan vedota “kategorisiin määräyksiin siitä, miten pitää tehdä”. Jumalan tahto on “riittävä selityspenite” näille ehdottomille käskyille. (KT 5, 67). On kuitenkin pantava merkille, että Snellman puhuu näissä varhaisissa teksteissään esikouluikäisten lasten kasvatuksesta ja erottaa sen kouluopetuksesta varsin kategorisesti. Hän ei pohdi, millaista koulun rinnalla jatkuva perhekasvatus myöhemmin on. Perheen sivilisaation teoria sen sijaan ei rajaa perhekasvatusta näin suppealle alueelle ja siksi siinä on opetuksella kasvatuksen rinnalla tärkeä rooli. Toisaalta myös eettisen kasvatuksen käsite syvenee periaatteellisesti perheen sivilisaatiossa esiin nousevan siveellisen dynamiikan kautta. Ulkoisen auktoriteetin sijaan astuu rakastavan tunnustamisen konseptio, jossa lapsen aktiivisuudelle annetaan suurempi merkitys. Näin myös esikouluikäisten lasten tapauksessa.

Perheen sivilisaation teoriassa yleisinhimillinen sivistys vaikuttaa lapseen. Siksi ‘lapsen tapa’ on jotain uutta perinteen ja vanhempien tapaan nähden. Snellman toteaa perheessä syntyvän uuden kansallisen tavan ilmenevän lapsessa: “Lapsen tavassa tulee tämä uusi muoto (esiin) vastakohdassa yhteiskunnan annettuun tapaan ylipäättään – se saa lapsen elämässä todellisuuden, siitä tulee uusi tekijä yhteiskunnan ja kansakunnan tavassa”. (Föreläsningar i Sedelära 1861). Jos lapsi olisi täysin passiivinen tekijä, tällainen uusi tapa ei olisi mahdollinen: lapsessa ikään kuin vain monistuisi vanhempien muokkaama kansallinen tapa sellaisenaan. Snellman puhuu kuitenkin ‘lapsen tavasta’ selvästi jonain erilaisena ja uutena myös vanhempien tapaan nähden. Lapsen tapa muotoutuu paitsi kasvatuksessa, myös opetuksessa, kontaktissa yleisinhimilliseen sivistykseen. Perheen sivilisaatioon kuuluu “myös lasten vastaanottama opetus, sen vaikutus lasten tapoihin ja vanhempien tapaan käsitellä sitä omassa kasvatuksessaan”. (KT 17, 273) . Puhe opetuksesta voi tässä yhteydessä viitata sekä vanhempien antamaan opetukseen että perhekasvatuksen rinnalla tapahtuvaan kouluopetukseen. Kuten tulemme näkemään, Snellman korosti jo kansakoulussa lapsen aktiivisuutta oppijana. Siksi voidaankin päätellä, että viimeistään kouluiässä myös perhekasvatuksen tulee kunnioittaa lapsen heräävää itsetietoisuutta ja muuntua yhä dialogisemmaksi.

Perheen sivilisaation teoriassa lapsen aktiivisuus tulee selvästi esiin myös perheen moraalisisessa siteessä, altruistisessa rakkaudessa. Snellman

tuota esiin, että lapsen aktiivinen vastarakkaus on tärkeä tekijä perheen tapojen muotoutumisessa. Vanhempien tekojen moraliteettia koetellaan jatkuvasti rakastavassa suhteessa lapseen. Snellman kirjoittaa: “Sanotaan, että vanhemmat antavat lapselle oman henkisen olemuksensa jaloimman sisällön. Me lisäämme, että heissä ei ole tuota jaloutta, ennen kuin he sen antavat. He eivät tiedä edeltä, mikä heissä on jalointa, he koettelevat tätä asiaa vasta itse antamisessa. Mutta samalla siitä tulee jotain muuta kuin mitä se oli aiemmin. Se saa koettelemisen muodon, heidän siveellisen omantuntonsa muodon rakkautena lapseen” (sama, 278). Mitä tämä Snellmanin korostama ‘koettelu’ merkitsee erotuksena siihen, mitä yleensä ‘sanotaan’, ts. että vanhemmat “antavat lapselle” jaloimmat puolensa? Koettelu viittaa nimenomaan siihen, että lapsi on nyt aktiivinen osapuoli, jolla on hyväksyvä/hylkäävä sanansa (tai reaktionsa) sanottavana vanhempien teoista. Pelkkä ‘antaminen’ – olkoon annettava kuinka ‘jaloa’ tahansa – viittaa selvästi lapseen passiivisena vastaanottajana, johon vain lyödään siveellinen leima.

Lapsen vastarakkaus vanhempiin on siis ymmärrettävä aktiivisena tunnustamisena, jonka koetuksen tai haasteen edessä vanhempien tekojen arvo varsinaisesti punnitaan. Lapsen tunnustavan vastarakkauden saavuttaminen on vanhemmille vaikea moraalinen ja intellektuaalinen haaste: “Itse asiassa ei ole mitään ankarampaa ja tunnontarkempaa koettelua kuin se, mihin isä ja äiti omat tekemisensä lapsen silmissä alistavat” (sama, 277). Snellmanin professorikauden käsityksien kannalta on aivan johdonmukaista, ettei lapsi ole myöskään vain moraalisesti, vaan myös intellektuaalisesti aktiivinen osapuoli perheessä. Snellmanin mukaan myös lapsen omintakeinen sivistys vaikuttaa perheen tapoihin (KT 17, 404).

Snellmanin käsitys perheestä on professorikaudella läpikotaisin dynaaminen: perhe on moraalinen ja intellektuaalinen kokonaisuus, jossa vanhempien ja lasten keskinäinen tunnustaminen uudistaa jatkuvasti tuota kokonaisuutta. Dynamiikka syntyy ennen kaikkea kontaktissa kansalaisyhteiskuntaan ja yleisinhimilliseen sivistykseen. Perhe ei ole yhteiskunnasta ja kulttuurista irrallinen yksikkö vaan kenttä, jossa ulkoiset vaikutteet työstetään vapaasti uudeksi kansalliseksi tavaksi. Tuo työstäminen tapahtuu rakkauden ja humaniteetin ilmapiirissä ja parhaimmillaan se rakentaa lapsen moraalista ja intellektuaalista autonomiaa. Perheen ja koulun tehtävät tukevat toisiaan, vaikkakin koulussa

korostuu enemmän intellektuaalisen autonomian ja aktiivisen kansalaisuuden saavuttaminen. Perheen tärkeimmäksi tehtäväksi jää – ‘sivilisaation’ momenteistaan huolimatta – vankan moraalisen perustan rakentaminen.

## **Koulu itsetietoisuuden herättäjänä**

Snellman pohtii koulun merkitystä varhain. Jo luentokäsikirjoituksessa akateemisesta vapaudesta 1837 (johon kuuluisa kirjoitus *Om det akademiska studium* vuodelta 1840 perustuu) tulevat hänen käsityksensä koulun roolista selvästi esiin. Snellmanin radikaali nuorhegeliläisyys paljastuu jo ensimmäisessä koulun määritelmässä, jossa nostetaan esiin kriittisen itsetietoisuuden merkitys. Hän kirjoittaa: “koulu on laitos, jossa yksilö kasvatetaan itsetietoisuuteen, ajattelevaksi ja tahtovaksi subjektiksi” (KT 1, 351). Koulun tehtävä on luoda pohjaa itsenäisille yliopisto-opinnoille, itsenäiselle kansalaistoiminnalle ja itsekasvatukselle ja siten juuri siinä on luotava perusta yksilön kriittiselle autonomialle.

Snellman perustelee kantaansa yleisellä sivistysteoriallaan sekä sitä tukevilla tietoteoreettisilla ja psykologisilla tarkasteluilla. Traditionaalisen tiedon ja tavan omaksumisessa olennaisen, subjektin aktiivisuutta korostavan ‘produktiivisen tiedon’ tuottaminen on kouluopetuksen keskeisenä tavoitteena. Snellman kuvaa subjektiviteetin syntyä kouluopetuksessa seuraavasti: “Mitä pitemmälle opetus edistyy ja oppilaan tietomäärä kasvaa, sitä enemmän vaaditaan hänen omaa tarkkuuttaan tietojen järjestämisessä ja koossapitämisessä. Hänen on etsittävä erilaisten mielikuvien yhteyttä” (KT 1, 354). Tämä edellyttää opettajan ulkoisen auktoriteetin vähentämistä ja tulkinnan ja dialogin aineksien lisäämistä. Tieteelliselle ajattelulle tyypillinen tulkinnallisuus ja kritiikki alkaa tulla vähitellen esiin. Oppilaan itsetietoisuus ajattelijana alkaa herätä: oppilas tulee yhä tietoisemmaksi hänen omasta tavastaan käsittää asia. Hän huomaa, että se voi poiketa opettajan antamasta tulkinnasta. (sama, vrt. KT 2, 408–409).

Itsetietoisuuden herääminen edellyttää kritiikin oikeutta. Opetuksen tulee vähitellen rohkaista tätä piirrettä ja terveen itseluottamuksen syntyä. Snellman kirjoittaa: “Nuorukaisen oppima määrittely- ja todistelutaito saa hänet luottamaan oman minänsä kykyyn. Hän mittelee



sitä tovereidensa kanssa ja) pian hän uskaltaa tutkia jopa opettajan varmuutta ja lujuuutta (...). Jokainen opettajan tekemä erehdys on hänen heräävän egoismsinsa riemuvoitto. Lisäksi ylemmän asteen kouluopetuksessa eri tulkitsijoiden näkemyksiä jo arvioidaan ja verrataan, opettaja korvaa käytettävästä oppikirjasta tai laitoksesta yhtä ja toista jne.” (KT 1, 354. KT 2, 462). Snellman tunnustaa myös suoraan oppilaan oikeuden epäilyyn ja kritiikkiin. Hän kirjoittaa 1843 artikkelissaan Om familjen och skolan: “herää myös epäily ... itsetietoisien hengen vapaus ilmenee ensimmäisenä protestina hengen olemassa olevaa maailmaa vastaan ... (nuoren) täytyy taistella tämä taistelu! Hänen täytyy epäillä; hänen täytyy valita ja hylätä” (SA XI:1, 177). Äärimmäisestä skeptisismistä ei kuitenkaan saa olla kyse: kritiikki ei merkitse toden ja oikean olemassaolon epäilyä. Tärkeää on vain se, että oppilas löytää oman persoonallisen vakaumuksensa niistä. (KT 2, 465–66, KT 1, 357–358) Kritiikki ei kumoa perhe- ja koulukasvatukselle yhteistä humanistista ydinsanomaa. Koulun tulee rakentaa edelleen jo perheessä laskettua moraalista perustaa, ei kumota sitä. Tulee kuitenkin muistaa, että jo tämän perheessä luodun perustan tulee olla kriittisen koettelu tulosta, ei esimerkiksi johonkin fundamentalistiseen moraalikäsitteeseen sokeasti luottavaa.

Nämä yleiset, koko koululaitosta koskevat periaatteet tulevat esiin myös Snellmanin pedagogiikan yhdessä pääteemassa, kansakoulun tarkastelussa. Snellmania voidaan hyvin sanoa – Uno Cygnaeuksen rinnalla – Suomen kansakoulun isäksi. Tuo arvonimi on yleisesti liitetty pelkästään Cygnaeukseen, vaikka Snellman aloitti keskustelun häntä aikaisemmin ja oli myös teoreettisesti aivan eri kaliiberin ajattelija. Isyyden kunnia lienee mennyt Cygnaeukselle lähinnä hänen käytännön toimintansa vuoksi. Teoreettisia perusteluita sille ei ole.

Kansakoulukysymys konkretisoi ja kehittää monessa suhteessa eteenpäin Snellmanin yleistä oppia koulusta. Hän käsittelee muiden koulu- muotojen erityisiä ongelmia varsin vähän. Kansakoulukysymys oli kahdessa suhteessa hyvin tärkeässä asemassa. Toisaalta kansallisen sivistyksen projekti edellytti yleisen koulutustason nostamista ja tältä kannalta kansakoulun kehittäminen oli keskeinen yhteiskunnallinen kysymys. Toinen aspekti oli teoreettinen: koska kansakoulu jäi väestön valtaosan ainoaksi kouluksi, tuli jo sen kyetä muodostamaan lähtökohdat yleis-

inhimillisen sivistyksen omaksumiselle ja aktiiviselle itseopiskelulle ja kansalaistoiminnalle koulun jälkeen. Näissä suhteissa kansakoulu ver-  
tautui jopa yliopistoon – vertaus, jonka Snellman usein tuo esiin. Niille  
yhteinen tehtävä on kestävän tiedon intressin luominen yleisinhimilli-  
seen tietoon. Siinä suhteessa talonpoika voi olla yhtä sivistynyt tai jopa  
sivistyneempi kuin laakerein kruunattu oppinut, kuten Snellman kerran  
‘todellisen sivistyksen’ olemusta pohtiessaan toteaa.

Snellman kehittelee oppinsa kansakoulusta pääosin jo vuosina 1840–  
1842. Varsinkin Läran om staten kokoa Snellmanin perustelut kansa-  
koulun yhteiskunnallisesta merkityksestä yhteen. Perhekasvatukseen  
verrattuna kansakoulun perustaminen ”on suuri edistysaskel sivistyksen  
tiellä, koska aikakauden yleinen sivistys tunkeutuu sen kautta kansakun-  
nan kaikkiin luokkiin” (KT 5, 71). Varhaisimpaan lastenkasvatukseen  
verrattuna kansakoulu tähtää autonomisen itsetietoisuuden kehittä-  
miseen nojautuessaan “järjelliseen varmuuteen ja kehittyneeseen hen-  
kiseen vapauteen” (KT 2, 283). Kansakoulun tehtävänasettelua ei ole  
siksi mielekästä rajoittaa yhteiskunnan luokkarakenteeseen vedoten. On  
turha kysyä, paljonko talonpoika tarvitsee sivistystä? Hän tarvitsee sitä  
“yhtä paljon kuin pappi ja vielä vähän enemmän”. (sama). Kansakoulu  
tähtää siten viime kädessä autonomiseen kansalaistoimintaan ja luo tär-  
keitä ehtoja myöhemmille demokraattisille uudistuksille. Läran om  
staten tuokin tämän poliittisen päämäärän eksplisiittisesti esiin: kansa-  
koulun perustaminen on askel kohti “valtiösäännöltään vapaampia val-  
tioita” (KT 5, 73). Venäläisen sensuurin oloissa Snellman ei aina voinut  
korostaa asian tätä puolta, mutta se on tietenkin hänen mielestään oleel-  
linen tulevaisuuden tehtävä: koulutusinstituutiot luovat välttämättömiä  
edellytyksiä toimivalle demokratialle ja itsehallinnolle.

Myös kansakouluopetuksen sisältöjen suhteen on välttämätöntä ottaa  
lähtökohdaksi modernin yhteiskuntakehityksen vaatimukset. Komplek-  
sinen ja muuttuva yhteiskunta edellyttää koulutuksen muuttumista teo-  
reettisemmäksi: perinteisten tietojen ja taitojen välittäminen käy yhä  
vähämerkityksisemmäksi, kun vaaditaan toimintakykyä muuttuvissa  
oloissa. Siksi kansakoulukin tulee nähdä kriittisiä ajattelu- ja toiminta-  
valmiuksia kehittävänä eikä niinkään perinteisiin käytäntöihin johdat-  
tavana kouluna. Kansakoulun tulee olla “samalla kertaa rahvaan koulu  
ja yliopisto” ja sen tehtävänä on herättää “rakkautta yleisinhimilliseen  
sivistykseen”. (KT 7, 393).

Modernissa yhteiskunnassa tämä tarkoittaa tiedeperustaisen tiedon (Snellmanilla ‘reaalitiedon’) ensisijaisuutta. Kansakoulu ei voi enää korostaa perinteiseen tapaan uskonnollisen kasvatuksen merkitystä. Snellman kirjoittaa: “Tarve myös muuhun kuin (...) varsinaiseen uskonnon opetukseen lisääntyy päivittäin yhteiskunnan kehityksen myötä (...) moderni eurooppalainen valtio on (...) taidokkaasti kokoonpatu organismi, joka tekee sellaisen opetuksen (reaaliaineiden opetuksen – KV) jokaiselle kansalaiselle välttämättömäksi” (sama, 393–94). Esimerkiksi talonpojan elämämpiiri voi muodostua modernissa yhteiskunnassa niin laajaksi, että hän tarvitsee monialaista tiedeperustaista tietoa ja kykyä opiskella niitä tarvittaessa itsenäisesti. Uno Cygnaeuksen käsitykset kansakouluopetuksesta olivat Snellmaniin verrattuna huomattavasti vanhakantaisempia: hän korosti toisaalta käsityön, toisaalta uskonnon suurta merkitystä.

Eikö näin vaativa tehtävänasettelu ole kuitenkin kansakoululle aivan liikaa? Snellmanin mukaan on kyse yhteiskunnallisesta välttämättömyydestä, ja siksi koulutuksen tulee pyrkiä tuohon vaatimukseen vastamaan. Periaatteessa se voi onnistua jo kansakoulussa, jos siinä kyetään luomaan välttämättömät perusedellytykset myöhemmälle itsekasvatukselle. Juuri tähän Snellman pyrkii: tietoja voi laajentaa tarpeen mukaan myöhemminkin. Kansakoulun ei tarvitse jakaa niitä laajasti. Sen tehtävä on hyvin suoritettu, jos se antaa elementaariset mahdollisuudet tietojen omaksumiseen, niiden aktiiviseen työstämiseen sekä herättää elävän kiinnostuksen tietoa kohtaan.

Miten tämä tapahtuu? Snellmanin ehdottama ratkaisu on hyvin konkreettinen mutta näyttää pinnallisesti tarkasteltuna varsin naiivilta. Hän nimittäin näkee kansakoulun keskeisenä tehtävänä lukutaidon opettamisen. Naiivi vaikutelma syntyy siksi, että lukutaitohan ymmärretään usein pelkkänä mekaanisena taitona muodostaa kirjaimista sanoja ja lauseita. Tätä Snellman ei kuitenkaan tarkoita – hän katsoo mekaanisen lukutaidon saavuttamisen olevan jo perhekasvatuksen tehtävä.

Mitä lukutaito sitten snellmanilaisessa mielessä on? Lukutaito viittaa hänellä syvälliseen ymmärtävään lukemiseen. Tämä tehtävä on jo hyvin vaativa – toteaaahan Snellman usein yliopisto-opiskelunkin tuottavan huonosti tämän taidon. Snellman kirjoittaa lukutaidon merkityksestä kansakoulussa seuraavasti: “Koulussa tätä vähäistä alkua (mekaanista

lukutaitoa perheessä – KV) kehiteltäisiin edelleen (...) ja opetettaisiin kirjan lukemisen vaikea taito. Se olisi kansakoulun ensimmäinen ja tärkein päämäärä” (KT 7, 400). Lukeminen liittyy siis em. produktiivisen tiedon tuottamiseen ja siten voi sanoa, että se on paitsi kansakoulun, myös koko koululaitoksen tärkein tehtävä. Oppikoulussakaan ei ole mitään korkeampaa tehtävää kuin lukeminen tässä mielessä (KT 14, 89). Tuon tavoitteen saavuttaminen ei ole suinkaan helppoa. Snellman toteaa, että suurin osa niin kutsutusta sivistyneistöstäkin täyttää ymmärtävän lukemisen vaatimuksen huonosti (KT 7, 400–401). Ja jopa yliopistossa pinnallinen ‘läksynluku’ on vallitsevana: tieteellinen sivistyskin on meillä ”kauttaaltaan ollut ulkomaalaisen opettamaa läksyä ja tämän sanelun voimatonta toistamista” (KT 7, 277).

Käytännössä tuota tavoitetta voidaan kuitenkin lähestyä uudistamalla kouluopetuksen muotoja. Snellman ehdottaa kokoavassa artikkelissaan Huru skolundervisningen qväfver läslusten (Miten koulu tukahduttaa lukuhalun) vuodelta 1855 useita käytännöllisiä toimenpiteitä, joilla tuota päämäärää voidaan tavoitella. Pahimmat esteet ymmärtävän lukemisen kehittymiselle kouluissa ovat ulkoa opettelu, liiallinen läksyjen kuulustelu ja liian rasittavat kotitehtävät. Näiden kautta oppilaan oma intressi tietoon tapetaan hyvin pian. Opettajalle nämä perinteiset muodot ovat kylläkin mukavia eivätkä vaadi häneltä juurikaan pedagogista kyvykkyyttä. Noiden muotojen vallitessa koulusta puuttuu kuitenkin kaikkein oleellisin: itse opetus.

Mitä sitten tulisi tehdä? Lähtökohtana on se, että ulkoluvun osuus tulisi rajata välttämättömään minimiin ja kuulusteluja tulisi vähentää kahdella kolmasosalla. Myös kotiläksyjä tulee huomattavasti vähentää ja niiden sijaan suosia vapaaehtoista lukemista perheessä. Näin säästetty aika voitaisiin käyttää erilaisiin oppilaita aktivoiviin opetusmuotoihin. Myös koulussa tulisi lisätä vapaan lukemisen roolia. Se herättää parhaimmin systemaattisen tiedon intressin. Vapaa lukeminen kulloisenkin opetusaiheen tiimoilta on huomattavasti informoivampaa ja sen vaikutus on pysyvämpää kuin joidenkin kohtien ulkoluku. Ulkoa opeteltu “unohdetaan yhtä nopeasti kuin se opitaan” – se ei siis perustu lapsen omaan tiedonhaluun vaan ulkoiseen pakkoon. Oppiainekseen kytkeytyvä vapaa lukeminen johtaa myös kokonaisvaltaisempaan näkemykseen opittavan asian merkityksestä. Oppilas “löytää paremmin yhteyden sisäl-

lössä”. Myös opettajan rooli muuttuu autoritatiivisesta kuulustelijasta dialogisemmaksi. Opettajan tehtävä on kontrolloida, että asia on todella ymmärretty. Opetus ”ei ole siinä, että luettua selitetään, vaan siinä, että oppilasta pyritään opettamaan itse lukemaan ja ymmärtämään”. Snellman painottaa erityisesti oppilaiden omien, luetun pohjalta valmistamien esitysten merkitystä. (KT 12, 348–357)

Aktivoiva opettaminen tulee aloittaa mahdollisimman varhain. Juuri varhaisimmalla opetuksella on ratkaisevan tärkeä merkitys koko kouluopetuksen onnistumisen kannalta. Snellman viittaa siihen, että oppilaan tapa ja tyyli opiskella muotoutuu tällöin. Jos totutaan jo varhain ajatuksettomaan, mekaaniseen lukemiseen, on tuota vaarallista tapaa vaikea myöhemmin korjata. Ulkoa opetellut koululäksyt eivät kehitä ymmärrystä – sen sijaan oppilaan omaan ”tuoreeseen intressiin” perustuva vapaaehtoinen lukeminen johtaa asian syvempään ymmärtämiseen. Kaikkein varhaisimmassa opetuksessa opettajan tulisi myös johdattaa aiheeseen paljon laajemmin kuin on tapana. Jatkuvista läksyjen kuulumista luopuminen antaisi tälle tilaa. Oppimisen kontrolloinnissa riittäisi se, että silloin tällöin kuulumista laajempia kokonaisuuksia. Oppilaiden itsenäisyyttä kehittäisi myös se, että he uskaltautuisivat omista töissään esittämään – opettajan avulla – myös uusia asioita. Oleellista on kiinnittää huomiota oppilaan omaan tapaan tulkita asiat. (Lausunnot Kuopion yläalkeiskoulun opetussuunnitelmasta 1848, Väyrynen 1992, 202).

Oleellinen edellytys kyseisen aktivoivan opettamisen onnistumiselle on myös opetussuunnitelman rakenne. Varsinkaan kansakoulussa opetettavan tiedon määrä ei voi olla suuri. Kysymys opetettavan aineksen laadusta on näin sitäkin tärkeämpi. Snellman mainitsee esimerkkinä Oulun triviaalikoulun opetussuunnitelman, jossa varhaisvaiheessa keskityttiin klassisten kielten opiskeluun ja monet uudet oppiaineet säästettiin ylemmille luokille. Tällainen painotus oli hänen mielestään monessa suhteessa järkevä. Ensinnäkin kieliopinnojen rooli Suomessa on aina välttämättä suurempi kuin monissa muissa maissa. Niiden piirissä latinan kielellä on teoreettisesti olennainen rooli: se on avain keskeisten eurooppalaisten kielten helppoon omaksumiseen myöhemmin. Oulun koulun ”perusteellinen latinanluku” loi ”kyvyn ... lukea minkä kielistä kirjailijaa tahansa”. Latina on tässä yhteydessä tietenkin vain yksi

esimerkki siitä, millaista opetussuunnitelman keskeisen aineksen tulee olla. Snellman tunnustaa, että Oulun koulun keskeisiä puutteita oli, ettei äidinkieltä ja luonnonhistoriaa opetettu (KT 23, 234, 239–240).

Latinan esimerkki tuo esiin kuitenkin sen keskeisen seikan, että opetussuunnitelman ydinaines tulee rakentaa sellaisten oppiaineiden varaan, jotka (a) kehittävät ajattelun muodollisia taitoja ja (b) ovat avainasemassa laajojen asiakokonaisuuksien omaksumisessa. Tällaisia oppiaineita ovat Snellmanin mukaan latinan lisäksi filosofia, historia ja luonnonhistoria. Erityisesti filosofia ja historia “tarjoavat yleisinhimillisesti kiinnostavia keskustelunaiheita”, kuten Snellman – tässä yhteydessä tosin yliopistopintoihin viitaten – sanoo. (KT 23, 310). Myös luonnonhistorian ulottuvuudet ovat laajat: se ei vain yhdistä eri luonnontieteitä toisiinsa vaan sillä on jopa “merkittävä siveellinen vaikutus” (KT 23, 340). Nykyään voisi ajatella, että ympäristötieteillä voisi olla samantapainen rooli.

Koulun tulee siis jo alun perin edistää oppilaan omaa aktiivista suhtautumista tietoon. Tämä näkemys nojaa johdonmukaisesti Snellmanin edellä esitellylle käsitykselle tradition välittymisestä subjektien vapaan toiminnan kautta. (Ojakankaan (1997) Foucaultin inspiroima Snellman-tulkinta ei ota tätä subjektin vapauden tunnustavaa peruslähtökohtaa lainkaan huomioon). Sekä perhekasvatuksen että koulun tulee pyrkiä herättämään kasvavan ihmisen itsetietoisuus. Varhaisimmassa perhekasvatuksessa tämä tapahtuu aluksi moraalisessa tasossa emotionaalisen vuorovaikutuksen (rakkaus) painottuessa. Koulussa opetuksen rooli tulee keskeisemmäksi, mutta myös perheen sivilisaatiossa yleisinhimillisen sivistyksen omaksumisella on lasten kasvaessa yhä tärkeämpi rooli. Koulun erityinen tehtävä on herättää lapsen itsetietoisuus, tietoisuus hänen persoonallisesta tietämisen tavastaan. Koulun tulee herättää persoonallinen intressi tietoon ja siten luoda perusta itsekasvatukselle, elinikäiselle oppimiselle.

Dialektisen ajattelun perinne on jo antiikista saakka korostanut luonnon, yhteiskunnan ja tiedon prosessuaalisuutta. Hegelin filosofinen järjestelmä edustaa uudella ajalla tämän perinteen huipentumaa. Snellmanin käsitys koulutusinstituutioista on johdonmukainen sovellutus tästä ontologisesta lähtökohdasta. Kasvatusprosessien ymmärtämisen kannalta dynaaminen ontologia on erityisen hedelmällinen. Kasvatuksessa tähdätään aina suhteellisen avoimeen tulevaisuuteen. Tradition kestävin aines

tulee välittää uusille sukupolville, mutta heille tulee myös taata mahdollisuus luoda tulevaisuuttaan vapaasti. Sekä suhteessa menneisyyteen (tradition merkityksen arviointiin) että suhteessa mahdolliseen tulevaisuuteen tarvitaan itsenäistä moraalista ja teoreettista harkintakykyä. Tällaista humaania harkintakykyä kehittämällä kasvatusta voi olla rakentamassa parempaa tulevaisuutta.

## Lähteet

- Ojakangas, Mika (1997) *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Snellman, J.V. (2000–2004) *Kootut teokset (KT)*, Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura (SKS).
- Snellman, J.V. (1992–1999) *Samlade Arbeten (SA)*, Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Väyrynen, Kari (1992) *Der Prozess der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus*. Tampere: Tampere University Press.
- Väyrynen, Kari (2000) Hegelin dialektinen pedagogiikka ja lastenkasvatuksen ongelma. Teoksessa P. Siljander (toim.), *Kasvatus ja sivistys* (s. 45–62). Helsinki: Gaudeamus.
- Väyrynen, Kari (2001) Kasvatus ja yhteiskunta Hegelin pedagogiikassa. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.), *Platonista transmodernismiin* (s. 263–276). Turku: University of Turku.

## 6

# J. V. Snellman – Suomen modernin sivistys-, kasvatus- ja opetusteorian perustaja

*Michael Uljens*

### Taustaksi

Leningrad Cowboys yhtye esiintyi Puna-armeijan kuoron kanssa 30 vuotta sitten Helsingin Senaatintorilla 12. kesäkuuta 1993. Ihmetelimme kaikki kovasti miksikä Venäjä, Eurooppa ja Suomi oli muuttumassa. Silloin ilmassa oli toivoa. Itä-Saksan vallankumouksessa Berliinin muuri oli murrettu sisältäpäin syksyllä 1989. Niin kuin yleensä yhteiskunnallisissa murroksissa, oli aika miettiä mitä kasvatukselta vaadittiin, ja miten kasvatusta tulisi ymmärtää ja käsitteellistää (Uljens 1997).

Myös J. V. Snellmanin kasvatustieteellinen panos syntyi uuden aikakauden koitettua. Ranskan vallankumouksen jälkeiset Napoleonin sodat asettivat Suomen ja Preussin samankaltaiseen tilanteeseen. Preussi oli rakennettava uudestaan sivistyksen avulla sisältäpäin vuoden 1807



rauhan jälkeen, mikä johti koululaitoksen uudistamiseen ja Humboldtin yliopiston perustamiseen 1810. Monet saksalaisen modernin kasvatustieteen klassikot olivat avainrooleissa – Wilhelm von Humboldt, Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher ja Johann Friedrich Herbart. Yhteys Suomen tilanteeseen on ilmeinen. Suomen sota (1808–09) oli seurausta Napoleonin sodista. Irtaannuimme Ruotsista, joutumatta täysin Venäjän vallan alle. Maamme oli siten periaatteessa samankaltaisessa tilanteessa kuin Preussi. Myös Suomi oli rakennettava sisältäpäin – sivistyksen voimalla, Snellmanin sanoin. Ei siis ole yllättävää, että Snellmanin opettajana Åbo Akademiassa 1820-luvulla vaikuttanut J. J. Tengström, koki hegeliläisen filosofian mielekkäänä (vrt. Manninen 1987). Tässä historiallisessa tilanteessa Snellman ymmärsi kasvatuksen ja sivistyksen keskeisen yhteiskunnallisen tehtävän kansakunnan rakentamisessa (Uljens 2002).

Itse opin arvostamaan Snellmanin tulkintoja kasvatuksesta ja sivistyksestä syventyessäni saksalaiseen klassiseen yleisen pedagogiikan teoriaan tutkijana Humboldtin yliopistossa 1996–97 professori Dietrich Bennerin johdolla. Sitä ennen olin väitöskirjassani käsitellyt saksalaista didaktiikkaa. Tutkimuksellisesti vuosi Berliinissä tuotti Allmän pedagogik kirjani (Uljens 1998), jonka ideana oli ei-affirmatiivisen kasvatusta ja sivistysteorian tunnetuksi tekeminen pohjoismaissa (Benner 2015, 2023). 1990-luku oli Suomessa yleisemminkin kadotetun systemaattisen kasvatustieteen ja kasvatustieteen uudelleen löytämistä (Kansanen 1990, Väyrynen 1992, Siljander 1987, 20002, Kivelä 2004, Uljens 1997).

Ei-affirmatiivinen yleisen kasvatuksen teoria on jatkoa sille modernille mannermaiselle sivistysteoreettiselle näkemykselle, joka kehittyi vilkkaasti juuri 1800-luvun alussa Saksassa. Tämän mukaan yhteiskunnallisen koulun toimijat odotetaan tunnustavan niin poliittisen demokratian muotoileman opetussuunnitelman, mutta kuitenkin niin että koulun tavoitteita ja sisältöjä voidaan käsitellä kriittisesti. Yhteiskunnalliset, kuten kasvatettavan subjektinkin, intressit on tunnustettava, mutta näitä ei saa pedagogisesti affirmoida. Poliittisessa demokratiassa koulun annetaan pedagogisin motiivein problematisoida myös yleisesti hyväksytyjä näkemyksiä. Esimerkiksi mitä demokratia tai kestävä kehitys on, voidaan ymmärtää eri tavoin. Parhain versio demokratiasta on ehkä vielä näkemättä? Ilman tällaista pedagogista problematisointia emme onnistu

avaamaan tietä itsetoiminnalliselle sivistysprosessille, jonka myötä oppija itse rakentaa maailmaansa. Kasvava johdetaan arvokkaina pidettyihin toiminta- ja ajattelumalleihin, mutta kyseenalaistavalla tavalla, niin että ne näyttäytyvät oman aikamme parhaina pidettyinä vastauksina, mutta ei ikuisina totuuksina. Tämän ajattelun alkujuuret Suomessa löytyy Snellmanin ajattelusta. Saksassa ajatusperinne jatkui, Suomessa se katkesi.

Viimeisten 25 vuoden aikana ei-affirmatiivisen kasvatusteorian kannattajakunta on kasvanut (Uljens & Ylimäki, 2017, Uljens 2023). Johdan tänään alan seminaareja, joilla on osallistujia ympäri maailmaa. Näen myös, miten kouludidaktiikan tehtävänasettelu on jatkumoa Zachris Cleven vuonna 1884 julkaistulle maamme ensimmäiselle kasvatustieteen varsinaiselle oppikirjalle, *Grunddrag till skolpedagogik* (suomeksi 1886, *Koulujen kasvatusoppi*). Tämän mukaan pedagogiikka ei voi olla politiikalle alisteinen, yleisen didaktiikan ja ainedidaktiikan vastakkainasettelu on keinotekoinen, ja koulun johtaminen kuuluu koulupedagogiikkaan. Vielä 1997 määrittelin kouludidaktiikan suppeammin (Uljens 1997, 62–64).

# J. V. Snellman – Suomen modernin sivistys-, kasvatus- ja opetusteorian perustaja

*Alkuperäinen julkaisu: Luku on kirjoitettu tätä teosta varten, mutta se perustuu Kasvatus lehdessä vuonna 2007 julkaistuun artikkeliin Uljens, Michael (2007) J. V. Snellman ja pedagogien paradoksin ratkaisu. Kasvatus 38(1), 7–16.*

## Snellman – systemaattisen kasvatustieteen edustaja<sup>1</sup>

Vaikka Snellman on suomalaiselle kasvatustieteelle kuin John Dewey amerikkalaiselle, Snellmanin teoreettisesti argumentoidut katsantokannat kasvatuksesta, opetuksesta ja sivistyksestä toimivat vain rajoitetusti kaikkupohjana tämän päivän kasvatuksen ja sivistyksen teorian kehittämisessä. Kun tiedostamme, että kasvatuksen käsitteellistäminen tyypillisesti on sidoksissa kulttuuriin ja sen muutoksiin, on kuitenkin

---

1 Ensimmäisen version tästä kappaleesta kirjoitin alun perin luennoiksi, jonka pidin Helsingin yliopiston seminaarissa ”Opettajat – kansakunnan voimana”, J.V. Snellman 200-vuotta, Villenpäivät 6.4.2006. Luento julkaistiin vuotta myöhemmin Kasvatus-lehdessä (Uljens 2007). Tässä kirjoituksessa esittelen taustaksi sitä mannermaista kasvatustieteen keskustelua, johon Snellman tarttui ja jota hän kehitti.

välttämätöntä ymmärtää kasvatustieteen kehityslinjoja historiallisesti. Siispa jo se, että Johan Vilhelm Snellman (1806–1881) kuuluu suomalaisen modernin kasvatustieteen aikaisimpiin ja merkittävimpiin edustajiin, riittäisi syyksi keskustella Snellmanin perinnöstä.

Snellman käsittelee joitakin sellaisia perustavanlaatuisia kasvatustieteellisiä ongelmia, joihin kasvatuksen, opetuksen ja sivistyksen teorian käyttäjät ja kehittäjät nykyäänkään eivät voi olla ottamatta kantaa. Snellman on myös siinä mielessä kiintoisa, että hänen kauttaan avautuu oma suomalainen, mutta kansainvälisesti hyvin korkeatasoinen väylä moderniin klassiseen kasvatustieteelliseen ajatteluun. Modernilla kasvatustieteellä on juurensa valistusajan ja romantiikan (n. 1760–1840) eurooppalaisissa tieteemme perustajahahmoissa, joihin kuuluvat Rousseau, Kant, Fichte, Herbart, Schleiermacher ja Hegel. Heidän ajatteluunsa Snellman otti kantaa teoriaansa rakentaessaan. Snellman edusti oman aikansa kiisatonta kansainvälistä huippua myös kasvatustieteen alalla.

Kasvatustieteen Snellmanista tekee kiinnostavan se, että hän on ensimmäisiä maassamme, joka näkee kasvatustieteen tehtävänä esitellä ”mitä kasvatustiede on”. Kasvatustieteen ei siis tule rajoittua siihen, mitä kasvatustieteen ”pitää olla” (KT 17, 236). Tällä Snellman tarkoittaa, että kasvatustieteen tehtävänä tieteenä ei rajoitu empiirisen todellisuuden kuvaamiseen, eli miten kasvatustiede jonakin historiallisena ajankohtana meille ilmenee. Kasvatustieteen tehtävä on kehittää kasvatustieteen perustavanlaatuisia teorioita. Snellman on siten yleisen kasvatustieteen edustajana systemaattisen kasvatustieteen rakentaja. Edelleen Snellman kuuluu niiden ”suurten” joukkoon, kuten esim. Rousseau, jotka ovat kehittäneet oman näkemyksen sekä poliittisesta filosofiasta ja valtiopoliittisesta kasvatustieteen filosofiasta. Hänen kasvatustieteenä on siten myös teoriaa kulttuurista ja sen muutoksesta tai kehittämisestä.

Snellman on myös ensimmäisiä maassamme, joka käsittelee kasvatustieteen ja sivistyksen suhdetta paradoksaalisena, pakon ja vapauden suhteena, niin kuin Kant tämän ongelman meille perintönään jätti. Jotta Snellmanin tulkinta olisi paremmin ymmärrettävissä luonnehdin siksi lyhyesti, miten kasvatustieteen moderni ongelmanasettelu muuttui noin 1760–1840 välisenä aikana. Itse asiassa ajattelen, että syy Snellmanin kontribuution joutumiseen pelikentän ulkopuolelle on se, että systemaattiselle kasvatustieteen filosofialle perinteisesti ominainen

tapa muotoilla kasvatuksen ongelmat on jäänyt hyvin suurelta osin unohduksiin. Kasvatustieteen empiristinen erikoistuminen on johtanut tilanteeseen, jossa elefantin eri osat kyllä osataan kuvata terävästi, vaikka itse otus jää tunnistamattomaksi. Jos empiirisestä kuvauksesta edetään, päädytään usein hyvin usein välineellistävään näkemykseen kasvatuksesta ja opetuksesta, kuten seuraavaksi osoitan. Snellman kuitenkin vältti tämän.

## **Snellman – välineellistävän kasvatuksen ja opetuksen tuolla puolen**

Hakiessani käsitteitä ja käsitejärjestelmiä 21. vuosisadan pedagogisen toiminnan ja sivistysprosessin ymmärtämiseksi olen tullut yhä vakuuttuneemmaksi, että välineellisesti suuntautunut ja muihin tieteisiin perustuva kasvatuksellinen ja opetuksellinen ajattelu ei tänäänkään kykene tarjoamaan vakuuttavia malleja oman aikamme kompleksisuutta ajatellen. Tarvitsemme teoriaa, joka selittää sekä a) miten kasvatuksellisen vaikuttaminen on yhteydessä yksilön sivistykselliseen toimintaan, että b) idean siitä miten ymmärrämme yksilön ja yhteiskunnan kehitysdynamiikan (Uljens 2023). Hakiessamme teoreettisia vastauksia näihin kahteen kysymykseen, keskeiseksi ongelmaksi nousee kasvatuksen päämäärän käsittely: miten kasvatuksen teorian tulisi käsitellä yksilön ja yhteiskunnan tavoitteellisuutta tai päämääräkysymystä? Koko modernin kasvatusajattelun ajan, eli viimeiset 200 vuotta, kaksi mallia ovat dominoineet keskustelua.

Konservatiivisen tai reproduktiivisen ajattelun mukaisesti kasvatusta on sosialisatorista, kasvavan johtamista olemassa olevaan yhteiskuntaan (vrt. John Locke), kun taas normatiivisesti transformatorinen kasvatuksen tehtävä on muuttaa yhteiskuntaa kasvatuksen avulla (vrt. Rousseau). Reproduktiivisen pedagogiikan yhtenä tavoitteena on yhteiskunnallisten valtasuhteiden säilyttäminen. Kriittis-transformatiiviselle pedagogiikalle on tärkeä muotoilla kasvatusta johtava vastahegemoninen idea. Molemmista malleista on tänä päivänä lukuisia versioita.

Näiden molempien vaihtoehtojen ongelmaksi nousee, että ne näkevät kasvatustoiminnan välineellisenä: kasvatettava saatetaan ymmär-

tämään maailmaa ennalta päätettyjen näkemyksien mukaisesti. Karrikoidusti, kun konservatiivisen pedagogiikan ideaalina on maailma kuin se näyttäytyy, kriittis-transformatorinen pedagogiikka lähtee maailmaa uudistavista ideaaleista käsin (vrt. Greta Thunberg). Konservatiivinen pedagogiikka kylläkin hyväksyy idean negatiivisesta vapaudesta, jonka mukaan kasvatusta on tiedon avulla tapahtuvaa emansipaatiota kasvavan omasta kasvuhistoriasta. Tässä konservatiivisessa mallissa emansipaatiota kuitenkin käytetään hyväksi olemassa olevan maailman normatiivisuuden (esim. työelämän tarpeiden) tavoittelemisessa. Sama kritiikki on kohdistettavissa kriittis-transformatoriseen pedagogiikkaan. Siinä subjektin emansipaatio olemassa olevasta hyväksytään, mutta niin että edellinen tila korvataan jonkun tavoiteltavan yhteiskuntatilan ideaalilla. Tässäkin kasvatusta ja kasvattava alistetaan ulkoisille, jo annetuille intresseille. Näitä toimintalogiikkoja seuraten on vaikea nähdä, miten kasvava on johdettavissa sellaiseen itsetoiminnallisuuteen tai autonomisuuteen, jossa hänelle muotoutuu todellinen *itsenäinen* kyky kehittää tai muuttaa itseään ja kulttuuriaan. Eli, jos kasvatusta käytetään keinona pitämään jotakin vallassa tai saavuttaa jokin toivottu tai ajateltu tuleva yhteiskuntatila, niin kasvavaa käsitellään välineellisesti. Tällöin kiistetään sekä kasvavan olemassa oleva vapaus että hänen tulevan toiminnallinen vapautensa ja omaehtoinen kulttuurin muuttamisensa yhdessä muiden kanssa itsenäisen päättelyn ja moraalipoliittisen arvioinnin pohjalta.

Vapausfilosofian tai liberalismien mukaisesti tulevaisuutta ei voitu tietää eikä lukita normatiivisesti – ei konservatiivisesti kuten ei myöskään transformatorisesti. Klassinen tai moderni kasvatuksen teoria ymmärsi näiden kahden mallin ongelmallisuuden. Niin J. G. Fichte ja J. F. Herbart Saksassa, kuin hieman myöhemmin J. V. Snellman Suomessa näkivät, että siirtyminen teleologisesta kosmologiasta, jossa ihmisen alkuperä ja tulevaisuus olivat uskonnon kautta annettuja, 1800-luvun yksilövapauksia korostavaan yhteiskuntaan, vaati uuden näkemyksen kasvatuksesta. Tuli paradoksaalisesti kasvattaa avointa tulevaisuutta kohti, joka vaati olemassa olevasta irtaantumisen, emansipaation. Myös Snellman keksi, miten nämä vaihtoehdot olivat ylitettävissä.

## Pedagoginen paradoksi ja sen moderni versio

Toinen kasvatuksen ongelma, jota ilman emme kerta kaikkiaan pysty ymmärtämään Snellmanin kontribuutiota, on niin kutsuttu pedagoginen paradoksi ja sen moderni ilmentymä. On kyse länsimaisen kasvatustieteen teoreettisesta ydinkysymyksestä.

Kasvatustieteellisessä ajattelussaan Immanuel Kant muotoili tunnetun pedagogisen perusparadoksin tai antinomian. Hän kysyi, miten on mahdollista ulkoisten vaikutusten avulla vaikuttaa ihmiseen niin että hänestä tulee itsenäinen toimija. Paradoksin moderni ilmentymä, joka vielä tänäkin päivänä toimii kasvatuksen metateoriana, on yhteydessä vapauden ideaan. Jotta ihmistä olisi *mahdollista* kasvattaa, on oletettava, että hän ei ole ennalta määrätynyt yhteiskuntaluokan mukaan, geneettisesti tai muutoin. Kuitenkin, jotta ihmisestä voisi kulttuurisessa mielessä *kehittyä* vapaaksi, hänet on pakotettava kulttuuriin, mutta niin että hän kykenee ylittämään sen. Ongelma vaikuttaa siksi paradoksaaliselta: ihminen olisi tultava joksikin, vapaaksi, mitä hänen jo oletetaan olevan, eli vapaa. Tämä pedagoginen paradoksi, tai oppimisen paradoksi, ei kuitenkaan ole minkään modernin tietoisuusfilosofian ajattelun synnyttämä ongelma, vaan esiintyy myös esimodernissa ajattelussa.

Esimerkiksi kristillisessä ja juutalaisessa teologiassa paradoksi syntyy siitä, että luoja on luonut ihmisen *omaksi* kuvakseen ja siten edustajakseen luomakunnassa (Imago Dei), tai niin että ihminen on luotu luojaan kuvan *mukaisesti* (Septuaginta). Vaikka luoja ei voi eikä saa tehdä kuvaa, ihmisen tehtävä on elää niin, että luojaan luopalaaminen on mahdollista (Imitatio Christi). Syntiinlankeemus ja sen myötä perisynti tekee uskonnollisesta kasvatuksesta välttämättömän. Kasvatuksen mahdollisuus rakentuu jumalansiemenen säästymiseen ihmisessä. Paradoksi tässä on se, että ihminen oletetaan voivan tulla joksikin, joka hän jo on, ja edelleen, että vain se, että ihminen jo on tätä jotakin, mahdollistaa siksi tulemisen.

Kantin ajattelun perusoletuksena on, että ihminen on aina empiirisen maailman vaikutuksen alainen, mutta vapaudestaan johtuen maailma ei voi häntä määrittää. Ihmisellä on vapaus suhtautua maailmaan haluumallaan tavalla. Mutta miten ihmisen sitten *tulisi* suhtautua maailmaan ja tehdä siinä valintoja? Kant ajatteli, että ihminen on *a priori*, eli synty-

mästään saakka ja ennen kokemusta jo tietoinen annetuista moraalilaeista. Moraalilain ns. *kategorisen imperatiivin* mukaisesti toista ihmistä ei saa käyttää hyväkseen omien tarkoitusperien toteuttamiseksi. Häntä on kohdeltava oman tahdon omaavana olentona, ja etenkin ihmisenä, jolla on oikeus oman tahdon kehittämiseen. Kantin mukaan ihmisen tulisi toimia sellaisten periaatteiden mukaisesti, jotka voisivat toimia yleisinä ja kaikkia ihmisiä sitovina toimintaperiaatteina. Annetun vapautensa johdosta ihminen voi kuitenkin olla seuraamatta moraalilakia.

Ensimmäinen filosofi, joka perustavanlaatuisesti kritisoi Kantin oletuksia oli J. G. Fichte. Myös Fichten kysymys oli, miten ihminen voi olla tai tulla tietoiseksi itsestään vapaana olentona. Tämän näkemyksen mukaan, jotta ihminen voisi tulla tietoiseksi itsestään vapaana olentona, eli itsetietoiseksi henkilöksi, joka toimii reflektoidun tahtonsa mukaisesti, on ensiksikin tunnustettava, että ihmisen on *mahdollista* tulla itsetietoiseksi (Ikäheimo 2003, Hirvonen 2020). Eli vaikka ihminen on alun perin vapaa, hän voi silti toimia perinteen ja konventioiden mukaisesti, eikä vielä oman reflektoidun tahtonsa mukaisesti. Siksi toisen ihmisen vapauden tunnustaminen lisäksi on myös välttämätöntä *vaatia* toista toteuttamaan sitä potentiaalia, mikä on tunnustettu olevaksi (Lagerspetz & Lagerspetz 2017). Kasvatus on siksi vaatimista kasvavaa itsetoiminnallisesti toteuttamaan sivistyksellistä potentiaaliaan (Kivelä 2004). Kun kasvavaa kohdellaan ikään kuin hän jo olisi kykenevä johonkin, mihin hän vain oman toiminnan kautta voi tulla kykeneväksi, kasvavalle kertyy kokemusta, jonka myötä hän tiedostaa saavuttaneensa jotakin juuri tuon toimintansa kautta (Benner 2023). Siten subjektin tietoisuuden synty itsestä vapaana, valintoja tekevänä, on riippuvainen toisen ihmisen vaatiminen kasvavaan itsetoiminnallisuuteen.

Tämä oli se keskustelun kohteena oleva mannereurooppalainen traditio, jonka vaikutuksen alaisena Snellman tuli kehittämään omia sivistys- ja kasvatus- ja opetusteoreettisia näkökantojaan. Miten Snellman vastasi näihin ongelmiin?

## **Snellmanin ateleoginen ja dialektinen sivistysfilosofia**

Snellman on tietoinen pedagogisesta paradoksisista vapauden ja pakon



ongelmana ja esittää mm. kirjoituksissaan *Om den akademiska frihetens sanna natur och väsen* (1837), *Läran om staten* (1842) ja *Föreläsningar i pedagogik* (1861) oman versionsa ja vastauksensa. Hän käsittelee ongelmaa kulttuurihistoriallisesta näkökulmasta eli tarkastelee, missä määrin kulttuurin kehitys toteuttaa jotakin teleologisesti annettua. Snellman ottaa kuitenkin kantaa paradoksiin ensisijaisesti sivistysteoriassaan.

Sivistyksellä ei ole mitään loppupistettä, vaan se on ymmärrettävä jatkuvana ja päättymättömänä ihmiskunnan *tehtävänä*. Tämä on hyvin lähellä Rousseau'n *perfectibilité*-käsitettä, jonka mukaan meidän on opittava näkemään elämämme ja kulttuurimme jatkuvana itsemme ylittämisenä, ilman mitään maallista päätepysäkkiä (KT 5, 53). Mitään varsinaista historiallista ja annettua maanpäällistä kehityskulkua ei ole, vaan historian *kulku* tulee ymmärtää omana tarkoituksenaan. Snellman edustaa näin ateleologista historianfilosofiaa. Tässä hän selvästi eroaa Kantista, joka historianfilosofiassaan nimenomaan edusti teleologista ajattelua (Kant 1915, s. 24, 28).

Snellmanin sivistysteoriakaan ei ole luonteeltaan teleologinen. Tätä tulkintaa tukee kaksi huomiota. Ensinnäkin *sivistysprosessi* itsessään ei Snellmanin mukaan ota suuntaa mistään annetusta tulevaisuuden tilasta tai ideasta. Toiseksi Snellman argumentoi naturalistista käsitystä vastaan, jonka mukaan kasvatusta olisi vain ”kasvamaan saattamista”, eli jonkun synnynnäisen idean, olemuksen tai olemassa olevan siemenen, kehittämistä. Sivistysprosessi ei ilmennä mitään ihmisessä itsessään tai ihmissyydessä ennalta määrättyä (nativismi). Kasvattaja ei siis ole puutarhuri, jo istutetun siemenen huoltaja. Snellman ei siten myöskään voi hyväksyä ajatusta perisynnistä. Lapsen näkeminen ”vihanneksena” kieltäisi hänen vapautensa. Sivilisaatio on siksi luonnondeterminaation ylittämistä (*Aufhebung*).

Ihminen on ainoastaan tuomittu ainaiseen sivistysprosessiin, eli jatkuvasti työstämään suhdettaan maailmaan, toisiin ja itseensä. Tämä tarkoittaa, että Snellman hyväksyy näkemyksen, että ihminen *on* alkujaan aktiivinen, maailmaan suuntautuva. Kasvatusta ei tätä toimintakykyä hänelle lahjoita. Näin nähtynä ihmisen oma toiminta on myös sivistysprosessia. Siten hän myös työstää ja arvioi sivistysprosessin kautta niitä kasvatusta ja opetustoimia, joita häneen kohdistetaan.

Snellmanin *sivistysteorian* ydin muodostuu itsetietoisuuden ja perinteen dialektisestä suhteesta. Itsetietoisuuden teoriassaan Snellman argu-

mentoi, että ajattelulla, reflektiolla, on aina lähtökohtaisesti jokin sisältö, jota tämä tietoisuus itsestään ei ole tuottanut. Siksi lähtökohdaksi on Snellmanin mukaan hyväksyttävä, että tietäminen on tietoisuutta *jostakin* sisällöstä ('minneskunskap'). Toisaalta "perinnettäkään" ei voi ymmärtää itseriittoisena suurena. Se on nähtävä riippuvana itsetietoisuudesta, koska tradition totuus on aina ja ainoastaan olemassa totuutena jollekin erityiselle tietoisuudelle (KT 1, 350). "Totuudellinen tietäminen" ('sanningsenligt vetande') on siten vain olemassa tradition ja itsetietoisuuden synteesinä.

Sivistysprosessi konstituoii Snellmanin mielestä ihmisen inhimillisyyden ja on elämänpitäinen. Jos sivistysprosessille määriteltäisiin jokin tavoite tai lopputilanne, niin tämä kieltäisi nimenomaan sen, mikä tekee meistä ihmisiä. Mitään maanpäällistä taivasta ei voida etukäteen määrittellä.

Koska Snellmanin sivistyskonseptio dynaamisuuksiensa kautta kieltää radikaalin eron tietoisuuden ja perinteen välillä, hän raivaa myös tietä kasvattavalle vaikuttamiselle – kasvatus- ja opetustoiminta on silloin vain tradition yksi ilmentymä, joka sinänsä on välttämätön itsetietoisuuden edellytys. Snellman viittaa Fichteen, joka edusti hyvin samantapaista näkemystä.

## Snellmanin kasvatusteoria ja opetusteoria

Snellmanin mukaan ihmislapsi on syntyessään *sidoksissa* olemassa olevaan kulttuuriin, lapsi ei voi valita sivistyksellistä todellisuuttaan. Toisaalta, vaikka hän on sidoksissa kulttuuriinsa, tämä samainen kulttuuri, perinne eli *sivistyksellinen järki*, on kuitenkin vielä hänen *ulottumattomissaan*.

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 ulottumattomissaan, hän on *ei-järjellinen*. Tämän takia kasvatuksen tarkoituksena on johtaa lapsi sekä *järjellisyyteen* että *vapauteen*. *Järjellisyyteen kasvattaminen* tarkoittaa, että lapsi tulee osalliseksi perinnettä. Tänään

puhuisimme ehkä sosiaalistumisesta kulttuuriin. *Vapauteen kasvattaminen* tarkoittaa puolestaan, että ihminen kykenee tiedon, tietämisen, kautta ymmärtämään sitä perinnettä (eli ns. järjellisyttä), johon hänet johdettiin. Nimenomaan tietämisen avulla ihminen kykenee ylittämään vallitsevan perinteen (järjellisyden).

On huomattava, että on kyse kahdesta sinänsä erilaisesta tavoitteesta, jotka kuitenkin muodostavat kokonaisuuden. Ensimmäinen tavoite on, että lapsi on saatettava ”järjellisyteen” eli luotsattava perinteeseen tai tapaan, niin että hän tulee osalliseksi jonkin erityisen kulttuurin tapaa olla. Tämän Snellman selvittää *kasvatuksen* teoriansa avulla. Toinen tavoite on, että lapsi on johdatettava oman toimintansa kautta itsenäisyyteen, ”vapauteen”, suhteessa traditioon. Tämä tapahtuu etenkin *tietämisen* avulla, jonka tehtävän hän selvittää *opetuksen* teoriassaan. Opettamisella on siten emansipoiva tehtävä, niin että lapsen suhde traditioon avautuu.

Jotta lapsesta voisi tulla kulttuurisessa mielessä vapaa, hänen on siis *ensiksi* ja *kasvatuksen* avulla tultava osalliseksi traditiota. Tullessaan osalliseksi traditiota hän ylittää ”luonnollisuutensa”. Kulttuuriin kasvamisen kautta hän kehittää toisen ”luontonsa”. Luonnosta, luonnollisista viesteistä, vapauttaminen tapahtuu kulttuuriin ”pakottamisen” kautta – kasvatus on siten ”hengelliseen maailmanjärjestykseen pakottamista”. Esimerkkinä tästä on puhumaan oppiminen (KT 6, 362). Mutta, *toiseksi* ja *seuraavaksi*, hänen on myös ylitettävä kulttuurinsa. Se tarkoittaa, että hän tulee tietoiseksi siitä, että hän edustaa jotain kulttuuria. Hän tulee tietoiseksi itsestään kulttuuriolentona. Ihmisestä on kehittynyt kulttuurisesti itsetietoinen. Hänellä ei ole ainoastaan identiteettiä, joka on saavutettu kasvatuksen avulla, vaan hän kykenee yleisemmän tietämisen avulla reflektoimaan identiteettiänsä ja kulttuurista yhteenkuuluvuuttaan. Tämä kasvatuksen toinen vaihe tapahtuu *opetuksen* avulla.

## **Kasvatus ja opetus – kotona ja koulussa**

Kasvatuksen ja opetuksen erottelun kautta Snellman erottelee kodin ja koulun tehtävän. Syventymättä tässä Snellmanin teoriaan perheestä ja rakkaudesta, hän antaa perheelle hyvin keskeisen yhteiskunnallisen ja

sivistyksellisen merkityksen. ”Säädyllyinen kasvatus” on tämän näkemyksen mukaan ensimmäinen tehtävä ja nimenomaan kodin tehtävä. Voidaan siten sanoa, että Snellmanin *kasvatuksen* teoria on normatiivinen siinä mielessä, että traditio, ”todellisuus”, nähdään itsestään selvänä kasvatuksen ohjenuorana. Eli siveellisen kasvatuksen normittaa kulttuurin *tapa* (perherakkaus, isänmaallisuus, jne.). Tässä rajoitetussa mielessä kasvatus on alisteinen etiikalle, kun etiikka ymmärretään siveellisyytenä, eli kulttuurin tapana. Snellmanin *kasvatuksen* käsitteessä ei näin ollen suoda tilaa tapojen kritiikille ainakaan kasvatuksellisessa mielessä.

Snellmanin kaksi kasvatuksen tavoitetta olivat kasvatus järkeen eli perinteeseen ja kasvatus vapauteen eli tietämiseen. Nämä tavoitteet toteutuvat ajallisesti siten, että kasvatus perinteeseen on kodin tehtävä, kun taas opetus yleisinhimilliseen tietämiseen on taas pääosin koulun tehtävä. Vaikka Snellman näkee perheen, tradition ja valtion kokonaisuutena, varataan perheelle suhteellisen itsenäisen tehtävä (KT 17, 254). Valtion ei tule sekaantua perheen sisäisiin asioihin kasvatuksessa. Koulun laita on toinen. Valtion ei tule ainoastaan määrätä kouluopetuksen sisällöt, vaan myös sen metodit.

Snellman erottelee vielä *kasvatuksen rajoitetussa* ja *kasvatuksen varsinaisessa* mielessä. Kasvatus ”rajoitetussa mielessä” on kodin puitteissa tapahtuva pakonalaista sosialisatiota, jossa kasvatus nähdään lapsen sosiaalistumisena olemassa olevaan kulttuuriin, jolloin kasvatus on kansalliseen traditioon kasvamista. *Kasvatuksella varsinaisessa* mielessä hän tarkoittaa koulukasvatuksesta ja itsekasvatuksesta. Koulukasvatuksen voi nähdä asteittaisena siirtymisenä itsekasvatukseen. Itsekasvatus ei ole enää kulttuurin osalliseksi *tulemista*, vaan itse itsensä tekemistä siihen osalliseksi (KT 17, 247).

## Opetus kulttuurin ylittämisen välineenä

Miten sitten Snellmanin mukaan traditio on ylitettävissä? Jos Snellman näkee perinteen kansallisena tapana olla ja ”tahtoa”, niin *tietäminen* ei sitä ole. Tietäminen on jotain yleisinhimillistä (KT 17, 243). Esimerkkinä tästä on se, että riippumatta kulttuurisesta taustastamme ymmärrämme kaikki samalla tavalla ”miten maa kiertää aurinkoa” (KT 17, 243). Tietämisessä ihminen kohottautuu ”toiminnan maailman yllä-

puolelle” (KT 17, 245). Mutta liike on vastavuoroinen – tietäminen puolestaan vaikuttaa toiminnan maailmaan, perinteeseen. Snellman siis näkee toiminnan ja tietämisen, eli tahtomisen ja tietämisen, dialektisessä suhteessa toisiinsa. Kansallinen perinne voi jopa näyttäytyä ennakkoluulona, josta voimme vapautua tietämisen kautta. (PF, s. 233). *Kasvatus* (fostran) on siten traditionaaliseen tietämiseen johtamista, *opetus* (undervisning) taas tavoittelee yleisinhimillistä tietämistä.

Snellman näkee kulttuurin tai perinteen myös jonakin alati itsestään kehittyvänä, muuttuvana, dynaamisena ja prosessuaalisena. Traditio ei ole hänelle mikään monoliittinen suure. Kari Väyrynen on tutkimuksessaan mm. osoittanut, että Snellmanin perinnekäsite dynaamisuudessaan ja prosessuaalisuudessaan on lähellä Herderin tulkintaa perinteestä (Väyrynen, 1992, s. 146).

Vaikka perinne ja kulttuuri ovat jo itsessään on prosessuaalisia, Snellman liittää myös sivistysteoriaansa perinteen muuttuvuuteen. Kasvatuksessa ei ole kyse tekemisestä yksilöä osalliseksi perinteestä siihen vain mekaanisesti pakottamalla. Hän muistuttaa, että perinne saa kasvavan tietämisessä ja tahdossa *uuden* muodon (KT 17, 228 ja 250). 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 *itsetoiminnallisuuteen*. Tämä toiminnallisuus on kuitenkin aina toiminnallisuutta jonkin erityisen kulttuurin puitteissa (KT 17, 241). Tahdon kehittymisen edellytyksenä on siksi tottuminen tavanomaiseen toimintaan, jota vasten reagoimme vaatimuksella ja halulla ymmärtää itse (KT 17, 247).

Jos Snellman mieltää opetuksen perinteen ylittämisen tehtäväksi, edustaako hän kriittistä kasvatuksen teoriaa? Snellman kirjoittaa, että perheen, yhteiskuntaluokan ja kansakunnan rajat *on* mahdollista ylittää. Snellmanille koulu edustaa perinnettä ajatella rajoja ylittävästi (KT 17, 229). Koulun tehtävä on siis yleisinhimilliseen tietämiseen johtaminen. Tietämisen kautta yksilö kohottautuu siten perinteen ylle, ”totuuteen”.

Snellman kirjoittaa, että tietäminen tässä mielessä on ”humanistista”, yleispätevää. Koulun tehtävä on myös toimia välittävänä elementtinä kansakunnan tietämisen tavan ja yleisinhimillisen tietämisen välillä. Valtion tehtävä on siis koululaitoksen kautta ”ylläpitää kansakunnan yhteyttä ihmiskuntaan” (KT 17, 300).

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 tulevan yhteiskunnan tulisi kehittyä. Tässä mielessä Snellman selvästi edustaa oman aikamme niin kutsutta ei-affirmatiivista teoriaa kasvatuksesta ja opetuksesta. Rajoitetussa mielessä on siten oikeutettua sanoa, että Snellman edustaa *kriittistä kasvatustiedettä*, koska koululle varataan emansipoiva tehtävä.

Koska kasvatuksen tavoitteena on itsetietoisuus, jonka mukaan yksilö näkee minuutensa valtana suhtautua itsenäisesti perinteen sisältöön, ei riitä, että kasvava vain johdetaan tiedon maailmaan. Kasvatettavalle on tarjottava mahdollisuus ja myös vaatia häntä ottamaan kantaa, ja muodostamaan oman käsityksensä maailmasta. Tässä mielessä Snellman näkee, että opetuksen tulee olla kasvattavaa. Kuten olemme nähneet, Snellman ajattelee, että tiedolla on emansipoiva tehtävä suhteessa traditioon. Kun yksilö tulee ymmärtäneeksi perinteen uuden valossa, hän ei vain ole omaksunut uutta näkökulmaa, vaan hän tulee tietoiseksi itse *ylittämisen* mahdollisuudesta ja sen luonteesta. Oman ymmärtämisen ylittämisessä tiedon avulla ihmiselle muodostuu empiirinen kokemus oman ajattelun muuttumisen mahdollisuudesta.

Uuden tiedon omaksuminen suhteessa johonkin aiempaan, edellyttää ihmisen olemassa olevan alkuperäisen ajatuskyvyn tunnustamista. Kyky kuitenkin vain näyttäytyy toiminnallisena kapasiteettina suhteessa joihinkin sisältöihin. Tässä mielessä Snellmanin opetusteoria edustaa niin kutsuttua *kasvattavaa opetusta* (Erziehende Unterricht, fostrande undervisning, educative teaching). Koulun ja erityisesti yliopiston tehtävänä on kehittää yksilön tietoisuutta arvioida itse, päättää itse tietämisestään ja toiminnastaan (KT 1, 354). Jos tämä tapahtuu liian myöhään, oppilas tottuu toimimaan toisista riippuvaisena ja jos tämä tapahtuu liian aikaisin, oppilaasta kehittyy viisastelija. Snellmanin argumentoinnissa voidaan nähdä Fichten ajatus kasvatuksesta itsetoiminnallisuuteen, ”Auffor-

derung zur Selbsttätigkeit”, ja Schleiermacherin ajatus siitä, että tämän periaatteen soveltaminen on riippuvainen tilanteesta ja yksilön edellytyksistä (KT 1, 354). Tilanne on toisenlainen kotikasvatuksessa. Kodin puitteissa yleisinhimillisen tietämisen tarkoituksena on toimia *välineellisesti* tapojen *istuttamisessa* (KT 17, 251).

Snellmanin tiukkaa tehtäväjakoja kodin ja koulun välillä voidaan kritisoida. Voidaan nimittäin ajatella, että kodin kasvatustehtävä ei rajoitu pelkkään snellmanilaiseen kasvatukseen eli traditioon johtamiseen (sosialisaatioon). Myös kodin kasvatuksessa on mahdollista, että siitä perinteestä, johon lasta ollaan johtamassa, keskustellaan. Erityisesti korkeamman koulutuksen omaavat vanhemmat perustelevat useasti näkemyksiään ja tapojaan arvioida maailmassa tapahtuvia asioita. Näin he luovat kasvavalle mahdollisuuden sivistysprosessinsa puitteissa muodostaa henkilökohtainen suhtautuminen maailmaan, itseen ja toisiin. Tällainen itseään reflektoiva perinteen välittäminen kotikasvatuksessa olisi sopuosinnussa Snellmanin sivistysteorian kanssa, joka painottaa ihmisen sivistystä ainaisena maailmansuhteen muokkaamisena. Snellmanin kantaa voisi kuitenkin puolustella niin, että yllä mainitun esimerkin mukainen reflektoiva kotikasvatus viime kädessä mahdollistuu koulutettujen vanhempien omasta valmiudesta välittää traditionaalista tietoa käsitteellisen tiedon valottamana. Toiseksi piilo-opetus suunnitelman käsite on opettanut, että myös koulu toiminnassaan välittää normistoa ja käytänteitä, esimerkkinä koulun sukupuolittuneet käytänteet.

Voisi jopa sanoa, että ilman yllä mainittua tulkintaa kasvatuksesta, Snellman ei onnistu ratkaisemaan Kantin muotoilemaa pedagogista perusparadoksia vallan ja vapauden suhteesta. Näin tapahtuu, jos Snellmanin kasvatuksen teoria hyväksyy kasvatuksen lapsen ”pakottamisena” perinteeseen, jotta tämä myöhemmin voisi siitä irtaantua. Snellmanin sivistysteorian puitteissa ihminen on kuitenkin vapaa rakentamaan suhdettaan maailmaan eli häntä ei voida pakottaa. Vaikuttaa siltä, että Snellmanin teoriassa ilmenee tässä kohdin ristiriitaisuus.

Myös tietämisen rooli kouluopetuksessa näyttäytyy Snellmanin teoriassa suhteellisen ongelmattomana. Tiedon tehtävä on vain antaa eväitä perinteen ylittämislle. Yleisinhimillistä tietämistä hän ei kyseenalaista. Kuitenkin tänään ymmärrämme hyvin, että kaikkea tietoa ei tuoteta pyyteettömästi. Monet intressit kilpailevat pääsystä osaksi koulun tie-

topääomaa. Opetussuunnitelmien tavoitteista, sisällöistä ja laajuuksista kiistellään. Kuitenkin oman aikamme poliittinen demokratia tunnustaa koulun suhteellisen itsenäisyyden ja pedagogisen oikeuden käsitellä kulttuurisisältöjä kriittisesti. Tietenkin tässä kohtaa on muistettava koulu- ja yliopisto-opetuksen ero – yliopistoille on varattu vapaus tuottaa omat opetussuunnitelmansa.

Kun tähän lisätään Snellmanin lausuma siitä, että ”olemassa oleva” saa ”korkeamman oikeutuksen” tietämisessä, niin kouluopetuksen pedagogisesti kriittinen potentiaali horjuu. Olisiko tietämisen tarkoitus kuitenkin loppujen lopuksi olla, että yksilö ymmärtämään kuuluvansa ”järjelliseen maailmanjärjestykseen” (KT 17, 302) tai jopa ”jumalalliseen maailmanjärjestykseen, jossa on kaikki totuus ja vapaus” (KT 6, 362)? Tarkoittaako tämä, että Snellman loppujen lopuksi *kuitenkin* alistaa tai välineellistää tietämisen traditiolle?

## Snellman ja maailmankansalaisuus

Maailmankansalaisuus on monessa mielessä noussut oman aikamme uudeksi haasteeksi (vrt. ’globopolitanism’ Uljens & Ylimäki 2017). Jotkut ovatkin nyt esittämässä maailmankansalaisuudesta (vrt. Sihvola 2004), uutta kasvatuksen johtotähteä (esim. Kemp 2005). Miten Snellman on ymmärrettävissä suhteessa maailmankansalaisuuteen?

Snellman ottaa etäisyyttä 1700-luvun romanttiseen ”humanismiin ja kosmopolitismiin”. Näin Snellman tekee pesäeroa Kantiin, jolle maailmankansalaisuus ei ollut vieras käsite (Kant 1922). Snellman muistuttaa, että emme synny *yleiseen ihmisyyteen*, vaan aina johonkin erityiseen kulttuuriin. Toisin kuin Kant, Snellman ei siis kehittänyt näkemystä maailmankansalaisuudesta, vaan päätyy, kuten Rousseau, valtion korkeimpana inhimillisen vapauden muotona. Snellman ei siten kehittänyt *kansanoikeudellista* teoriaa, joka säätelee valtioiden välistä toimintaa, mutta kylläkin *julkisoikeudellisen* näkemyksen kansalaisoikeuksista. Ilman kansanoikeudellista teoriaa on vaikea sanoa jotakin merkittävää kansainvälisen yhteistoiminnan luonteesta (vrt. Kemp 2005).

Miten Snellman suhtautuu *uskontoon* kosmopolistimina? Toisaalta hän sanoo, että yhtään kansaa ei ole olemassa ilman uskontoa (KT 5,



698). Hän näkee myös kristinuskon voivan olla kaikkia kansoja yhdistävä sen ikuisuuden tietoisuuden kautta, joka siinä on edustettuna (KT 5, 52). Kuitenkaan Snellman ei näe kansallista perinnettä alistaisena suhteessa jonkin uskonnon normeihin, vaan oman kulttuurin tavoilla ja laeilla tulee olla tämä rooli. Snellmanin kriittisyys uskontoon ja erityisesti ajan pietismiin perustuvaan kasvatukseen on tunnettu. Esimerkki tästä on, kun vaasalainen koulurehtori ja pietisti Lars Stenbäck vaikutti tulevan valituksi juuri perustetun kasvatustieteen (pedagogik och didaktik) professuurin ensimmäiseksi viranhaltijaksi keväällä 1855, Snellman aktivoitui. Hän esitti maaliskuussa 1855 *Litteraturbladetissa*, murskaavan kritiikin<sup>2</sup> Stenbäckin tammikuussa 1855 valmistuneesta professorinväitöskirjasta (Stenbäck 1855). Polemiikki lehdistössä jatkui vielä syksyllä ja uusi professori Stenbäck tajusi tilanteen. Hän palasi Pohjanmaalle, Isokyröön, hoitamaan kirkkoherran virkaa, jota hän oli hakenut ennen professorin virkaan nimittämistä. Professuurin siirto pois teologisesta tiedekunnasta, Stenbäckin ero ja Z. J. Cleven nimitys virkaan 1862, ilmensi vakuuttavasti Suomen siirtymää esimodernista ns. moderniin kasvatusajatteluun (Uljens 2002). Valtiopäivien 1863–64 päätös uudistaa maalaiskuntien itsehallinto, niin että se siirtyi seurakunnilta kunnille tuki samaa kehityssuuntaa, niin kuin myös valtiopäivien myöntämä rahoitus kansakoulujen perustamiseen.

Snellmanin tapa nähdä kodin kasvatus ja koulun opetus voidaan myös tulkita yleisen ja erityisen dynaamisena, dialektisena suhteena. 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, universaalien, humaniteetin, yksi ilmenemismuoto, Snellman kirjoittaa (KT 17, 218). Siksi sivistys johonkin

---

2 ”Sanalla sanoen: kristinusko kääntyi ihmisten sisäiseen puoleen. Synnin katumus, usko, parannus, mielen laadun pyhitys oli se tie. Sen päämääränä oli ikuinen autuus. Pyrkimys valtiomuotojen parantamiseen, persoonallisen vapauden ja omistusoikeuden suojaamiseen ja tukemiseen, lakien ja instituutioiden, tieteen ja taiteen tuotteiden sekä elinkeinojen suosiminen, kauppaan ja keksintöihin, koko tämä valtava työ sisäisen tyydytyksen ja ulkoisen vaurauden hyväksi – kaikki, mitä meidän aikamme ainoastaan pitää luvallisena, vaan erittäin kiitettävänä ihmishengen ponnistusten päämääränä, kaikki tämä on pakanuutta.” (KT 12, 3678).

kulttuuriin sisältää yleismaailmallisen. Esimerkkinä voi toimia vanhempien ja lasten suhde, joka yleismaailmallinen, universaali suhde, mutta joka samalla on jotakin hyvin yksilöllistä ja aikaan ja paikkaan sidottua. Hänen näkemyksensä tietämisen ja perinteen suhteesta voi nähdä samoin.

Koska tietäminen ja traditio, paikallinen ja universaali, niin kuin itse-tietoisuus ja kulttuuri edellyttävät toisiaan, niin myös todellinen maailmankansalaisuus ja todellinen paikalliskansalaisuus eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan toisiaan edellyttäviä. Tässä mielessä ”tietäminen” määritelmän mukaisesti palvelisi ihmisyyttä.

## **Yhteenvetoa – sivistys, talous ja demokratia**

Snellmanin sivistysteoreettisena perintönä voidaan mm. pitää hänen näkemystään dialektisesta suhteesta perinteen ja itsetietoisuuden välillä ja että hän siten varaa kasvatettavalle fundamentaalisen roolin sivistys-prosessissa. Myös se on arvokasta, että hän näkee tietämisen emansipatorisen roolin suhteessa perinteeseen ja tämän kautta varaa perheelle ja koululle suhteellisen itsenäisen roolin.

On kuitenkin selvää, että Snellman ei vielä ajattele, että koulukasvatuksen tehtävänä on valmistaa oppilaita demokraattista yhteiskuntaa varten, niin kuin me asian nykyään ymmärrämme. Hän hyväksyi sääty-yhteiskunnallisesti värittyneen koulujärjestelmän. Tavoitteena oli tunnollisen työntekijän ja uskollisen isänmaanyhtävän kasvattaminen, yleisen hyvän ja henkilökohtaisen hyvän tai kiinnostuksen yhteen saataminen (KT 17, 288).

Snellmanin raskas kritiikki yksipuolisesti uskontoon perustuvasta normatiivisesta kasvatusnäkemyksestä, juonsi juurensa tämän ajattelun idealismista ja maailmasta pois päin kääntymisestä. Sen sijaan Snellman painotti vahvasti koulutuksen merkitystä talouden edistäjänä. Moraalinen sivistys ei ollut vastakkaisessa suhteessa työelämään, talouteen ja tuotantoon nähden. Päinvastoin työ on olennaista ihmisen merkitykselliselle itsetoiminallisuudelle. Työn kautta yksilö toteuttaa itseään ja myötävaikuttaa yhteisön hyväksi. Tunnetusti Snellman toimi vahvana talouselämän uudistajana ja vapaan ulkomaankaupan edistäjänä muis-

tuttaen kansainvälisen työnjaon siunauksista kansallisen hyvinvoinnin voimistajana, mutta teollistumisen tuoman vaurauden tehtävä oli väli-neellinen – edistää sivistyksen tavoitteita. Toisaalta sivistys omalta osaltaan oli omiaan palvelemaan tuotannollisia tavoitteita (kts. Savolainen 2019, 380ff).

Modernin, 1800-luvun liberalismiin myötä kulttuurin yhtenäisyys ei enää voinut rakentua yhden yhteisen uskonnon varaan. Sääty-yhteiskunnan romuttamisen myötä ihmisen asema yhteiskunnassa ei enää ollut syntymästä annettu, vaan avoin, itsemme määräämä. Tämän radikaali avoimuus vaati toimintalogiikan, jonka avulla maantieteellisesti rajatun mutta pluralistisen kansakunnan oli mahdollista yhdistyä. Tämän tarjosi funktionaalinen *kieli* – usko mihin haluat, tule miksi haluat, kirjoita mitä haluat, mutta toimi yhteisen kielen puitteissa. Kun kansakunnan (eng. nation) maantieteellisen rajan määrittää kieli, myös kansallisvaltion (nation state) perusta on kieli (Korsgaard, 2022). Monikieliehellistynyt tai post-nationalistinen maailmamme on tälle perinteelle ehkei uhka, mutta ongelma. Olemme kuitenkin luopumassa näkemyksestä, jonka mukaan pluralistisen kulttuurin kehittäminen on mahdollista vain yhden ainoan kielen puitteissa. Meistä kaikista on tullut monikielisiä. Itse asiassa Suomi on koko olemassaolonsa aikana ollut kaksi- ja monikielinen yhteisö. Identiteettimme kansakuntana on pysynyt koossa.

Snellmanin muotoilema tasapainoilu esimerkiksi sivistyksen ja taloudellisten intressien välillä voidaan mielestäni hyvin tunnistaa myös tänä päivänä. Emme ole, ainakaan vielä, alistaneet koulutuksellisia ja sivistyksellisiä pyrkimyksiä *vain* palvelemaan talouden intressejä. Viimeisin opetussuunnitelmamme kuvastaa hyvin, miten pyrimme yhdistämään geneeristen kompetenssien kehittymisen (kriittinen ajattelu, vastuullinen toiminta, solidaarisuus, jne.) temaattisiin opetusisältöihin (oppiaineisiin), ja miten näiden kahden suhde tulisi pedagogisesti tulkita koulun eri ikäasteilla.

Ymmärtääksemme Snellmania pedagogisen toiminnan teoreetikona tai kasvatusteoriofilosofina, on tärkeää nähdä ero hänen sivistysteoriaansa, hänen kasvatusteoriaansa, hänen opetusteoriaansa sekä hänen koulutuspolitiikkansa välillä. Snellmanin *sivistyksen* teoria ei minkään loogisen päättelyn avulla johda hänen koulutuspoliittisiin kannanottoihinsa. Mutta hänen normatiivisesti avoin ateleologinen sivistysteoreettinen

kantansa soi hänelle mahdollisuuden ottaa normatiivisen *kasvatusteoreettisen* kannan (isänmaallisuus, velvollisuudet jne.). Mutta tätä koulutuspoliittista linjaa ei voi johtaa hänen *sivistysteoriastaan*. Tämä olisi Snellmanin sivistysteorian väärinymmärrystä. Sen sijaan Snellman johti *kasvatusta* koskevat huomionsa suurelta osin kehittämästään etiikasta. Hänen etiikkansa oli eräänlaista velvollisuusetiikkaa. Kasvatuksen päämäärät haettiin näin itse kasvatuksen maailman ulkopuolelta, kansakunnan laeista ja tavoista. Siksi sekä hänen näkemyksensä kasvatuksesta, että hänen koulutuspolitiikkansa olivat etiikasta johdettuja, eli moraalinen tuli perustua oikeudelle niin kuin tämä ilmeni kansakunnan tavoissa ja laeissa. Kun moraalinen mielenlaatu on vapaaehtoisesti lainmukainen, tämä mielenlaatu ei käsitä itseään epävanaaksi (KT 2, 429). Sen sijaan hänen *opetuksen* teoriansa 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 tradition ajankoh-  
taisessa muodossaan.

Lopuksi on huomioitava, että Snellmanin *sivistysteoria* toimii kolmella tasolla. Ensiksi perinne ja itsetietoisuus nähdään toisiaan konstituivina suureina, mikä mm. viittaa yksilön omaan aktiivisuuteen hänen kasvaessaan perinteeseen. Häntä ei vain muokata ulkoapäin joksikin, vaan kasvaessaan kulttuuriin, eli ns. järjellisyteen, hän itse aktiivisesti muokkaa suhdettansa ”maailmaan”. Toiseksi sivistysprosessi on läsnä, kun Snellman selittää, miten yksilö ”ylittää” kulttuurinsa tietämisen avulla, eli kasvaa vapauteen. Kolmanneksi, kun ihmiselle on kertynyt kokemusta itsetoiminnallisena olentona, ja oppinut oman tahdon mahdollisuuden ja välttämättömyyden, ihminen on myös oppinut itse haastamaan itsensä. Snellman käyttää termiä itsekasvatus, joka on loputon tehtävä. Erona ensimmäiseen prosessiin on, että itsekasvatuksessa reflektion kohteena ei ole vain perinne, vaan se on myös reflektiota itsestä perinteen edustajana.

Snellmanin perinne Suomen kasvatustieteessä muistuttaa, miten kiinteästi ja korkeatasoisesti kasvatustieteen alkujuuremme kiinnittyvät 1800-luvun alkupuoliskon saksalaiseen ja osittain ranskalaiseen teoriakeskusteluun. Tämän artikkelin johdanto-osassa totesin, että oman aikamme kasvatustieteen niin kutsuttu ei-affirmatiivinen tutkimusoh-

jelma on elävä esimerkki siitä, miten kehitämme Snellmanilaista perinnettä edelleen (Uljens 1998, 2022, 2023, Siljander 2000, 2002, Uljens & Ylimäki 2017). Tätä ei mitenkään voida tulkita konservatiiviseksi tai kansallismieliseksi kasvatuksen ajattelun edistämiseksi, päinvastoin. Meneillään oleva kansainvälinen kasvatustieteiden sivistysteoreettinen käänne voi hyvinkin osoittautua käsitteistöksi, jonka avulla paremmin kykenemme ymmärtämään kasvatustoimintaa kokonaisvaltaisesti. Itse asiassa voidaan jopa väittää, että ei-affirmatiivinen pedagogiikka Snellmanilaisena perintönä muodostaa Suomalaisen kasvatuserinteen kulttuurisen DNA:n. Suuri osa koululaitoksemme opettajista ja sen johdosta toiminnassaan, niin kuin opetussuunnitelmammekin, ilmentää hyvin pitkälle Snellmanilaista kasvatus- ja sivistysteoreettista ajattelua, tunnistamatta tätä toimintansa kulttuurista alkuperää.

## Lähteet

- Benner, Dietrich (2015) *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Benner, Dietrich (2023) On affirmativity and non-affirmativity in the context of theories of education and Bildung. Teoksessa: M. Uljens (Toim.), *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*. Springer Open Access. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-30551-1>
- Benner, Dietrich (2005) *Tekster till dannelsesfilosofi – mellem etik, pedagogik og politik*. Aarhus: Klim.
- Cleve, Zachris J. (1884) *Grunddrag till skolpedagogik*. Helsingfors: Edlunds.
- Engeström, Yrjö (1990) *Johdatusta didaktiikkaan*. Helsinki: Valtion koulutuskeskus, Julkaisusarja B13.
- Hirvonen, Onni (2020) *Tunnustuksen filosofia ja politiikka – Hegelistä nykypäivään*. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura.
- Ikäheimo, Heikki (2003) *Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto. Tukimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnususteista*. Jyväskylä yliopisto.
- Kansanen, Pertti (1990) *Didaktiikan tiedetausta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kant, Immanuel (1922) *Ikuiseen rauhaan*. Hämeenlinna: Karisto.
- Kant, Immanuel (1915) *Synpunkter till en allmän historia i ett världsmedborgerligt syfte (1795)*. Teoksessa: *I. Kant, Avhandlingar om fred och rätt*. Stockholm: Albert Bonniers, 5–30.
- Kemp, Peter (2005) *Världsmedborgaren*. Göteborg: Daidalos.

- Kivelä, A. (2004) *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis.
- Kivirauma, Joel & Rinne, Risto (1997) (Toim.), *Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A:182.
- Korsgaard, Ove (2022) *Peoplehood in the Nordic World*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Lagerspetz, Eerik & Roman-Lagerspetz, Sari (2017) J.V. Snellman on rights and recognition. *Finnish-German Yearbook of Political Economy*, Vol 1. München: Verlag Holler.
- Manninen, Juha (1987) *Miten tulkita J. V. Snellmania? Kirjoituksia J. V. Snellmanin ajattelun kehittämisestä ja taustoista*. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Savolainen, Raimo (2019) *Med bildningens kraft. J. V. Snellmans liv*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland. <https://www.sls.fi/sites/default/files/publications/pdf/2155.pdf>
- Sihvola, Juha (2004) *Maailmankansalaisuuden etiikka*. Helsinki: Otava.
- Siljander, Pauli (1987) *Johdatus henkítieteelliseen pedagogiikkaan*. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis, E 5.
- Siljander, Pauli (2000) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, Pauli (2002) *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Snellman, Johan Vilhelm (2000–2005) *Kootut teokset 1-24*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Stenbäck, L. (1855). *Pedagogien och dess närvarande utveckling*. Helsingfors: Frenkell & Son.
- Uljens, Michael (1997) (Toim.) *European identity in change – the meeting between German, Russian and Nordic educational traditions* (Pedagogiska rapporter 10). Vasa: Åbo Akademi.
- Uljens, Michael (1998) *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (2002) (Toim.), *Kasvatustiede Suomessa 150 vuotta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Uljens, Michael (2007) J.V. Snellman ja pedagogisen paradoksin ratkaisu. *Kasvatus* 38(1), 7–16.
- Uljens, Michael (2022) Pedagogiken som vetenskap i Finland i ljuset av icke-affirmativ pedagogikteori. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 83–104. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3788>
- Uljens, Michael (2023) (Toim.), *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*. Springer Open Access: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-30551-1>
- Uljens, Michael & Ylimäki, Rose (Toim.), (2017) *Bridging Educational Leadership*,

*Curriculum Theory and Didaktik – Non-Affirmative Theory of Education*. Springer Open Access. <http://www.springer.com/us/book/9783319586489>  
Väyrynen, Kari (1992) *Der Prozess der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus*. Studia Historica 42. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

## 7

# Kiista kansakoulun luonteesta Snellmanin perhefilosofian valossa

*Juha Hämäläinen*

### Taustaksi

Elämässä on erityisen merkityksellisiä hetkiä, jotka suuntaavat valintoja pitkällä ajalla. Yksi tällainen hetki omassa elämässäni oli professori Reijo Wileniuksen kanssa opiskeluaikana käymäni keskustelu, jossa hän herätti kiinnostukseni Snellmanin perhefilosofiaan. En muista, miten keskustelu yksityiskohdissaan eteni enkä sitä, mikä johti keskustelun Snellmaniin ja hänen perhefilosofiaansa, mutta Snellmanin perhekäsityksestä tuli merkittävä kiinnostukseni kohde tutkijana. Aiheen viihätys on säilynyt läpi elämän.

Katkelma on poimittu Snellmanin perhefilosofiaa koskevasta teoksestani, joka oli laajennus kolmesta pienimuotoisesta Snellmanin perheajattelua käsittelevästä tutkielmasta. Olen lisäksi julkaissut tutkimusalueelta joitakin artikkeleita ja sivunnut sitä joissakin lähialueen tutkimuksissa. Tässä johdannossa olen hyödyntänyt erityisesti Kanava-lehdessä ilmes-



tynyttä artikkelia (Hämäläinen 2015). Muista aiheita käsitelleistä julkaisuistani mainittakoon Snellmanin syntymän 200-vuotisjuhlavuoden esitelmään perustuva artikkeli (Hämäläinen 2006), Suomen lastensuojelun oppihistoriaa koskeva tutkimus (Hämäläinen 2007) ja Snellmanin vaikutusta Itä-Suomessa käsittelevän kokoomateoksen artikkeli (Hämäläinen 2021). Tutkimusmatka Snellmanin perhefilosofiaan on antanut runsaasti henkistä sisältöä myös yksityiselämäni.

## **Snellman perhefilosofina**

Monet merkittävät yhteiskuntafilosofit ovat tutkineet ja tulkinneet perheen erityisluonnetta ja merkitystä inhimillisessä olemisessa. Perhefilosofiaa ei kuitenkaan yleensä mainita filosofian osa-alueiden kuvauksissa.

Snellmanin perhefilosofia kiinnittyy aristoteeliseen sosiaalisen ja poliittisen ajattelun traditioon. Hänen otteensa tosin on monella tapaa jäsentyneempi ja kehittyneempi kuin yhdenkään edeltäjänsä. Snellmanin perheajattelua onkin perustua pitää vanhaeurooppalaisen perhefilosofian yhdenlaisena huippuna. Se läpäisee hänen filosofisen järjestelmänsä mukaan lukien sivistyskäsitteen.

Perheen näkeminen inhimillisen yhteiselämän perusmuotona ja moraalin perustana on Snellmanin yhteiskunta-, valtio-, kasvat-, oikeus- ja moraalifilosofian yhteinen nimittäjä. Perheessä toteutuu ihmisen tarve kuulla toisten yhteyteen, mikä on luo maaperän lasten kasvulle yhteiskunnan jäsenyyteen. Lastenkasvatuksen kautta vanhemmat osallistuvat perustavalla tavalla historian tekemiseen maailmassa.

Perheessä tapahtuva kasvat merkitsi Snellmanille yhteiskuntaelämän ja sosiaalisen kehityksen kasvupohjaa. Hän korosti sen korvaamatonta merkitystä kansakunnan henkiselle kehitykselle ja katsoi, että mikään ei voi korvata perhettä tässä tehtävässä. Koti on lapselle yhteisen huolenpidon ja yhteenkuuluvuuden tyyssija, jossa hän saa ensikosketuksen kansakunnan henkiseen perintöön ja tapakulttuuriin. Perheessä tapahtuvalla kasvatuksella luodaan mentaalinen perusta kansalaismoraalille ja yleiselle oikeustajulle, kansakunnan lainsäädännölle ja yhteiskuntajärjestykselle.

Tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, että Snellmanin kasvat- ja

yhteiskunta-ajattelussa kotikasvatuksella oli syvälle käyvä asema. Hän katsoi, että koulu voi ainoastaan täydentää kotikasvatuksella luotua pohjatyötä ja jatkaa sen pohjalta, ei korvata sitä. Tämä myös selittää sen, että Snellman korosti kodin autonomiaa lastenkasvatustehtävän toteuttamisessa.

Nykyisessä moninaistuvien perhemuotojen maailmassa Snellman edustaa vanhakantaista perhekäsitystä. Hänen perhefilosofiansa kuitenkin tarjoaa jäsenyneen perustan yhteiskunnalliselle keskustelulle perheen ja kotikasvatuksen merkityksestä ja nykyisestä kasvatuksen kriisistä. Sillä on olennaisia yhtymäkohtia kysymyksiin lapsen oikeuksista, koti- ja koulukasvatuksen suhteesta, perhelainsäädännöstä ja yhteiskunnallisen vallan rajoista.

Katkelma käsittelee Snellmanin näkemystä kodin ja koulun suhteesta lastenkasvatuksessa. Se ilmentää hänen perhekeskeistä yhteiskunta-ajatteluaan ja tulee ymmärtää hänen filosofisen järjestelmänsä ja sille rakentuvan yhteiskuntapoliittisen ohjelmansa taustaa vasten. Perhekeskeinen ajattelu sävytti paitsi Snellmanin koulupoliittisia kannanottoja myös ylipäätään hänen esiintymistään akateemisena toimijana ja poliittisena vaikuttajana.

Katkelmassa esitetty Uno Cygnaeuksen kasvatuserittelyn polemiointi ei ollut vain kansakoulun isän paikalta syrjäytetyn suurmiehen kiukuttelua vaan perustui syvälle käyviin näkemyksiin ihmisluonnosta, yhteiskuntaelämän perusteista ja moraalista. Snellmanin ja Cygnaeuksen kiista myös ilmentää sitä, miten tinkimätön Snellman oli näkemyksissään. Hän katsoi, että Cygnaeuksen pedagoginen ajattelu yksinkertaisesti rakentui väärille premisseille, minkä vuoksi tämä ei ymmärtänyt kotikasvatuksen perustavaa merkitystä sekä yksilön että yhteiselämän kehityksessä.

Perheessä tapahtuvan kasvatuksen korvaamatonta merkitystä korostava näkemys ei merkinnyt koulukasvatuksen väheksymistä. Päinvastoin Snellman näki myös koulun ja tieteen perustavanlaatuisen arvon niin yksilölle kuin kansakunnan kehitykselle ja koko ihmiskunnalle. Hän kuitenkin torjui päättäväisesti pyrkimykset korvata kodin antamaa kasvatusta yhteiskunnallisella kasvatuksella. Ne ehkä näyttäytyivät hänelle pyrkimyksenä korvata moraalien perustaa tietopuolisella opetuksella.

## Kirjallisuus

- Hämäläinen, Juha (2005) Kodin kynnyks. J.V. Snellmanin perhefilosofia. Snellman-instituutin C-sarja 7. Kuopio.
- Hämäläinen, Juha (2006) J.V. Snellmanin perhefilosofia. Julkaisussa J.V. Snellman ja suomalainen sivistys. Snellman-instituutin C-sarja 9. Kuopio, 96–112.
- Hämäläinen, J. (2007) Lastensuojelun kehityslinjoja. Tutkimus Suomen lastensuojelun oppihistoriasta. Snellman-instituutin A-sarja 22. Kuopio.
- Hämäläinen, Juha (2015) J.V. Snellman ja perheen paikka. Kanava 43(3), 22–27.
- Hämäläinen, Juha (2021) Talonpoikaisen elämänmuodon mahti. Julkaisussa J. Hämäläinen & E. Ojanen (toim.) Snellmanin jäljet Itä-Suomessa. Kuopio: Snellman-instituutti, 79–85.

# Kiista kansakoulun luonteesta Snellmanin perhefilosofian valossa

*Alkuperäinen julkaisu: Hämäläinen Juha (2005) Kiista kansakoulun luonteesta Snellmanin perhefilosofian valossa. Jakso Hämäläisen teoksesta Kodin kynnys. JV. Snellmanin perhefilosofia. Kuopio: Snellman instituutti, s. 145–175.*

## Kiista kansakoulun luonteesta

Snellmanin polemisointi Cygnaeuksen ehdotuksesta kansakoululaitoksen järjestämiseksi Suomessa sisälsi myös perheen ja kotikasvatuksen merkityksen sekä perheen ja valtion välisen suhteen tarkastelua. Tässä yhteydessä lienee asianmukaista tarkastella Snellmanin ja Cygnaeuksen kiistaa vain siinä määrin ja siltä osin kuin se koskettaa ja valaisee Snellmanin käsityksiä perheestä. Kiistan ydin joka tapauksessa koski koulukasvatuksen pedagogisia lähtökohtia, mutta kirvoitti — varsinkin Snellmanin kirjoituksissa — esiin tulkintoja myös perheen yhteiskunnallisesta asemasta ja merkityksestä sekä perheen ja valtion välisestä suhteesta. Snellmanin ja Cygnaeuksen kiistaa ovat kuvanneet yksityiskohtaisesti muiden muassa Th. Rein (1981, 219–227), Nurmi (1988, 116–121) ja Ojakangas (1998, 11–17). Kiistan taustalla oli paitsi persoonallisen arvovallanittelöintiä myös selvästi erilaiset kasvatustopilliset ja filosofiset näkemykset.

Saatuana vuonna 1859 Keisarilliselta Senaatilta tehtäväksi suunnitella kansakoululaitoksen järjestämistä Suomessa Uno Cygnaeus julkaisi vuonna 1861 ehdotuksensa *Förslag rörande Folkskolevesendet i Finland, enligt Kejsarliga Senatens uppdrag afgifna af U. Cygnaeus*. Ehdotus sisälsi kansakoululaitoksen järjestämisen periaatteiden luonnehdintaa ja yksityiskohtaisen suunnitelman opettajankoulutuksen ja kansakoulujen organisoimiseksi. Cygnaeus esitti yleisen, kaikille yhteisen pohjakoulun (bottenskola) perustamista. Pedagogisissa linjauksissa hän seurasi Pestalozzin ajatuksia.

Snellman esitti Litteraturbladın kolmessa numerossa ankaraa kritiikkiä Cygnaeuksen ehdotusta kohtaan välittömästi sen ilmestymisen jälkeen toistaen jo aikaisemmin eri yhteyksissä esittämiään näkemyksiä koulusta, kansansivistyksestä, kasvatuksesta, opetuksesta, perheestä ja siveellisyydestä. Kari Selén tunnistaa kritiikissä kaksiosaisuuden: Snellman käsitteli yhtäältä ehdotuksen periaatteellista puolta, toisaalta sen yksityiskohtia. Selénin mukaan Snellman näki Cygnaeuksen ehdotuksessa kolme perustavaa erehdystä:

1. perheen merkityksen väheksyminen ja sen kasvatustehtävän korvaaminen koululla
2. todellisuudelle vieras ja loppuun asti harkitsematon ajatus yleisestä, kaikille yhteisestä pohjakoulusta
3. opettajia ja koulutyötä koskeviin ehdotuksiin sisältyvät epämääräisyydet ja heikkoudet.

Selén toteaa, että Snellman pyrki muutamasta puolivillaisesta positiiivisesta huomautuksesta huolimatta osoittamaan Cygnaeuksen esityksen kauttaaltaan arvottomaksi. (Selén 1997b, 847.) Snellmanin perhekäsityksen näkökulmasta keskeiseksi kohdaksi kritiikissä nousee se, missä hän katsoi Cygnaeuksen väheksyneen perheen merkitystä ja asettaneen lasten kasvatuksessa koulun perheen sijaan.

Keskeisenä kiistan aiheena oli siis kysymys perheen ja koulun suhteesta lastenkasvatuksessa — ja siinä erityisesti kysymys naisten kasvatamisesta toimimaan yhteiskunnallisessa kasvatustehtävässä kodin ulkopuolella, ”henkisiä äiteinä” (ks. Savolainen 2004b, 11–12). Snellman tulkitsi Cygnaeuksen ehdotukset pyrkimykseksi korvata kotikasvatusta

koulu- ja lastentarhatoiminnalla, minkä hän katsoi olevan ristiriidassa siveellisen maailmanjärjestyksen kanssa. Snellmanin kritiikki on tältä osin kyseenalaista, sillä Cygnaeus ei väheksynyt kotikasvatuksen merkitystä lapselle tai yhteiskunnalle. Tosin hän ilmaisi huolensa kotikasvatuksen tilasta, jota hän piti yleisesti ottaen kehnona, ja näki koulu- ja lastentarhalaitoksessa mahdollisuuden kehittää, täydentää ja korvata sitä. Juuri tämän Snellman katsoi osoittavan puutteellista ymmärrystä maailmassa vallitsevasta siveellisestä järjestyksestä.

Snellman kritisoi Cygnaeusta nimenomaan siitä, että tämä piti koulun — ja yleensä kodin ulkopuolisen yhteiskunnallisen kasvatuksen — tehtävänä kotikasvatuksen täydentämistä ja parantamista. Hän katsoi ehdotuksen olevan tältä osin jyrkästi ristiriidassa oman perhe-, koulu- ja yhteiskuntakäsityksensä kanssa, jossa korostuu kodin ja koulun selkeä työnjako. Siveellisessä maailmanjärjestyksessä kotikasvatus kuuluu perheen, kouluopetus kansalaisyhteiskunnan piiriin. Snellman ajatteli Cygnaeuksen aliarvioineen kodin tai ehkä pikemminkin yliarvioineen koulun ja lastentarhan merkityksen lapsen siveelliselle kehitykselle ja ymmärtäneen väärin perheen aseman siveellisessä maailmanjärjestyksessä.

Snellman piti Cygnaeuksen ehdotusta lastenseimen ja lastentarhan perustamisesta opettajaseminaarin yhteyteen sekä pyrkimyksiä parantaa kehnoa kotikasvatusta seurauksena siitä, että tämä käsitti väärin perheen ja valtion suhteen. Ironisesti hän totesi iloitsevansa ”jos tulevaan seminaariin liitettävät lastenseimi ja lastentarha pystyvät kasvattamaan yhdenkin renkipojan, jolla on ruista ranteissa” (KT 17, 395). Valtion tehtävä oli luoda perheille toimintaedellytyksiä ja suojata niiden autonomiaa, ei puuttua vuosisatojen perintönä muotoutuneisiin perhe-elämän tapoihin eikä yrittää korvata perhettä lastenkasvatuksessa. Yritykset korvata perhettä ovat vastoin siveellistä maailmanjärjestyksiä.

Snellmanin käsitys koulun olemuksesta ja tehtävistä kiinnittyi hänen filosofiseen käsitykseensä perheen olemuksesta ja tehtävistä — osana hänen hahmottelemaansa käytännöllisen filosofian järjestelmää. Hänen käsitystään koulusta ja kiistaansa Cygnaeuksen kanssa onkin välttämätöntä tarkastella suhteessa tähän kokonaisuuteen, jossa perhe oli keskeisesti huomion kohteena. Hän näet kiinnitti runsaasti huomiota perheen olemukseen ja tehtäviin sekä perheen ja julkisen vallan väliseen

suhteeseen argumentoidessaan kansakoulukysymyksessä Cygnaeuksen ehdotuksia vastaan. Hänen kritiikkinsä Cygnaeuksen ehdotusta kohtaan voidaan ymmärtää vain hänen yhteiskunnallisen ja filosofisen kokonaisajattelunsa pohjalta, jossa perheellä oli keskeinen asema.

Kari Selén näkee Snellmanin Cygnaeus-kritiikissä oman hegeliläisen järjestelmän puolustamista. Snellmanhan oli jo aikaisemmin kritisoinut hegeliläisin äänenpainoin pestalozzilaista kasvatusestetä. Nytkin Snellman katsoi, ettei Cygnaeus ota huomioon yleistä moraalista tapaa eikä ymmärrä kansallisen tradition merkitystä, minkä vuoksi hänen esityksensä on epähistoriallinen ja pohjautuu virheelliseen käsitykseen ihmisestä, perheestä, yhteiskunnasta, kasvatuksesta ja sivistyksestä. Cygnaeuksen ja Snellmanin teoreettiset viitekehykset olivat kerta kaikkiaan erilaiset, ja — kuten Selén toteaa — vastakkain olivat systemaattinen filosofi ja pedagogiikan alueelle tullut ei-filosofi. (Selén 1997b, 847.)

Snellman oli kirjoittanut kansakoulukysymyksestä jo ennen kiistaa Cygnaeuksen kanssa: 1840-luvulla Frejassa ja Saimassa ja 1850-luvulla Litteraturbladissa. Hän oli laatinut 1850-luvun puolivälissä myös kaksi muistiota, joissa hän käsitteli kriittisesti kahdessa koulupoliittisessa komiteanmietinnössä tehtyjä ehdotuksia alkeisopetuksen uudistamiseksi (ks. Savolainen 2003, 10). Snellman kirjoitti kaikkiaan useita lehti-kirjoituksia kansakoulukysymyksestä:

- Kansakouluista (Freja elokuu 1840)
- Suomen kansakouluista -kirjoitussarja, johon kuului kolme artikkelia: 1. Kansakouluista, 2. Kansakoulun tarkoitus, 3. Kansakoulun järjestely (Saima 13—15/1845)
- ”Morgonbladet” kansakoulusta (Saima 12/1846)
- Naiskasvatuksesta (Saima 4/1844)
- Kuinka kouluopetus tukahduttaa lukuhalun (Litteraturblad 2/1855)
- Ei koulu sentään ihmistä tee (Litteraturblad 12/1855)
- Nuorison hyve ei pohjaudu periaatteisiin vaan viattomuuteen (Litteraturblad 4/1856)
- Suomen kansakoululaitos (Litteraturblad 10/1856)
- Maamme ala-alkeiskouluista (Litteraturblad 3/1859)

- ”Matkakertomus ja mietintö kansakoulukysymyksestä”. Kirjoittanut Uno Cygnaeus. (Litteraturblad 4/1860)
- Ihmiskunnan uudistamisesta lastentarhoilla (Litteraturblad 11/1860)
- Vielä työn pakosta ja vapaudesta (Litteraturblad 1/1861)
- ”Suomen kansakoululaitosta koskevia ehdotuksia”. Kirjoittanut U. Cygnaeus. (Litteraturblad 6—8/ 1861)

Lisäksi hän sivusi kysymystä perheen ja valtion suhteesta yhteiskunnassa annettavaa kasvatusta koskevana kysymyksenä kirjoituksissaan *Sivistys ja yleishenki* (Saima 51/1846) ja *Yleisinhimillinen ja kansallinen sivistys* (Litteraturblad 1/1860).

Näiden koulupoliittisten artikkeleiden lisäksi Snellman käsitteli kansakoulukysymystä 1860-luvulla myös muutamassa kirja-arvostelussa. Lisäksi hän kirjoitti koulukysymyksistä laajasti vielä Morgonbladetissa vuosina 1877–1880 ottaen kantaa erityisesti koulukomitean ehdotuksiin (ks. KT 23 ja 24). Näissä kirjoituksissa hän ei enää analysoinut kotikasvatuksen ja kouluopetuksen tai perheen ja valtion suhdetta vaan pikemmin kouluopetuksen sisältöä. Hänen kirjoituksillaan on ollut kauaskantoisia vaikutuksia suomalaiseen koulutuspolitiikkaan. Vaikutuksia vahvisti se, että hegeliläisellä koulukunnalla oli 1800-luvun lopulla vahva asema Suomen kasvatustieteessä.

Snellman käsitteli 1860-luvun kouluaiheisissa kirjoituksissaan osin samoja teemoja, joista hän oli kirjoittanut Frejassa ja Saimassa jo 1840-luvulla. Kriitiikki oli nyt jäsentyneempää: hän katsoi, ettei eri koulutusasteilla opita käytännön elämässä käyttökelpoisia kokonaisuuksia vaan ainoastaan tähtyään siirtymistä seuraavalle koulusteelle (Selén 1997a, 870). Useimmissa kansakoulukysymystä koskevissa kirjoituksissaan Snellman korosti perheen ja kotikasvatuksen keskeistä merkitystä ja eritteli — toisinaan laajemmin ja perusteellisemmin, toisinaan vain viittauksenomaisesti — perheen olemusta ja suhdetta kansalaisyhteiskuntaan ja valtioon. Näiden teemojen käsittelyssä hän toisti paljon itseään. Esimerkiksi Litteraturbladissa 9/1863 julkaistu artikkeli *Perheen suhteesta kouluun* oli itse asiassa Snellmanin puhe, jonka hän oli pitänyt 20 vuotta aikaisemmin rehtorina Kuopiossa (ks. KT 6, 264–272). Siinä hän toisti samoja ajatuksia kotikasvatuksen ja kouluopetuksen suhteesta,



jotka esiintyivät jo Valtio-oppi-teoksessa. Taustalle piirtyy hegeliläinen siveellisyden käsite ja siihen liittyvä ajatusrakennelma kahden siveellisyden muodon, perheen ja valtion, välisestä suhteesta. Myös sivistyksen käsitteellä on tarkastelussa keskeinen osa. Puheen julkaiseminen osaltaan osoittaa, että Snellman edelleen arvosti aikaisemmin esittämiään näkemyksiä.

## **Kodin ja koulun erilaiset funktiot**

Snellman korosti kodin ja koulun perustavalla tavalla erilaisia rooleja lastenkasvatuksessa. Kotikasvatus välittää lapselle perheessä vallitsevan siveellisyden lähinnä uskonnollisina ja moraalisisina tapoina, kun taas koulu vastaavasti kasvattaa yhteiskunnalliseen siveellisyteen välittämällä tietoa todellisuudesta ja ohjaamalla kriittisyyteen. Kodilla ja koululla on siten erilaiset sivistysfunktiot. Väyrynen (1983, 145–148) on tulkinnut Snellmanin käsityksiä perheen ja koulun erilaisesta kasvattavasta merkityksestä seuraavasti:

perheen kasvatus ei vakavassa mielessä vielä kysy opetettavan asian totuutta vaan se välitetään ja omaksutaan välittömän uskon muodossa kasvattamalla lapsi välittömän rakkauden ja luottamuksen ilmapiiriin, perheen siveellisyteen; se välittää lapselle ”arkitajunnan”

kouluopetus pyrkii herättämään persoonallisen vakaumuksen ja itseenäisen arvostelukyvyn yhteiskunnallisissa kysymyksissä; uskon sijaan astuu epäily, tiedolla on itseisarvoa ja tiedon ja siveellisyden välittömän olemisen sijaan tulee kriittinen refleksio.

Perheen sivistystehtävä on uskonnollisen ja siveellisen tradition välittäminen, koulun tehtävä vastaavasti subjektiivisen itsetiedostuksen tietopuolinen herättäminen ja tiedollisen perustan luominen etenemiselle siitä edelleen ”minän ja maailman kuilun ylittämiseen” (Wilenius 1984, 4), kohti objektiivista itsetiedostusta.

Kuten useimmat perheen ja kotikasvatuksen olemusta tarkastelleet filosofit, Snellman katsoi, että yhteiskunnan organisoima kasvatustoiminta ei voi korvata kotikasvatusta. Aristoteles, Cicero, Augustinus, Akvinolainen, Bodin, Locke, Rousseau, Kant ja Snellmanin erityisesti arvostama Hegel olivat kaikki painottaneet kotikasvatuksen ensisijai-

suutta vedoten vanhempien luontaiseen rakkauteen omaa lasta kohtaan. Lähinnä vain Platon ja muutamat sosialistiset perheteoreetikot ovat perhefilosofian alalla tehneet tässä poikkeuksen. (Blustein 1982, 19–98.)

Koti ja koulu tähtäävät kumpikin omista lähtökohdistaan käsin ja omalla tavallaan siihen, että lapsista tulisi hyviä yhteiskunnan jäseniä, kunnan kansalaisia. Kodissa lapsi oppii järjestystä, kuuliaisuutta ja hyviä tapoja, joita ilman koulukaan ei voi onnistua tehtävässään. Snellman korosti sosiaalisessa elämässä velvollisuutta ja hyviä tapoja ja piti velvollisuudentunnon synnyttämistä lapsissa yhteiskuntaa kohtaan kodin ja koulun yhteisenä tehtävänä (Mickwitz 1998, 1508). Tässä koulu ei voi korvata kotia, sillä kodin kautta lapsi kiinnittyy kansakuntansa tapoihin, harjaantuu niiden mukaisiin hyveisiin ja sisäistää niihin liittyvät moraaliset velvollisuutensa. Koulu ei siis voi korvata kodin moraalista funktiota yhteiskuntaelämässä ja lasten yksilöllisessä kehityksessä.

Cygnaeuksen kansakouluehdotusta kohtaan esittämässään kritiikissä (KT 17, 389–443) Snellman katsoi Cygnaeuksen erehtyneen juuri siinä, ettei hän tunnistanut kodin ja koulun olennaisesti erilaisia funktioita yhteiskuntaelämässä ja lasten kasvatuksessa. Snellman käsitti koulun ”kasvatulaitokseksi”, joka kuuluu kansalaisyhteiskuntaan ja eroaa ominaislaadultaan ratkaisevasti rakkauden siteisiin perustuvasta perheestä. Hän painotti sitä, että koulu ei voi antaa ”sisäistä pohjaa” lapsen siveelliselle kehitykselle — ”luoda hyvää siveellistä mielenlaatua” tai ”sytyttää rakkautta hyvään” — siksi, että koulusta puuttuu vanhempien ja lasten välistä suhdetta elähdyttävä rakkaus (KT 17, 391–406). Koulu ei voi huolehtia lasten siveellisestä kasvatuksesta yksinkertaisesti siksi, että opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta puuttuu rakkaus (KT 17, 396):

”Lapsessa on herätettävä rakkaus hyvään ja sitä on ravittava opettamalla ja näyttämällä esimerkkiä sekä istuttamalla häneen hyvät tavat siten, että hänelle annetaan tilaisuus tehdä itse hyvää ja välttää pahaa. Opetusta ja esimerkkiä ei kasvatulaitoksesta varmaankaan puutu. Sieltä puuttuu kuitenkin kaksi seikkaa: kasvattajalta rakkaus sekä lapselta rakkaus.”

Opettajan ja lapsen suhteeseen ei sisälly samanlaista rakkautta, joka sävyttää vanhemman ja lapsen vuorovaikutusta ja yhteiselämää perheessä, minkä vuoksi koulu ei voi synnyttää lapsessa siveellistä tahtoa. Toisin sanoen koulussa ei ole samaa ”siveellisyyden välitöntä olemas-

saoloa rakkautena” kuin perheessä, mikä tekee vaikeaksi, jopa mahdottomaksi, korvata kodin antamaa moraalikasvatusta, kodissa tapahtuvaa hyveellisyyden ja hyvien tapojen istuttamista lapseen, kodin siveellisyyttä.

Snellmanin mielestä kodilla ja koululla on olennaisesti erilainen asema lasten siveellisessä kehityksessä. Hän totesi vuonna 1855 ilmestyneessä artikkelissa *Ei koulu sentään ihmistä tee* (Litteraturblad 1855, KT 13, 86–97), että koulun ”välitön vaikutus oppilaan siveelliseen kehitykseen on verraten vähäistä”, koska se lähinnä vain jatkaa vanhempien luomalle perustalle eikä tuo siihen olennaisesti uutta ja vain poikkeuksellisesti ”joskus pystyy korjaamaan perheen antamaa nurinkurista kasvatusta tai korvaamaan kasvatuksen puutteet” (KT 13, 89–93). Siinä missä siveellinen perhe-elämä vaikuttaa sisäisesti lapsen moraalikasvatukseen ja tapoihin, koulun vaikutus on enemmän ulkokohtaista ja muodollista.

Artikkelissa *Kodin suhteesta kouluun* (KT 6, 264–272) Snellman käsitteli seikkaperäisesti kodin ja koulun erilaisia sivistystehtäviä. Kuvattuaan yksilön henkistä kasvua tietämisen kohteiden itsenäisen käsittämisen ja käsittämiskyvyn kehittymisenä kohti omaa vakaumusta — kertaamalla lyhyesti ja tiiviisti muutamalla rivillä Persoonallisuuden idea -teoksessa esiintyviä kehitelmiä – hän siirtyi kysymykseen, miten kotikasvatus voi edesauttaa koulun tarkoituksen saavuttamista. Se voi tapahtua

- noudattamalla järjestystä ja täsmällisyyttä varhaisimmassa kotiopetuksessa
- valitsemalla tätä varten aineita, jotka herättävät ja ravitsevat lapsen tiedonhalua, ja aineita, jotka harjoittavat muistia
- totuttamalla lapsi ankaraan tottelevaisuuteen sekä ulkonaiseen huolellisuuteen ja käytökseen, jota säädyllisyys ja tapa edellyttävät.

Koulu ei voi antaa, vaan se voi ainoastaan käyttää ja kehittää sitä mielenlaatua, joka on olennaista tosi sivistyksessä. Tämä mielen laatu rakentuu kodin antaman kasvatuksen kautta.

Snellman toteaa, että perheen toimet koulun päämäärien hyväksi näyttävät suhteellisen vähäpätöisiltä, mutta pyrkii osoittamaan, että siveellisen kasvatuksen kautta perhe luo perustan koulutyölle; ilman kodissa lapseen istutettua siveellistä mielenlaatua, uskonnollisia ja

moraalisia hyveitä, olisi työskentely koulussa päämäärätöntä ja merkityksetöntä. Perhe välittää yksilölle sen tietoisuuden, joka on olennaista kaikessa tosi sivistyksessä: tietoisuuden ikuisesta ja katoamattomasta, uskon kaitselmuksen johdatukseen, lämpimän rakkauden hyvään, toteen ja oikeaan, siveellisen tahdon. Tällaista mielenlaatua koulu ei voi antaa lapselle; se voi ainoastaan käyttää hyväkseen ja jalostaa sitä, mikä on luotu perheessä.

Snellman korosti ”rakastavan isän” ja ”hellän äidin” esimerkin ja vakavan opastuksen keskeistä merkitystä mainittujen hyveiden saavuttamiselle. Hän painotti sitä, että tästä lapsen siveellisestä kasvatuksesta huolehtiminen on perheen tosi päämäärä, joka yhdistää perheen jäseniä rakkauden sitein. Samalla se on olennaisin asia, jonka kotikasvatus voi tehdä kouluopetuksen hyväksi. Mitä kuuluu tähän ”tosi sivistykselle” välttämättömään mielenlaatuun, jonka yksilö siis ammentaa lapsuuskodistaan ja jota koulu ei voi antaa? Snellman kuvasi seikkaperäisesti tällaisen mielenlaadun sisältöä — kuvatun samalla käsityksiään kotikasvatuksen keskeisistä arvoista ja tavoitteista. Nämä luonnehdinnat tarkentavat sitä kuvaa, joka välittyy Snellmanin kotikasvatuksen pedagogiikasta filosofisten ja muiden ”akateemisten” kirjoitusten perusteella. Kuva Snellmanin filosofisesta perhekäsityksestä täsmentyy, syvenee ja selkiytyy.

Snellmanin mukaan vanhempien tehtävänä, koulutyötä ajatellen, on huolehtia koulun hyödyllisyyden olennaisimman ehdon täyttymisestä, tosi sivistystä tarkoittavan mielenlaadun juurtumisesta lapseen. Kyse on kodissa tapahtuvasta lapsen siveellisestä ja uskonnollisesta kasvatuksesta, jonka sisältönä on ”elämälle olennaisin”: luottamuksellinen jumalanpelko, lahjomaton totuudenrakkaus, oikeuden ja kohtuuden harrastus, lämmin myötätunto lähimmäisiä kohtaan. Tällainen ”toteen ja oikeaan, ikuisesti pysyvään suuntautuva mielenlaatu” lapsessa rakentuu vähitellen haluksi oivaltaa ja käsittää maailmaa itsenäisesti, luoda toteen ja oikeaan henkilökohtainen suhde sekä itse ponnistellen saavuttaa oma-kohtainen vakaumus todesta ja oikeasta. Lapsi oppii ”elämälle olennaisimman” mukaisen mielenlaadun vanhemmilta siksi, että lapsen ja vanhempien suhde rakentuu vastavuoroisen rakkauden perustalle. Koulussa lapset voivat kyllä oppia hyvää siveellistä mielenlaatua ulkoisena tottumuksena, mutta koulu ei kykene sytyttämään rakkautta hyvään, mikä kehittyi lapsessa vähitellen rakastavien vanhempien esimerkin ja ohjauksen kautta.

”Tosi sivistyksen” perusta luodaan siten jo ennen kouluikää kotikasvatuksessa. Kun lapsessa vihdoinkin herää halu oman vakaumuksen saavuttamiseen, se merkitsee samalla sen vähittäistä tiedostamista, että itsellä on oikeus ratkaista tiedon ja toiminnan kysymyksiä. Se merkitsee epäilystä saavutetun tiedon totuudesta ja opitun siveellisen järjestyksen oikeutuksesta. Tähän epäilyyn — kuten Snellman muussakin yhteydessä oli todennut — johtaa itsetietoisien hengen vapaus. Siinä yksilö tarvitsee vanhemmilta saatua ”lujaa uskoa” ja ”elävää rakkautta” totuuteen ja oikeuteen.

Perhe kasvattaa lapsen ensisijaisesti elämään perheen jäsenenä, vaikka se samalla kiinnittääkin lapsen myös yhteiskuntaan ja sen kulttuuriin. Kotona opittujen hyveiden harjoittaminen saa vasta koulussa velvollisuuden merkityksen. Perheessä lapsi harjoittaa niitä kiintymyksen johtamana, mutta koulussa yhteiskunnan jäsenenä, siksi, että se on lain mukaista ja oikein. Koulussa kodin hyveistä tulee velvollisuuksia yhteiskuntaa kohtaan. Koulussa mielenlaatu, johon sisältyy ”hyvä tarkoitus”, ”moraalinen sivistys”, ”siveellinen tahto”, ”tietoisuus ikuisesta”, ”pyrkiminen katoamattomuuteen”, ”elävä usko sallimuksen johdatukseen”, ”rakkaus ihmiskunnassa esiintyvään jaloon ja ylevään”, kehittyi tosi sivistykseksi kansakunnan ja ihmiskunnan hyväksi. Siitä rakentuu velvollisuuksien täyttämisen valtiota ja ihmiskuntaa kohtaan.

Snellmanin käsitystä miehen ja naisen erilaisista tehtävistä lastenkasvatuksessa kuvaa osuvasti artikkelin sisältämä luonnehdinta siitä, millä tavoin lapsen mieli on muovailtavissa kyseiseen mielenlaatuun: ”rakastavan isän ja hellän äidin esimerkillä, edellisen vakavilla opetuksilla, jälkimmäisen utterilla, hentoa sydäntä lämmittävillä kuvauksilla”. Kysymys on ”sielun tottumuksista”, joihin vanhemmat oman henkisen olemuksensa antamalla esimerkillä ”taivuttavat orastavan järjellisen hengen”.

Lapsen ”siveellisen sivistyksen” vaaliminen on ”perheen tosi päämäärä, ainoa, joka tosi rakkaudessa voi yhdistää perheen jäsenet”. Tässä toistuu muun muassa Valtio-oppi-teoksessa esiintyvä luonnehdinta perheen olemuksesta siveellisyyden välittömänä olemassaolona rakkautena ja lasten kasvattamisesta perheen tärkeimpänä tehtävänä. Se on myös olennaisinta, mitä perhe voi tehdä koulun tarkoituksiperän toteuttamiseksi. Koulun tehtävänä on edelleen pysyttää se, minkä vanhemmat ovat lapsessa luoneet.

Kasvatusinstituutioina perhe ja koulu toteuttavat yhteiskuntaelämässä erilaisia dialektisia välitystehtäviä: perhe välittää luonnon ja yhteiskunnan vastakohtaa ja koulu aluksi perheen ja kansalaisyhteiskunnan ja myöhemmin kansalaisyhteiskunnan ja valtion vastakohtaa. Perheen ja koulun erilaiset kasvatus- ja sivistysfunktiot liittyvät perheen, kansalaisyhteiskunnan ja valtion erilaisiin siveellisyysfunktioihin: perhe-elämän moraalisen perustana on altruistinen rakkaus, kansalaisyhteiskunnassa vallitsee itsekäs voitontavoittelu ja valtiossa taas toteutuu kokonaishyvää etsivä altruismi. (Ks. Väyrynen 2000, 53–54.) Perheellä ja koululla on toisiaan täydentävä rooli niiden yhteisessä tehtävässä uusintaa kulttuuriperinnettä ja yhteiskunnallisia toimintarakenteita, turvata tradition jatkuvuutta ja luoda edellytyksiä sen uudistumiselle. Kumpikin instituutio huolehtii osaltaan siitä, että lapsista kasvaa itsenäisiä, vapaita ja yhteiskunnallisesti toimintakykyisiä kansalaisia.

### **Individualistisen kasvatustieteen kritiikki**

Marraskuussa 1860 ilmestyneessä *Litteraturbladin* artikkelissa *Ihmiskunnan uudistamisesta lastentarhojen välityksellä* — siis ennen Cygnaeuksen koululaitoksen järjestämistä koskevan ehdotuksen julkaisemista — Snellman kritisoi Josef Paulsonin esittämiä positiivisia näkemyksiä fröbeliläisistä lastentarhoista. Hän arvosteli voimakkaasti periaatetta, jonka mukaan lapsi tuli opastaa työhön leikin kautta — niin kuin Paulson ja myös Cygnaeus olivat (fröbeliläisessä hengessä) esittäneet. (KT 17, 165–178.) Toisin kuin Fröbel, jonka lähtökohtana olivat lapsen yksilölliset tarpeet ja taipumukset, Snellman korosti valtion etua ja korosti siinä perheen siveellistä funktiota (Selén 1997c, 913). Vastakkain oli kaksi erilaista pedagogista oppisuuntaa, joista toisessa korostettiin kasvatuksen yksilöllistä ja toisessa sen yhteiskunnallista ulottuvuutta.

Cygnaeuksen vastattua Snellmanin kritiikkiin tämä jatkoi arvostelua tammikuussa 1861 *Litteraturbladissa* julkaistulla artikkelilla *Vielä pakosta ja vapaudesta työssä* (KT 17, 210–215), jossa hän toisti kantansa, että työ ja siihen harjaantuminen vaatii ponnistelua. Hän katsoi tämän koskevan myös moraalisia velvollisuuksia, sillä ”velvollisuuden täyttämisen tulee helpoksi harjaantumisen avulla, kun siitä tulee tapa, ja että ihminen on

vapaa siihen sisältyvästä pakosta, kun siitä tulee siveellinen tapa, toinen luonto” (emt, 215). Lapsi ei kasva työhön leikin kautta eikä siveelliseen mielenlaatuun luonnostaan vaan harjaantumisen kautta. Siveellinen tapa istutetaan lapsen kotikasvatuksessa perheen tapana.

Rein arvelee, että varsinaisena syynä Snellmanin Cygnaeus-kritiikkiin oli se, että Paulson ja Cygnaeus antoivat perinnäiselle perhetavalle pienemmän arvon kuin omaksumalleen pedagogiselle teorialle. Snellman ei voinut hyväksyä ajatusta, että jokin pedagoginen teoria voisi astua traditiolle rakentuvan perhetavan sijaan ja tehdä siitä paremman kuin se itsessään on. Hän torjui jyrkästi myös sellaisen kasvatusnäkemyksen, jossa korostetaan ihmisen synnynnäisten yksilöllisten taipumusten kehittämisen ensisijaisuutta, koska katsoi sen psykologisen perustuksen kokonaisuudessaan vääräksi. (Rein 1981, 220–221.)

Snellman ei hyväksynyt pedagogista ajattelua, jossa korostettiin lapsen luonnollista kehitystä kasvatuksen lähtökohtana. Tällaisen ”naturalistisen pedagogiikan” edustajina hän näki nimenomaan Rousseau, Pestalozzin, Fröbelin ja osin herbartilaiset kasvatusteoreetikot (Väyrynen 1997, 903). Toisin kuin Rousseau Snellman painotti ihmisen luontaista avuttomuutta ja kykenemättömyyttä itsessään henkiseen kasvuun ja itsekasvatukseen (Wilenius 1984, 6). Lapsi tarvitsee tähän kasvatusta, joka kiinnittää hänet traditioon, saattaa hänet osalliseksi henkisestä perinnöstä. Kevätlukukaudella 1861 pitämässään kasvatustieteiden luennoissa Snellman totesi yksikantaan, että oppi, jossa pyritään pelkästään kehittämään luonnollisia ominaisuuksia, on ”pedagogisesti väärä”, koska ”se kieltää tradition, siveellisen maailmanjärjestyksen *historiassa* (kursivointi JVS)” (SA X, 567).

Snellmanin Cygnaeusta vastaan suunnatuissa kirjoituksissa on selvästi nähtävissä hegeliläinen ajatus vapauden saavuttamisesta vain kulttuurin tradition omaksumisen ja siihen myöntymisen kautta. Perhe edustaa lapselle tätä traditiota. Perhe välittää kulttuurin lapselle tapana eli — sosiologian termein — ”sosiaalista” tämän tapakulttuuriin. Tätä tehtävää ei Snellmanin mukaan voi siirtää pois perheeltä, koska mikään perheen ulkopuolinen instituutio ei voi tässä onnistua sen vuoksi, että niistä puuttuu se rakkauden ja luottamuksen ilmapiiri, mikä siveellisessä maailmanjärjestyksessä on perheen ominaislaatu. Perheessä, rakkauden ja luottamuksen ilmapiirissä, lapsi kasvaa tapamoraaliin, siveelliseen

mielenlaatuun ja traditioon problematisoimatta ja kyseenalaistamatta. Tietoinen ja kriittinen suhde traditioon seuraa myöhemmin itsetietoisuuden kehittymisen myötä. Tähän ajatuskokonaisuuteen kuuluu olennaisesti myös se, että lapsi oppii työn vain kumoamalla toiminnassaan sen vastakohtan, leikin. Ei leikin kautta vaan dialektisesti sovitamalla ja ylittämällä leikin lapsi oppii työn.

Snellmanin kritiikki Cygnaeuksen kansakoululaitoksen järjestämistä koskevaan ehdotukseen rakentui periaatteessa samalle ajatukselle kuin hänen poleemiset fröbeliläistä lastentarha-aatetta kritisoivat kirjoituksensa: kasvatusta on ensisijaisesti kodin asia ja sen sisältö riippuu kansallisesta kotikasvatuskulttuurista, kansallisesta tavasta. Siksi lastentarha tai koulu eivät voi kasvatuksessa korvata vanhempia, joiden toiminta versoo luontaisesta rakkaudesta lapseen. Snellmanin mukaan ei ole mitään yleisinhimillistä kasvatusteoriaa, joka voisi korvata vanhempien rakkauden lapseen sekä suvun ja kansakunnan oman tradition kasvatuksessa.

Koulu on Snellmanin mukaan pakkolaitos, jossa lapsille ja nuorille annetaan inhimillisen tiedon, ”ihmiskunnan yhteisen vuosituhantisen perinnön”, ensiperusteet. Koululla on kaksi päätehtävää:

1. antaa sääntöperäisen tiedon, tieteen, ensiperusteet
2. totuttaa järjestykseen ja työteliäisyyteen.

Luonnonmukainen kasvatustieteen oppi ei kykene täyttämään kumpaakaan näistä tehtävistä. Snellman vieroksui luonnonmukaisessa pedagogiikassa korostettua ajatusta leikinomaisesta oppimisesta. Tieteen perusteiden oppiminen näet ei ole mahdollista ilman monivuotista, uutteraa ja vaihalloista ponnistelua.

Snellmanin mukaan sivistykseen kuuluu olennaisesti tiedon halu, ja kaiken sivistyksen tarkoituksena tulee olla tämän halun herättäminen. Lapsella tämä tiedon halu ei ole ”luonnossa” — niin kuin sanotaan — vaan ”hengessä”. Tietonsa, kuvittelut ja ajatukset lapsi saa kasvatuksen välityksellä. Jokainen inhimillinen ajatus on siten yhteydessä inhimillisen tiedon kokonaisuuteen. Snellmanin kritiikki suuntautui Cygnaeuksen lähinnä Pestalozzilta omaksumaan luonnonmukaisen kasvatuksen aatteeseen, jossa Snellmanin mukaan kasvatusta ymmärretään yksipuoli-



sen individualistisesti: epäyhteiskunnallisesti ja epähistoriallisesti. Snellman itse, hegeliläisen tulkinnan mukaisesti, korosti tradition keskeistä osaa kasvatuksessa ja piti perhettä ensisijaisesti sen edustajana ja kantajana. Hän moitti luonnonmukaisen kasvatuksen aatetta naturalistiseksi, sensualistiseksi, individualistiseksi, epäfilosofiseksi, epäyhteiskunnalliseksi, epähistorialliseksi, subjektiiviseksi, jopa materialistiseksi.

Snellmanin kritiikki individualistista kasvatusajattelua kohtaan on samankaltaista kuin Hegelin kritiikki leikkiä korostavaa pedagogiikkaa kohtaan. Hegel korosti kasvattajan auktoriteettia tradition välittäjänä ja sitä, että kasvaminen kypsään aikuisuuteen edellyttää työtä, pakkoa ja alistumista sääntöihin, ja katsoi, että lapsilla itsellään on halu kasvaa tähän, koska he pitävät aikuisten maailmaa omaansa korkeampana ja siksi tavoiteltavana (ks. Väyrynen 2000, 59–61). Luonnonmukaisuutta korostava kasvatusajattelu nojaa siten väärään käsitykseen lapsen ajattelusta, kokemistavasta ja pyrkimyksistä. Siinä ei ymmärretä, että lapsi pyrkii pois lapsuudesta, aikuisuuteen.

Toisin kuin Cygnaeus, jonka mukaan kotikasvatus tarvitsi monin tavoin uudistamista, Snellman oli taipuvainen ajattelemaan — hegeliläisen näkemyksen mukaisesti — että ”todellinen elämä, laajalti ja kokonaisuuden valossa katsottuna, oli semmoinen kuin sen pitää olla” (Rein 1981, 223). Snellmanille perhetapa oli tavallaan ”pyhä”, loukkaamaton, jota tuli äärimmäisen varoen arvostella, koska se oli siveellisen maailmanjärjestyksen perusta. Siten se myös vääjäämättömästi toteutti tehtävänsä yhteiskunnallisessa kehityksessä — sellaisena kuin se oli.

Snellmanin ja Cygnaeuksen pedagogisen kiistelyn taustalla olivat siis erilaiset käsitykset ihmisestä, yhteiskunnasta ja historiasta. Rein tulkitsee Cygnaeuksen ihmis- ja yhteiskuntakäsityksen pessimistiseksi, Snellmanin käsityksen optimistiseksi. Niin kansakoulun kuin lastentarhan tehtävänä oli Cygnaeuksen mielestä puutteellisesta kotikasvatuksesta aiheutuneiden sosiaalisten kohtien korjaaminen ja inhimillisen hädän lievittäminen alempien sosiaaliryhmien keskuudessa. Vaikka Snellman halusikin parantaa yhteiskunnallisia oloja ja poistaa sosiaalisia epäkohtia, hän ei pitänyt sopivana sitä, että julkinen valta puuttuisi perhetapaan, vanhempien tapaan kasvatata lapsia. (Rein 1981, 223–225.)

Snellman romantisoi perhetavan kotikasvatuksessa katsoen, että kotikasvatus on muovautunut sukupolvien saatossa väistämättä sellaiseksi

kuin sen tuleekin olla (KT 17, 395):

*Lastenhoito kodissa on samoin kuin perhetapa yleensä vuosisatainen vähitellen vaurastunut perintö. Vanhempain rakkaus on polvesta polveen etsinyt perinnäistavasta sen, mikä siinä on parasta, on sitä muuttanut sikäli kuin varallisuus ja älyllinen sivistys on lisääntynyt, mutta varovasti, kuten tämä rakkaus on kehottanut, ja uutteran tarkkaavasti ja huolellisesti, niin kuin yksin se voi toimia ... Olemme todellakin sitä mieltä, että jokainen pedagogi voi oppia suomalaisessa talonpoikaistuvassa, millaista kotikasvatuksen sekä 'fyysisen' että 'psykkisen' puolensa osalta on oltava tämän kansan keskuudessa, tässä ilmastossa, näissä aineellisissa oloissa, tällä sivistysasteella. Mikään kansa ei yleensäkään ole vielä oppinut lastenseimissä tai lastenkoodeissa tai lastentarhoissa tai edes normaalikouluissa sitä, millaista kasvatuksen on oltava kotona. Ja toivomme ja olemmepa jopa vahvasti vakuuttuneita siitä, ettei mikään kansa koskaan omaksu-turmiokseen sääntöjä kotikasvatukseen noista paikoista.*

Lapsen yksilöllisiä tarpeita ja taipumuksia lähtökohtanaan pitävässä individualistisessa kasvatuserityksessä lasten kasvatusta irrotetaan sen historiallista ja kulttuurisista juurista, kansallisesta hengestä ja tavasta. Korostaessaan tavan ensisijaisuutta, jopa sen ”pyhyttä”, Snellman ei täysin kieltänyt, että vanhemmilla olisi huonoja tarkoituksenmukaisia tai lapselle ja yhteiskunnalle vahingollisia menettelytapoja lasten kasvatuksessa. Kuitenkaan hän yleisesti ei hyväksynyt Cygnaeuksen ajatusta, että kotikasvatuksen tila olisi heikko ja kaipaisi pedagogiseen tietoon perustuvaa kohentamista. Cygnaeuksen erehdys oli Snellmanin mukaan siinä, että hän tahtoi tehdä koulusta kodin mallin. Snellman ilmeisesti luotti vanhempien rakkauden ja perinnäistavan voimaan kotikasvatuksessa — ikään kuin ummistaen silmänsä vanhempien vallan väärinkäytöksiltä: huonoilta menettelytavoilta, laiminlyömisiltä, jopa lasten pahoinpitelyiltä.

Snellman huomautti Cygnaeukselle, jonka mielestä koulun pää-tarkoituksena oli kotikasvatuksen edistäminen sekä lasten ja nuorten siveellinen kasvatusta, että ”kukaan muu kuin lapsen isä ja äiti ei voi tietää, mikä lapselle on oikeata”. Hänen mukaansa Cygnaeus on ymmärtämättömän arvostellessaan kotikasvatusta puutteelliseksi. Snellman korosti van-

hempien suvereniteettia myös fyysisessä lapsenhoidossa, joka tuli myös rakentaa perinteiden noudattamiselle: ”Monet asiat rahvaan lastenhoidossa saattavat näyttää puutteellisilta, jopa nurinkurisilta, jos niiden tarkkailija ei lähemmin tunne sen (vanha käännös: ’yhteisen kansan’) elämänoloja, mutta eivät kuitenkaan ole sellaisia” (KT 17, 395). Hän korosti keuhkojen sosiaalisten olojen asettavan lastenhoidolle ankaria reunaeh-toja. Ulkopuolisen tahon puuttumista kotien antaman lasten hoidon ja kasvatuksen sisältöön Snellman piti lyhytnäköisenä ja siveellisen järjes-tyksen vastaisena. Hän ei hyväksynyt ylihistoriallisten abstraktien mitta-puiden asettamista kotikasvatukselle eikä ajatusta kotikasvatuksen jalos-tamisesta pelkästään lapsen yksilöllisistä tarpeista johdettujen standardien ja kriteereiden pohjalta. Kotikasvatus on historiallisesti muotoutunutta kansallista tapakulttuuria, jonka oikeutta ei sovi kyseenalaistaa.

Jo Snellmanin aikana lääkärikunta kävi taistelua erinäisiä kansanta-poja vastaan, jotka olivat yhteydessä korkeaan imeväiskuolleisuuteen ja lasten sairastavuuteen. Esimerkiksi pienten lasten sarviruokinta aihe-utti arviolta tuhansien lasten kuoleman vielä 1800-luvun puolivälin tienoilla. Lasten kuolleisuustilastoista voidaan myös päätellä, että lasten imeväiskuolleisuuden alenemiseen vaikutti olennaisesti se lapsenhoito-propaganda, jota lähinnä lääkärikunta käytti kitkeäkseen kansan kes-kuudesta vahingolliset hoitokäytännöt ja murtaakseen traditioon perus-tuvat haitalliset tavat lastenhoidosta. (Ks. Pulma & Turpeinen 1987.)

Snellmania voitaneenkin moittaa katteettomasta uskosta vanhempien hyväntahtoisuuteen ja vallitsevien menettelytapojen tarkoituksenmu-kaisuuteen kotikasvatuksessa. Hän tuskin oli tietämätön aikansa koti-kasvatuksen epäkohdista, vaikka hänen aikanaan ei vielä juuri tehty empiiristä perhe- ja kotikasvatustutkimusta. Hänen katsantonsa tulee ymmärrettäväksi hegeliläisen kulttuurioptimismin ja edistysuskoksen historiankäsitteiden pohjalta.

## **Historian saatossa, sukupolvien ketjussa**

Artikkelissa *Perheen merkitys historiassa* (Litteraturblad 8/1863; KT 20, 93–103). Snellman kuvasi ehkä selvemmin kuin missään muussa kir-joituksessa käsitystään perheen keskeisestä asemasta yhteiskuntien, kan-

sojen ja ihmiskunnan kehityksessä. Artikkelin oli esitelmä, jonka hän oli pitänyt vuoden 1862 katon uhrien auttamiseksi järjestetyissä iltamissa. Snellman käsitteli siinä laajasti perheen yhteiskunnallista ja historiallista olemusta ja merkitystä. Hänen lähtökohtanaan oli hegeliläisen oikeusfilosofian mukainen näkemys Oikeudesta ihmiselämän keskiössä — perheessä, kansalaisyhteiskunnassa ja valtiossa toteutuvana siveellisenä maailmanjärjestyksenä.

Artikkelin mukaan perheen merkitys perustuu ennen muuta sen kasvatustehtävään osana siveellistä maailmanjärjestystä. Snellman pohti artikkelin alkupuolella ihmisen paikkaa luonnontieteiden uudistamassa maailmankuvassa. Hän katsoi, että ihminen oli edelleen luomakunnan keskus siksi, että maailmassa ei ole ketään toista, joka tavoittelee ja toteuttaa Oikeutta. Historia on ihmisyyden kehityksen historiaa, jonka sisältönä on siveellisen maailmanjärjestyksen toteutuminen ihmisen toiminnassa. Perhe, kansalaisyhteiskunta ja valtio ovat ne inhimillisen toiminnan ja siveellisen maailmanjärjestyksen kolme muotoa, joissa siveellisyys toteutuu. Maailmassa ei ole Snellmanin mukaan muuta historiaa kuin tämä, ihmisyyden historia, joka ilmenee kansojen elämässä ”järjellisen välttämättömyyden järjestyksenä”.

Hegeliläinen moraalijärjestyksen ja yhteiskuntafilosofia historiantähtäyksineen oli se viitekehys, johon Snellman rakensi tulkintansa perheestä yhteiskunnallisesti ja historiallisesti korvaamattomana instituutiona. Siinä välittyi selkeästi hänen historiantähtäyksensä, jossa historiaa ei käsitetty irrallaan nykytodellisuudesta vaan siihen sisältyväksi ja samalla historia ihmisen ja ihminen historian tuotteeksi (ks. Hokkinen 1998, 1508):

Snellman seurasi artikkelissaan Hegelin Oikeusfilosofia-teoksessa esittämää kuvausta perheen ja avioliiton olemuksesta — ja siten toisti myös aikaisemmin avioliitosta ja perheestä esittämiään tulkintoja, jotka olivat paljolti rakentuneet Hegelin mainitulle teokselle. Artikkelista löytyy myös omintakeista dialektiikkaa: mikä puolisoitten toimintatavassa on vasta päämäärä ja tavoiteltu tulos (tapojen yhdistyminen yhdeksi) on lapsen siveellisessä elämässä luonnollinen alku (sisäistetty tapa). Tästä Snellmanin oli helppo siirtyä tarkastelemaan vanhemmuuden ja kasvatuksen asemaa siveellisen maailmanjärjestyksen kokonaisuudessa.

Kasvatuksen kautta perhe näyttäytyy Snellmanille ”Oikeuden läs-

näolon ja maanpäällisen toteutumisen hiljaiseksi työpajaksi”. Perheessä luodaan kansakunnan tapa, josta sen lait ja instituutiot syntyvät. Vanhemmat antavat lapselle jalointa, mitä heillä on — yhteisen toimintatavan — yhtäältä opetuksen kautta, toisaalta esimerkin avulla. Heidän tapojensa yhdistyminen tulee juuri kasvatuksessa pakottavaksi tarpeeksi. Tämä yhdistyminen on täydellistä lapsen moraalisisessa luonteessa ja toimintatavassa. Ilman tällaista kansallisen elämän siveellisyyden perustaa ei yksikään kansakunnan jäsen voisi tehdä Oikeaa maailmassa. Yksilöllä ei Snellmanin mukaan voi olla siveellistä tietoisuutta ilman perhe-elämässä häneen istutettua tapaa.

Snellman kuvasi tavan seuraamisen vapauden ehdoksi: siinä määrin kuin yksilölle on tullut tavaksi tehdä Oikein, on hän myös vapaa. Mahdollisuus sellaiseen elämään luodaan perheessä, mistä se siirtyy yksilön mukana yhteiskuntaelämään ja korkeampaan historialliseen todellisuuteen. Perhe itse on myös vapaa omassa piirissään, toteuttaessaan kasvatuksen kautta tätä tehtävänsä siveellisessä maailmanjärjestyksessä. Snellman toteaa runollisesti historian todistavan, että Oikeus pakenee kansasta, jonka perheistä rakkauten yhdistävä side löystyy. Näin tapahtuu myös, jos isiltä peritty tapa lakkaa olemasta perhe-elämän perusta. Kaikkien niiden kansojen keskuudessa, jotka ovat edistäneet ihmiskunnan kehitystä historiassa (lakiensa, instituutioidensa, poliittisten toimintansa, tieteensä, kirjallisuutensa ja taiteensa kautta), on arvostettu isäintapaa ja seurattu sitä perhe-elämässä.

Eräät toisetkin Litteraturbladin kirjoitukset sisälsivät perheen historiallisen merkityksen tarkastelua. Erityisesti mainittakoon naiskasvatusta käsittelevä artikkeli vuodelta 1858 (KT 15, 209–224; SA VIII, 250–262), jossa Snellman korosti naisen perheessä tapahtuvan kasvatustyön korvaamatonta historiallista merkitystä ja vaati naisen kasvatustehtävän erityistä huomioon ottamista tyttökoulujen opetuksessa vetoamalla ”historian todistukseen” äidin kasvatustyön korvaamatonta merkitystä perustellessaan. Kirjoituksessaan *Kodin suhteesta kouluun* (Litteraturblad 9/1863; KT 6, 264–272) hän tarkasteli perheen ja kotikasvatuksen merkitystä historiassa ja historialle painottaen sitä, että perheessä tapahtuva lastenkasvatus ei koske vain yksittäisen lapsen kohtaloa vaan vaikuttaa perustavalla tavalla myös kansakunnan elämään ja ihmiskunnan kehitykseen. Hän totesi kokoavasti, että rakastava isä ja hellä äiti eivät työs-

kentele vain lapsensa vaan kansakunnan ja lopulta koko ihmiskunnan hyväksi.

Jo varhaistuotannossaan Snellman korosti naisen kasvattajaroolia historiassa, vaikka katsoikin, että perhe-elämällä ei ole vastaavaa historiallista merkitystä kuin yhteiskunnallisella ja valtiollisella toiminnalla. Vuonna 1846 Saimassa ilmestyneessä artikkelissaan *Voiko sivistynyt nainen Suomessa hyötyä suomenkielisestä kirjallisuudesta?* (KT 8, 426–429) hän totesi, että ”naiset lastenkasvatuksen kautta ovat vaikuttaneet hyödyllisesti tai turmiollisesti kansakuntien kohtaloihin” (KT 8, 427). Käsitellessään vuosia myöhemmin toisessa artikkelissa (*Litteraturblad* 7/1858) naissivistystä, hän luonnehti naisen korvaamatonta merkitystä yhteiskunnan ja ihmiskunnan kehitykselle seuraavasti: ”Naisen vaikutus ihmiskunnan asioihin on ollut olemassa ihmiskunnan kehdestä asti ja inhimillinen sivistys ja siveellisyys (’bildning och sed’) voivat olla ja kehittyä vain, mikäli se on pystyvä ja tosi (’mäktigt och af sann’)” (KT 15, 217; SA VIII, 255). Snellman katsoi naisen vaikuttavan perheen ulkopuoliseen elämään ratkaisevasti lastenkasvatuksen kautta.

Tarkastellessaan perhettä Snellman tulkitsi tradition käsitettä toisin kuin Hegel. Värynen (1983, 137–145) on korostanut tämän eron perustavaa merkitystä Snellmanin pedagogisen ajattelun ominaislaadun ymmärtämiselle. Snellman ymmärsi tradition merkitsevän tulevaisuuden mahdollisuuksia, minkä vuoksi hän painotti siinä nykyisyyden erityistä sivistyksellistä merkitystä tradition kriittisen ja uutta luovan kohtaamisen kautta. Hänelle traditio sisälsi paitsi menneisyyttä myös nykyisen olevana ja tulevan mahdollisuutena, kun taas Hegelin ajattelulle oli tunnusomaista tradition käsittäminen selvästi staattisemmin menneisyyttä korostavana välttämättömyytenä.

Snellmanin mukaan perheen merkitys historiassa ja yhteiskuntaelämässä on kasvatuksen ja sivistyksen toteuttaminen käytännössä, minkä vuoksi on perusteltua ottaa perheen ja historian risteyskohta filosofisen tarkastelun kohteeksi (ks. Hokkinen 1998, 1508). Oikea historiassa sulkee sisäänsä oikean perheessä. Lain perusta on kansallinen tapa. Laki ilmaisee sen, minkä kansalaiset tunnustavat oikeaksi. Laki ei voi olla sama kaikille kansoille eikä yhdelle kansalle eri aikoina. Sen perusta kuitenkin on kaikille yhteinen: perhe-elämässä ilmenevä tapa. Perhe-elämä, laillinen kansalaistoiminta ja kansallinen poliittinen elämä ovat

siveellisen maailmanjärjestyksen kolme muotoa, joiden kautta ja joissa Oikeus ilmenee ja toteutuu. Se kuitenkin toteutuu näissä eri tavoin.

Perheen merkitys historiassa perustuu sen merkitykseen siveellisyyden perustana, moraalisen mielenlaadun synnyttäjänä, tapaperinteen siirtäjänä ja sosialisoinnin turvaajana. Se ylläpitää jatkuvuutta, mutta perhe-elämän yhteyttä historiaan ei kuitenkaan havaita sen toiminnassa. Sen asema siveellisessä maailmanjärjestyksessä määrittyy ulkonaisesti vain sen kautta, että se kuuluu kansakunnan elämään, jonka välittämänä se liittyy siveelliseen maailmanjärjestykseen. Yksilön kohtalona on aina syntyä jonkin heimon ja kansan jäseneksi, osalliseksi tietystä kielestä ja uskonnosta, tietyistä tavoista ja oikeuskäsityksistä, tietyistä yhteiskunnallisista ja poliittisista pyrkimyksistä. Tietoisuudessa yksilö kykenee enemmän tai vähemmän kohoamaan kansansa ja aikakautensa yläpuolelle, mutta toiminnassaan hän on sidottu siihen, mitä on.

Snellman toisti 1860-luvun koulupoliittisissa ja sivistysteoreettisissa kannanotoissaan parikymmentä vuotta aikaisemmin akateemisissa tutkielmissaan esittämiään ajatuksia perheestä siveellisen maailmanjärjestyksen perusinstituutiona. Hän korosti edelleen sitä, että perhe muodostuu avioliitosta ja että sen elämä määryytyy puolisoitten rakkaudesta, joka ohjaa heitä toimimaan siveellisesti. Tämä perherakkaus kätkee sisäänsä kansallisen hengen ja tavan ja näiden siirtymisen sukupolvelta toiselle. Tällä on korvaamaton merkitys inhimilliselle yhteiselämälle myös perheen ulkopuolella, koska pelkkä harkinta ei voi antaa ihmisen toimintaan rakkaudesta versovaa sisältöä, ellei sitä ole jo nuoruudessa istutettu häneen hyvänä tapana. Puolisoiden rakkauden kautta heidän lapsuudessa ja nuoruudessa sisäistämänsä tavat tulevat yhdeksi, ja lapsen elämässä avioliiton kautta perustettu tapojen ykseys on lopulta täydellistä.

Perhe on siten kunkin kansakunnan siveellisen elämän ja historian perusta, oikeuden lähde maailmassa. Tämä oikeus näyttää valtansa valtion laeissa ja instituutioissa, eikä sitä voi löytää maailmasta muutoin kuin perhe-elämästä lähtökohtansa saaneessa inhimillisessä toiminnassa. Syntymisensä hetkellä sitä ei koskaan voi ilmaista oikeuslauseina. Se ilmenee perhe-elämässä yksinomaan tunteeseen perustuvana valintana, rakkauden ohjaamana omanatuntona. Snellman voinee yhtyä täysin rinnoin antropologi Margaret Meadiin liitettuihin sanoihin ”olemme perheelle velkaa ihmisyytemme”. Näihin sanoihin voitaneen myös pelkistää hänen perhefilosofiansa ydinsisältö.

## Kasvatuksen ja sivistyksen arvopohja

Snellman antoi vuonna 1861 lausunnon Z. J. Cleven kasvatusopin ja didaktiikan professorin viran hakuun liittyvästä koulun olemusta ja tehtäviä käsittelevästä tutkielmasta (KT 18, 102–105). Muuten positiivisessa lausunnossa hän katsoi Cleven tulkinneen puutteellisesti koulun ja sen tehtävän historiallista luonnetta ja korosti itse koulun päämäärän kiinnittymistä kansakunnan kulloisiinkin historiallisesti muotoutuneisiin sivistyksellisiin tarpeisiin (bildningskrafvet). Vaikka Snellmanin lausunnossa on tältä osin tunnustettu ristiriitaisuuttakin (Hakala 1997, 917), osoittaa se hänen suhtautuneen vähintäänkin varauksellisesti pyrkimykseen tarkastella yhteiskuntaa ja sen instituutioita ylihistoriallisista arvoista ja ideoista käsin.

Cleven mukaan koulun päämääränä on toteuttaa oikeuden, totuuden ja kauneuden ikuisia arvoja, saattaa ne voimaan yksilöiden elämässä ja yhteiskunnassa ja siten edistää niihin sisältyvää inhimillistä sivistystä. Käsitteet totuus ja oikeus, joskus myös kauneus, esiintyvät monissa Snellmanin kirjoituksissa, mutta hän ei viittaa niillä Cleven tavoin ajattomiin arvoihin ja ihanteisiin vaan puhuu niistä historiallisesti muotoutuneina kansallisen hengen ilmauksina. Niinpä hän toteaaakin lausunnossaan Cleven tutkielmasta, että kiinnittämällä huomiota sivistyksen erilaisiin kansallisiin muotoihin tämä olisi päätynt ”vähemmän abstraktiin määrittelyyn koulun tehtävästä” (KT 18, 104). Snellman korosti kasvatuksen ja sivistyksen historiallisuutta, niiden kansallista luonnetta.

Snellmanin ajattelun ydinteemoina on pidetty (Wilenius 1978, 10) yhtäältä kansallisuusaatetta ja toisaalta henkisen kasvun ajatusta. Kumpaankin liittyy vahvasti ajatus sivistyksen kautta ja sivistyksenä tapahtuvasta kehityksestä. Snellmanille sivistys oli osallisuutta ihmiskunnan yhteiseen tietopäähömaan ja kulttuuriperintöön. Ihmisellä ei ole siihen suoraa yhteyttä, vaan tie sivistykseen kulkee oman kansallisen tradition kautta. Sivistyksellä on omat haaraumansa ja muotonsa eri arvoalueilla. Kodissa luodaan pohja uskonnollisen ja moraalisen sivistyksen rakentumiselle, koulu ohjaa lapsia tiedollisen sivistyksen alkeisiin ja opettaa heille erilaisia elämässä tarpeellisia käytännöllisiä taitoja, ja yliopisto — erotuksena koulusta — kartuttaa korkeampaa tieteellistä sivistystä. Kansakunnan kulloinenkin sivistyksen taso vaikuttaa ihmisten käsityksiin



ja uskomuksiin, muovaa heidän tapansa ajatella ja toimia ja ilmenee yhteiskuntaelämän eri alueilla ja instituutioiden toiminnassa.

Kevätlukukaudella 1861 pitämässään kasvatustieteen luennoissa Snellman korosti tämän tieteenalan käytännöllistä luonnetta. Hän viittasi usein hegeliläisen kasvatustieteilijän Karl Rosenkranzin teokseen *Die Pädagogik als System* ja suosittelikin sitä kuulijoilleen, vaikka muutoin etenkin kehittyessään itsenäisesti ja omaperäisesti (Väyrynen 1997, 903). Hän tarkasteli kasvatusta luonnon ja hengen väliseen jännitteeseen liittyvänä toimintana, jossa ihminen tulee osalliseksi tiedollisesta ja moraalista kulttuuriperinnöstä ja vapautuu luonnon orjuudesta henkiseen olemiseen, itsetietoisuuteen ja itsekasvatukseen. Snellmanin mukaan itsekasvatusta alkaa kasvatuksessa ihmisen itsetietoisuuden heräämisestä.

Snellman katsoi kasvatustieteen kytkeytyvän läheisesti niin psykologiaan kuin etiikkaan ja yhteiskuntaoppiin. Hän tarkasteli kasvatusta erityisesti tietämisen ja tahtomisen kategorioissa. Kasvatustieteen luennoilla usein toistunut peruspostulaatti kuului (KT 17, 249): ”Lastenkasvatusta (rajoitetussa, tavallisessa merkityksessä) on inhimillistä toimintaa, jossa kasvava sukupolvi saatetaan osalliseksi perinteisestä tiedosta ja tahdosta, jotta se saavuttaisi järjen ja vapauden.”

Snellman luonnehti kasvatusta prosessiksi, jonka kautta ihminen saavuttaa järkevyyden ja vapauden ja tulee osalliseksi tietämisen ja tahtomisen perinteestä. Samalla hän korosti tradition kansallista luonnetta ja perheen perustavaa roolia lapsen saattamisessa traditiosta, nykyisyydestä vaikuttavasta historiasta osalliseksi. Kasvatusta kautta ihminen kasvaa persoonattomasta luonnon olosta kulttuuripersoonaksi.

Kasvatusta rakentaa ihmisessä tietämistä ja tahtomista, joka perustuu aikaisempien sukupolvien saattamiseen tiedolliseen ja moraaliseen kulttuuriperintöön, käsityksiin ja tapoihin. Tietäminen koskee maailman järjestystä käsittämistä, tahtominen järjestystä toimintaa itse-tietoisena ja moraalisen subjektina, yhteiskunnan jäsenenä, siveellisenä persoonana. Tämä tiedollinen ja siveellinen järjestys on ihmisen oma luomus, johon ihminen, vaikka se on hänelle traditiosta historiallisesti annettu, voi itse toiminnallaan vaikuttaa. Kasvatusta on tämän järjestelmän ja vapauden mahdollistamista. Sen kautta ihmisestä tulee itse-tietoinen, järkevä ja vapaa henki, joka voi toteuttaa itsekasvatusta, pon-

nistella sivistyksen kartuttamiseksi ja edistää yhteistä hyvää. Sivistyksellä Snellman ymmärsi lähinnä historiallisesti muotoutuneeseen tiedolliseen ja moraaliseen perintöön sisältyvän yleisen järjellisyden tiedostamista ja toimimista sen edistämiseksi.

Snellman käsitteli pedagogiikan luennoilla verrattain laajasti kotikasvatuksen luonnetta ja merkitystä jättäen vähemmälle koulua ja opetusta koskevat kysymykset. Niinpä vaikka luennot valaisivatkin Snellmanin kasvatusajattelua eräissä yksityiskohdissa, niiden on sanottu olevan ”oikeastaan vain kotikasvatuksen teorian kehittelyä” (Väyrynen 1997, 903). Luennot joka tapauksessa osoittavat Snellmanin kiinnittäneen erityistä huomiota kasvatuksen tiedollisiin ja moraalisiin aspekteihin. Hän toisti aikaisemmin eri yhteyksissä korostamaansa rakkauden perustavanlaatuista merkitystä vanhempien ja lasten keskinäisissä suhteissa ja vanhempien toiminnassa kasvattajina. Hän erotti kotikasvatuksessa perhe-elämää, kansalaisyhteiskuntaa ja valtiota koskevan tapakasvatuksen osa-alueet ja käsitteli lyhyesti myös lapsen fyysisistä hoitoa.

Muodollisesti kasvatusta jäsenytti siis fyysisen, siveellisen ja tiedollisen kasvatuksen alueisiin; uskonnollinen kasvatusta liittyi kiinteästi siveelliseen. Kasvatusta sisältöä käsittelevissä pohdinnoissaan Snellman näyttäisi asettaneen tiedollisen, eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen esteettisen kasvatuksen edelle — tai ainakin kiinnittäneen enemmän huomiota näihin kuin kasvatusta esteettiseen ulottuvuuteen. Käytännön kasvatustoiminnassa kyseisiä arvoalueita tosin lienee lähes mahdotonta täysin erottaa toisistaan. Snellman itse epäilemättä koki kauneusarvot voimakkaasti ja suuntautui sekä kirjallisissa että muissa harrastuksissaan myös esteettisesti. Hän kirjoittikin sen mukaisesti: kirjeet vaimolle samoin kuin monet lehtikirjoituksetkin osoittavat paitsi hyvää tyyliä myös syvää kauneudentajua. Kasvatusta luennoissa hän ei käsitellyt lainkaan esteettistä arvoaluetta.

Snellmanin omaa esteettistä herkkyyttä ajatellen on vaikea ymmärtää, miksi hän ei käsitellyt enemmälti esteettistä kasvatusta kotikasvatuksesta kirjoittaessaan ja ylipäätään kasvatustieteellisissä kirjoituksissaan. Kirjeet lapsille antavat viitteitä siitä, että hän omassa kasvattajan roolissaan kiinnitti huomiota myös lastensa kauneudentajun kehittymiseen ja ohjasi näitä tätä palveleviin harrastuksiin. Esteettinen kasvatusta ei kuitenkaan näytä saaneen sanottavasti sijaa Snellmanin pedagogiikassa, vaikka

hän, kuten aikaisemmin on todettu, piti kaunokirjallisuutta ja humanistisia opintoja tärkeänä tyttöjä äidin rooliin valmistavassa naiskasvatuksessa. Hän mainitsi kasvatuksen hedelmänä usein rakkauden totuuteen, hyväntahtoisuuden ja isänmaanrakkauden mutta ei kauneudentajun kehittymistä.

Snellman ei väheksynyt vitalisia arvoja eikä terveys- ja liikuntakasvatusta. Hänen mukaansa fyysinen huolenpito lapsesta, kuten muukin kasvatusta, kuului periaatteessa äidille. Snellmanin omassa perheessä tosin oma kodinhoitaja huolehti paljon ruuanlaitosta ja muusta kodinhoitoon liittyvästä, jolla on yhteys lasten fyysisistä tarpeista huolehtimiseen. Vaikka hän tarkasteli pedagogiikan luennoilla lapsen fyysistä hoitoa, hän ei pedagogisissa kirjoituksissaan käsitellyt lähemmin lasten liikuntakasvatusta, joskin polemiikki Cygnaeuksen kanssa kansakoululaitoksen perusteista ja tehtävistä sivusi myös lasten ”ruumiillista kasvatusta”. Vaimonsa kuoleman jälkeen hän kuitenkin huolehti johdonmukaisesti myös lastensa terveyskasvatuksesta ”urheilua ja voimistelua myöten” (Wilenius 1983, 13). Myös kirjeissään hän muistutti lapsia ulkoilun terveellisyydestä.

Snellman luotti kasvatuksessa tradition voimaan. Hän ei pyrkinyt jalostamaan perhe-elämää ja kotien antamaa kasvatusta eikä rikastuttamaan tai monipuolistamaan sen arvopohjaa ja käytäntöjä, vaan pikemminkin hän torjui johdonmukaisesti tällaiset koulu- ja sivistyspolitiikassa esiintyneet pyrkimykset siveellistä järjestystä rikkovana astumisena perheen tehtävälueelle. Kansakunnan sivistystason kohoaminen, josta valtio huolehtii, elävöittää osaltaan perhe-elämää ja kotikasvatusta, mutta perheen kasvatustehtävää ei pidä tulkita siitä käsin. Koti ja koulu, kasvatusta ja sivistys, perhe ja valtio ovat yhteiskuntaelämässä vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa. Niiden olemuksen ja suhteiden ymmärtäminen on mahdollista vain inhimillisen elämän kokonaisuudesta käsin. Tähän kokonaisuuteen kuuluvat kysymykset tiedosta, oikeasta, kauneudesta ja muista henkisyden muodoista.

Snellmanin mukaan kasvatusta ja sivistystä eivät ole ylihistoriallisten yleisinheimillisten ihanteiden vaalimista vaan kansan hengen ja tavan seuraamista. Totuus, oikeus, kauneus ja muut arvoulottuvuudet ilmenevät kasvatuksessa ja sivistyksessä kansallisen hengen ja tavan kautta, eivät abstraktioina. Niin koulupolitiikan kuin sivistysteoriankin tulee

perustua arvojen ja ihanteiden historiallisuuden ymmärtämiselle ja tunnustamiselle. Tähän kuuluu olennaisesti myös perheen merkityksen ymmärtäminen siveellisen järjestyksen muotona, joka vaalii kansalliseen henkeen ja tapaan sisältyviä arvoja ja ihanteita ja siirtää niitä sukupolvelta toiselle.

## **Perhe kestoteemana**

Perheen olemuksen tarkastelu ja siitä johdetut yhteiskuntafilosofiset ja pedagogiset tulkinnat kuuluivat Snellmanin ”toimituspolitiikkaan” sanomalehtimiehenä jo 1840-luvulla. Kysymykset perheen ja valtion olemuksesta ja keskinäisestä suhteesta siveellisessä maailmanjärjestyksessä sisältyivät perustavalla tavalla Snellmanin maailmankuvaan. Ne olivat eräänlainen kestoteema hänen niin tieteellisessä kuin yhteiskunnallisessa ja poliittisessa toiminnassaan ja korostuivat koulupoliittisissa kannanotoissa.

Mikään ei viittaa siihen, että Snellmanin näkemykset perheen yhteiskunnallisesta merkityksestä, avioliitosta, lastenkasvatuksesta tai perheen ja valtion suhteesta olisivat vuosien mittaan mitenkään ratkaisevasti muuttuneet. Hänen kannanottonsa sanomalehtimiehenä, koulupoliittikkona ja sivistysteoreetikkona rakentuivat johdonmukaisesti periaatteelle, jonka mukaan siveellisyyden perusta luodaan vanhempien toimesta perheessä ja että valtion tehtävänä on turvata perheelle lainsuoja ja luoda edellytykset tämän kasvatustehtävän hoitamiseksi.

Paitsi sanomalehtimiehenä myös valtiomiehenä Snellman tarkasteli yhteiskunnallista ja poliittista elämää vakuuttuneena siitä, että perhe on keskeinen instituutio siveellisessä maailmanjärjestyksessä. Vaikka hän ei näytäkään erityisemmin kehitelleen perhekäsitystään vaan pikemmin toistaneen näkemyksiään monessa kirjoituksessa, hänen 1860-luvun lehtikirjoituksensa osoittavat perhettä koskevan tematiikan säilyneen hänen yhteiskunnallisen ajattelunsa keskiössä. Snellmanin kannanotot aikansa päivänpoliittisiin kysymyksiin, erilaisiin valtiollisiin, taloudellisiin, sosiaalisiin ja sivistyksellisiin ongelmiin, saivat siten suuntaa ja sisältöä hänen filosofisesta perhekäsityksestään.

On ilmeistä, että Snellman halusi lehtimiehenä ja koulupoliitikkona puolustaa ja suojata perhettä sellaisilta poliittisilta aatteilta ja moraaliopeilta, joiden hän katsoi uhkaavan perheen asemaa primäärinä kasvatusinstituutiona. Hän tosin ei ilmaissut kantavansa huolta kansan perhemoraalista, koska hän optimistisesti piti olemassa olevaa kansallista tapaa hyvänä sinänsä. Sitä vastoin hän katsoi perheen kasvatusfunktiota ja sen siveellistä perustaa murtavien oppien uhkaavan viime kädessä valtiota. Jo Valtio-opissa hän toi selkeästi esiin sen, että perheellä ja valtiolla on vastavuoroinen suhde siveellisessä järjestyksessä (KT 5, 54–55):

*Mitä enemmän perhe omassa piirissään edistää omaa päämääränsä, rakkauden täyttämää elämää, omaa onneaan, sitä enemmän se edistää myös valtion parasta. Näin perhe on samalla sekä oma päämääränsä että valtion säilymisen vankkumaton perusta.... Valtio puolestaan on yhtä paljon väline perheen säilyttämiseksi, eikä vain sillä perusteella, että se suojelee perheen omaisuutta ja tekee perhe-elämän häiriintymättömän rauhan mahdolliseksi, vaan myös siksi, että valtio ottaa suhteessa muihin kansakuntiin osansa inhimillisen sivistyksen yhteisistä aarteista ja pitää näin yllä sitä sivistystä, joka tulee perheen siveellisessä yhteiselämässä ilmi välittömänä tunteena, rakkautena.*

Siveellisessä järjestyksessä perhe ja valtio turvaavat toistensa säilymisen ja luovat toisilleen edellytyksiä siveellisten funktoidensa toteutumiseksi. Tässä järjestyksessä perheen tarkoitus toteutuu, kun se kiinnittää jäsenensä hyviin tapoihin ja edistää rakkautta isänmaahan. Ilman tällaista henkeä lainkuuliaisuudesta tulisi vain ulkokohtaista sääntöjen noudattamista, mikä estäisi siveellisyyden toteutumista valtiossa.

Snellman suhtautui kauttaaltaan torjuvasti perhettä ja avioliittoa horjuttaviin vapaamielisiin virtauksiin. Koulupoliitikkonakin ja sivistysteoreetikkona hän vastusti vapaamielisiä avioliitto- ja perhekäsityksiä, joiden hän katsoi paitsi rikkovan siveellistä maailmanjärjestystä myös hämärtävän koulun ja sivistyksen todellisen olemuksen. Hän kirjoitti nimenomaan perheaiheisia kirjoituksia käsitellessään koulupoliittisia kysymyksiä, koska katsoi, että ilman perheen olemuksen ymmärtämistä ei ole mahdollista hahmottaa oikein koulunkaan paikkaa inhimillisen yhteiselämän kokonaisuudessa, sosialisatiassa ja yhteiskunnallisessa

sivistystyössä. Hän katsoi yhteiskunnallisen ja valtiollisen elämän luonteeseen ymmärtämisen ylipäätään edellyttävän perheen aseman ja merkityksen ymmärtämistä.

## Lähteet

- Blustein, Jeffery (1982) *Parents and Children. The Ethics of the Family*. New York: Oxford University Press.
- Hakala, Pertti (1997) Kommentar 88. J.V. Snellman. *Samlade arbeten X*. Helsingfors: Statsrådets kansli, 916–917.
- Halila, Aimo (1949) *Suomen kansakoululaitoksen historia Osa I*. Turku: Suomalainen tiedeakatemia.
- Hokkinen, Mika (1998) Kommentar 30. J.V. Snellman. *Samlade arbeten XI.2*. Helsingfors: Statsrådets kansli, 1508.
- Mickwitz, Joachim (1998) Kommentar 31. J. V. Snellman. *Samlade arbeten XI.2*. Helsingfors: Satsrådets kansli, 1508.
- Nurmi, Veli (1988) *Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Ojakangas, Mika (1998) *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Pulma, Panu & Turpeinen, Oiva (1987) *Suomen lastensuojelun historia*. Kouvo: Lastensuojelun keskusliitto.
- Rein, Th. (1981) *Juhana Vilhelm Snellman II*. Helsinki: Otava (alkup. teos vuodelta 1899).
- Savolainen, Raimo (2003) J.V. Snellman – julkisen elämän sivuraiteelta keisarin suosioon. Teoksessa J.V. Snellman *Kootut teokset 13*, Helsinki: Opetusministeriö, 8–14.
- Savolainen, Raimo (2004) J.V. Snellman – kansallisuuden rakentaja ja mielipidejohtaja. Teoksessa J.V. Snellman. *Kootut teokset 17*. Helsinki: Opetusministeriö, 8–16.
- Selén, Kari (1997a) Kommentar 10. J. V. Snellman. *Samlade arbeten IX*. Helsingfors: Statsrådets kansli, 869–870.
- Selén, Kari (1997b) Kommentar 14. J. V. Snellman. *Samlade arbeten X*. Helsingfors: Statsrådets kansli, 846–848.
- Selén, Kari (1997c) Kommentar 72. Snellman. *Samlade arbeten X*. Helsingfors: Statsrådets kansli, 913.
- Snellman, J.V. (2000–2004) *Kootut teokset (KT)*, Helsinki, Opetusministeriö.
- Snellman, J. V. (1992–1999) *Samlade Arbeten (SA)*, Helsingfors: Statsrådets

- kansli.
- Väyrynen, Kari (1983) Tiedon pedagoginen muoto ja sen sitoumukset Hegelillä ja suomalaisessa hegeliläisyydessä. Julkaisematon lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos.
- Väyrynen, Kari (1997) Kommentar 65. J.V. Snellman. Samlade arbeten X. Helsingfors: Statsrådets kansli, 902-906.
- Väyrynen, Kari (2000) Hegelin dialektinen pedagogiikka ja lastenkasvatuksen ongelma. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudemus, 45–62.
- Wilenius, Reijo (1978) Snellmanin linja – henkisen kasvun filosofia. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, Reijo (1984) Snellman ja nykyaika. Snellman-instituutin B-sarja 2. Kuopio.

## **Sivistyksen tiet – Katsaus Snellmanin koskevaan suomalaiseen kirjallisuuteen ja sen tulkintoihin Snellmanin sivistyskäsitteestä**

*Reijo Miettinen & Eero Ojanen*

**S**euuraava katsaus tarkastelee Snellmanin tuotannon julkaisuhistoriaa sekä hänen filosofiansa ja sivistyskäsitteensä tulkintahistoriaa. Siinä esitellään Snellmanin ihmis-, yhteiskunta- ja sivistyskäsitteitä esitteleviä ja arvioivia teoksia ja kirjoituksia yli sadan vuoden ajalta. Monet niistä ovat Snellmanin ajattelusta kiinnostuneelle edelleen perehtymisen arvoisia. Lainaukset näistä julkaisuista sekä niiden sisältöä ja johtopäätöksiä koskevat luonnehdinnat rakentavat moniäänistä ja rikastuvaa kertomusta Snellmanin sivistyskäsitteen ulottuvuuksista.

Sivistyksen käsitteen historia kasvatustieteessä ja aikuiskasvatuksessa liittyy rajanvetoon siitä, olisiko kasvatustieteen nojaututtava ensisijaisesti filosofiaan vai psykologiaan. Sivistyksen käsite kehittyi saksalaisen idealistisen filosofian piirissä. Snellman kehitti sitä yhteiskuntafilosofiansa ja kansallisen ohjelmansa peruskäsitteeksi. Kun irrottautuminen



hegeliläisestä filosofiasta 1880-luvulla käynnistyi, kasvatuksen perusteita alettiin etsiä kehittymässä olevasta kokeellisesta psykologiasta. Tämä jän-  
nite heijastuu Snellmanin sivistyskäsitteen merkitystä koskevissa arvi-  
oissa 1880-luvulta omaan aikaamme asti. Aikuiskasvatuksessa luopumi-  
nen snellmanilaisesta sivistyksen käsitteestä sinetöityi 1950-luvulla, kun  
vapaa kansansivistystyö korvautui aikuiskasvatuksen käsitteellä, joka etsi  
perusteitaan aikuisen oppimisen ja kasvatuksen erityispiirteistä. Sivi-  
styksen käsite nousi uudelleen kiinnostuksen kohteeksi 1970-luvulla  
korkeakoulujen tutkinnonuudistukseen ja sivistysyliopistoon liittyvässä  
keskustelussa. Se käynnisti myös tutkimuksia Snellmanin pedagogi-  
sesta ajattelusta. Niiden vaikutus jäi kasvatustieteessä kuitenkin margi-  
naaliseksi, koska kognitiivinen oppimisen psykologia vakiinnutti ase-  
mansa kasvatustieteen ja opettajakoulutuksen hallitsevana perustana.  
Sivistys on noussut jälleen varteen otettavaksi vaihtoehdoksi kasvatuk-  
sen tehtävän ymmärtämiseksi globaalin talouden ja ekokriisien maail-  
massa. Snellmanilaisen sivistysajattelun edelleen pätevät saavutukset ovat  
sivuuttamaton osa käsitteen uudelleen tulkinnassa vastaamaan aikamme  
haasteita.

### **Autonomian aika: Th. Reinin Snellman-elämäkerta ja kasvatustieteen suuntautuminen kokeelliseen sielutieteeseen**

Keisarillisen Aleksanterin yliopiston filosofian professoriksi tuli Snell-  
manin jälkeen vuonna 1869 Thiodolf Rein (1838–1919). Hän kirjoitti  
1890-luvulla edeltäjästään ja opettajastaan kaksiosaisen 1000-sivuisen  
elämäkerran *J. V. Snellman I-II* (Osa I 1895, Osa II 1899). Se rakensi  
Snellmanin mainetta valtiomiehenä ja kansallisfilosofina ja säilyi puoli  
vuosisataa tärkeimpänä tulkintana Snellmanin elämäntyöstä ja merki-  
tyksestä (Savolainen 2006, 926). Rein myöskin toimitti vuosina 1892–  
1898 ilmestyneen kymmenosaisen *Johan Wilhelm Snellmans Samlade  
arbeten* -teossarjan. Vuosina 1898–1901 julkaistiin myös viisiosaiset suo-  
menkieliset Valitut Teokset.

Toisaalta Reinin Snellman-elämäkerta ilmensi irrottautumista suo-  
malaista filosofiaa 1830–1860-luvuilla hallinneesta hegeliläisyydestä.

Reinin mukaan Hegelin metodilla, jonka myös Snellman omaksui, dialektisella käsitteiden kehityksen logiikalla on ratkaiseva puute. Se ei pysty tuottamaan positiivista tietoa, koska se irrottaa ajattelun sen välttämättömästä yhteydestä havaintoon (Rein 1981, 55). Reinin mukaan käsitteen on ammennettava sisältönsä havainnosta. Rein julkaisi vuonna 1884 *Sielutieteen oppikirjan* (Rein 1934). Siinä Rein totesi, että sielutiede ”on yhä enemmän muuttumassa kokemustieteeksi ja ruvennut kokeiden avulla tutkimaan sielunelämän suhdetta sen kanssa yhteydessä oleviin fysiologisiin seikkoihin.”

Reinin sielutietieteessä tietämisen ja oppimisen kannalta keskeinen sieluntoiminto on havaitseminen. Kaikki tietäminen perustuu havaintojen ja mielikuvien toisiinsa kytkeytymiseen nk. assosiaatiolakien mukaisesti. Tämä 1700-luvun brittiläiseen empirismiin perustuva käsitys tietämisestä toistui kasvatustieteellisissä sielutieteen oppikirjoissa 1900-luvulla (esim. Salo 1929, Lilius 1938). Kuten Rein toteaa, se oli myös herbartilaisen kasvatustieteen ja didaktiikan perusta (1931, 15): ”sielutieteen varsinaisena tehtävänä oli mielteiden mekanismin selittäminen, johon Herbart ryhtyy käyttäen matematiikkaa apukeinona.” Näin Rein osaltaan käynnisti kehityskulkua, jossa filosofinen näkemys kulttuurin saavutusten kriittisestä omaksumisesta korvautui pyrkimyksellä löytää kasvatuksen ja opetuksen perusta sielunmekanismeja tutkivasta empiirisestä psykologiasta. Sen kokeellinen tutkimus keskittyi 1800-luvulla aistimisen, havaitsemisen ja muistamisen perusprosesseihin. Kasvatuksessa se heijastui havainnollisuuden periaatteen korostamisena opetuksessa. Kasvatustieteen professori Juho Hollo kommentoi kokeellisen kasvatustieteen mahdollisuutta teoksessaan *Kasvatuksen teoria* seuraavasti (Hollo 1931, 21 ja 23):

*On ilmeistä, että huomattavin osa tutkimustyötä tapahtuu kokeellisen sielutieteen merkeissä, että se todellisuudessa on kokeellista psykologiaa sovellettuna lapseen ja kasvavaan. Koska kokeellinen sielutiede välttämättä käsittelee lähinnä sielunelämän alkeellisia ilmiöitä, aistimuksia, muistin säilytysvoimaa ym. sellaisia seikkoja, niin kokeellinen kasvatustieteellinen tutkimus joutuu sekin kulkemaan samoja latuja. (...) Joka tapauksessa on aivan varmaa, ettei niin sanottu kokeellinen kasvatustieteen oppi voi antaa (...) meille mitään tyydyttävää kasvatuksen teoriaa, ettei sen avulla voida yrittääkään ratkaista kasvatuksen perusongelmia.*

Käsitellessään aistimellisuuden ja havainnon merkitystä tietämisessä Snellman ennakoii ilmiötä, jota 1900-luvun jälkipuoliskolla alettiin tieteen filosofiassa kutsua havaintojen teoriapitoisuudeksi (KT 13, 361): ”Käsitteistä ei yleensäkään muodosteta havainnoista, vaan yleiset termit, jotka niihin asetetaan. Käsitteet, jotka ilmaisevat mielletyn kohteen kannalta olennaista, eivät ole peräisin havainnoista. Ne ”ovat jo aiemmin ymmärryksen luomia ja muistin säilyttämiä, ja (...) nyt sijoitetaan havaintoihin.” Snellman arvosteli sensuaalistista näkemystä myös siitä, että se sivuutti tiedon merkityksen kasvatuksessa ja oli riittämätön älyllisen sivistyksen, maailmankuvan ja omatoimiseen lukuhaluun ja -kyvyn herättämisessä. Snellmanille lukuhalu on (KT 12, 355) ”henkisen jalostumisen halua, valistuksen ja korkeammalle kohoamisen halua; se on halua seurustella henkilöiden kanssa, joiden ajatukset ja tunteet ovat tosia ja jaloja, ja oppia heiltä. Sillä se joka lukee, voi seurustella kaikkien ihmiskunnan mainioimpien persoonallisuuksien kanssa, vieläpä niin, ettei häntä kutsuta heidän virheittensä ja heikkouksiensa todistajaksi, vaan osallistumaan heidän kauneimpiin hetkiinsä, jolloin vain ylevät ajatukset ovat liikkuneet heidän povessaan. Hänet kutsutaan tutustumaan koko ihmiskunnan parempaan olemukseen.”

Vuonna 1906 vietettiin Snellmanin syntymän 100-vuotisjuhlaa. Valvoja-lehti julkaisi Snellman-juhlanumeron.<sup>1</sup> Sen ensimmäinen artikkeli oli suomalaisen tyttökoulun kehittäjän professori Bernhard Fredrik Godenhjelmin (1840–1912) *Mikä on suomalainen sivistys?* Godenhjelm toteaa, että sivistys ei tarkoita jonkun yksilön älyllistä etevämyyttä, vaan ”koko maailmankatsomusta kannattavaa henkistä edistyskantaa (...), henkisen toiminnan suuntautumista korkeampia yhteisiä päämääriä kohden ja on siitä johtuva maailmankatsomus.” Hänen mukaansa suomalainen sivistys koostuu kolmesta asiasta (Godenhjelm 1906, 268): 1) sen kansanomaisen tiedollinen sisältö – oman maan kansan ja sen elämän entisen että nykyisen elämän tuntemus, 2) yhteiskunnallisten ja yleensä siveellisten käsitteiden yhtäpitävyys meillä kehittyneen oikeus- ja siveellisyydestajunnan kanssa, 3) parhaat yleisinhimillisen sivistyksen aatteet, sovitettuna meille ominaiseen maailmankatsomukseen. Suomalaisen oikeus- ja sivistystajunnan erityispiirteiksi Godenhjelm näkee mm.

---

1 Valvoja-lehden vuosikerrat ovat vapaasti luettavissa Kansalliskirjaston digitaalisista aineistoista: [digi.kansalliskirjasto.fi](http://digi.kansalliskirjasto.fi)

kansanvaltaisuuden, matalat sääytyerot ja sen, että naisen arvo ja osanotto yhteiskunnalliseen elämään lienee suurempi kuin missään muualla Euroopassa. Hän toteaa, ettei suomalaisen sivistyksen sisältönä voi olla ”yleisinheimillisestä sivistyksestä erillään oleva, kotiolojen ahtaisiin kehyksiin supistuva elämänpiiri.” Sivistyksen isänmaallisen ja yleisheimillisen ulottuvuuden on välttämättä sulauduttava yhteen.

### **Snellmanilaisuus ensimmäisen tasavallan kansansivistysliikkeessä**

Kansansivistysliikkeen eri suuntaukset pitivät suuressa arvossa Snellmanin kansallisuus- ja sivistyskäsitystä. Se heijastui Santeri Alkion luonnehdinnoissa nuorisoseuraliikkeen tehtävistä (Alkio 1983,129): ”nuorisoseurain tehtävänä on (...) tutustuttaa jäseniään ja ympäristöään niihin aikakauden suuriin kysymyksiin, jotka kukin alallaan asettavat vanhat piintyneet ennakkoluuloiset katsontatavat kritiikin alaisiksi.” Työväen sivistysliikkeen ajatukset tasa-arvosta ja sivistyksen merkityksestä työväestön yhteiskunnalliselle toiminnalle etujensa puolesta voidaan nähdä johdonmukaisena jatkona Snellmanin johtoajatukselle sivistyksen ulottamisesta kaikille ihmisille. Kirjoituksessaan *Snellman ja köyhälistö* Väinö Voionmaa toteaa Snellmanin olleen kansalaisuuden, kielen ja valtiollisen elämän herättäjä. Voinmaan mukaan (Voionmaa 1906, 3) ”vasta yleinen valtiollinen herätys avaa köyhälistöllekin mahdollisuuden taistella sortovaltaa vastaan.”

Suomalaisen valtiollisen aikuiskasvatustalitiikan ”isä” Zachris Castrén toimitti Snellmanin juhluvuonna 1906 valikoiman Snellmanin kirjoituksia (Castrén 1906). Hän kirjoitti myös sarjan Snellmanin kansallisuus- ja sivistyskäsitetä tulkitsevia artikkeleita (1912, 1923, 1930). Artikkelissaan *Snellman ja kansansivistystoimi* (1930, 12) hän muistutti Snellmanin sivistyskäsitteen yhteiskunnallisuudesta ja toiminnallisuudesta: ”sivistys on tietoisuutta ihmiskunnan korkeimmista asioista, näiden asioiden harrastamista, kykyä edistää niitä.” Castrénin mietinnössä valtioneuvostolle (Valtio ja vapaa kansansivistystyö 1929) vapaa kansansivistystyö viittasi toimiin, joilla aikuiset ”täydellisimmin kehittyisivät sivistyneiksi ihmisiksi ja vastuukykyisiksi yhteiskunnan jäseniksi

niissä elämänoloissa ja elämäntehtävissä, jotka he tuntevat omikseen” (Castrén 1929, 3). Mietintö sisälsi periaatteen, jonka mukaisesti valtion on rahoitettava kansansivistystyötä tekeviä oppilaitoksia ja järjestöjä niiden poliittisesta orientoitumisesta tai maailmankatsomuksesta riippumatta. Näin kansanliikkeistä syntyneet sivistysjärjestöt saivat oikeuden ja resursseja toimintansa kehittämiseen.

Vuonna 1939 ilmestyi Lahden työväenopiston rehtorin FM Ville Lehtolan teos *Vapaan kansansivistystyön päämäärä*. Lehtola kaatui talvisodassa 21.2. 1940. Hän kysyy teoksessaan, mihin ko. päämäärä voi perustua. Hänen vastauksensa nojautuu vahvasti Snellmaniin. Historiallisesti muuttuvan päämäärän on perustuttava objektiiviseen henkeen ja persoonallisuusperiaatteeseen. Moderni teoria objektiivisesta henkestä viittaa kansallishenkeen ja ajan henkeen, joka ilmenee kansakunnan kirjallisuudessa, tieteessä, instituutioissa ja kulttuurissa. Kasvatuspäämäärä kehitellään kansakunnan kulttuuritehtävästä, jonka kautta se antaa panoksensa yleisinhimilliseen kulttuurin kehitykseen. Kansansivistystyön on turvattava ”kansan kaikkien kerrosten saattaminen mahdollisimman läheiseen ja aktiiviseen yhteyteen kansakunnan kulttuurielämän kanssa” (1939, 40). Persoonallisuusperiaate nojautuu Kantin käsitykseen ihmisestä omana tarkoituksperänään. Kun ihminen palvelee muita ihmisiä ja yhteiskuntaa, tämä palveleminen johtaa myös hänen persoonallisuutensa, ”yksilöllisen omituisuutensa kehitykseen ja jalostukseen” (1939, 50). Lehtola erittelee tämän päämäärän toteutumisen edellytyksiä tarkastelemalla aikuisen tiedollisen, esteettisen ja eettisen kasvatuksen erityispiirteitä ottaen kantaa myös uskonto- ja ammatilliseen kasvatukseen.

## **J.E. Salomaa ja hänen snellmanilainen kasvatustietensä**

Vuosina 1928–1932 ilmestyivät 12-osaiset suomenkieliset Snellmanin Kootut teokset. Ne olivat pääosin käännös 1890-luvun *Samlade Arbeten* -teossarjasta. Hämmäntävää näissä kootuissa teoksissa on kirjoitusten valintaperusteiden, taustan ja merkitystä koskevien kommenttien puuttuminen. Tämä puute tuli korjatuksi 1990-luvun koottujen teosten tiedellisessä editiossa (*Samlade Arbeten I–XII*, 1992–1998).

Itsenäisyyden ensimmäisillä vuosikymmenillä suomalaiset filosofit arvioivat artikkeleissaan Snellmanin ajattelun eri ulottuvuuksia (esim. Grotenfelt 1927, Kaila 1941). Merkittävä tämän aikakauden panos Snellmanin ymmärtämiseen oli Turun yliopiston filosofian, kasvatustieteen ja psykologian professorin Jalmari Edvard Salomaan (1891–1960) vuonna 1944 ilmestynyt teos *J.V. Snellman. Elämä ja filosofia*.<sup>2</sup> Kirjan ensimmäinen osa (261 s.) sisältää kertomuksen Snellmanin elämästä ja toiminnasta. Siinäkin näkökulma on ulkoisten tapahtumien sijaan Snellmanin ajattelun ja maailmankuvan muodostumisen edellytysten tarkastelussa. Toinen osa (358 s.) on systemaattinen arvioiva esitys Snellmanin filosofiasta ja sen eri osa-alueista, mukaan lukien kasvatustieteiden filosofia. Salomaan teos on tekijälleen ominaisesti selkeästi ja ymmärrettävästi kirjoitettu ja sen mielenkiintoa lisää se, että se kommentoi kriittisesti aikansa Snellman tulkintoja. Kasvatustieteiden luvun lopussa Salomaa toteaa apeasti (1944, 595–596): ”Snellmanin kasvatustieteiden filosofia, niin kuin hänen historia- ja kulttuurifilosofiansa, on jäänyt jälkimaailmalle melkein tuntemattomaksi maaksi. (...) Herbartilaisuuden päästyä valtaan meidänkin kasvatustieteidemme, Snellman joutui syrjään. Herbartilaiset eivät voineet löytää hänestä mitään hyvää.” Salomaan mukaan itsenäisyyden ensi vuosikymmenien kasvatustieteilijät (mm. Waldemar Ruin ja Heikki Lehmusto) katsoivat Snellmanin olleen liiaksi poliittikko voidakseen olla merkittävä pedagogi.<sup>3</sup> Tähän hän toteaa (1944,

---

2 Teoksensa johdannossa Salomaa toteaa, että hän ryhtyi Snellman-tutkimukseen jo v. 1928, ”jolloin mm. kävin läpi hänen julkaisemattoman käsikirjoituskokoelmansa. Sen jälkeen työ oli melkein kokonaan keskeytettyä”. Salomaa toimitti ja käänsi vuonna 1932 ilmestyneen Snellmanin koottujen teosten osan I, Filosofisia kirjoituksia. Siihen sisältyi Snellmanin väitöskirja Hegelin järjestelmästä, tutkimus Leibnizin filosofiasta, Logiikan esityksen koe, Filosofian alkeiskurssi, Yliopistollisista opinnoista ja teos Persoonallisuuden aatteen spekulatiivinen kehittäminen.

3 Waldemar Ruin (1857–1938) hoiti kasvatustieteen ja didaktiikan professorin virkaa Helsingin yliopistossa vuosina 1888–1926, ts. 38 vuotta ja toimi Suomen kasvatustieteellisen yhdistyksen puheenjohtajana 1902–1927. Hän oli herbartilaisen koulukunnan tienraivaajana Suomessa, jota sittemmin edustivat mm. kasvatustieteen professorit Mikael Soininen, ja Albert Lilius sekä Tammisaaren seminaarin johtaja Ahti Ottelin (Storbom 2000,173). FT Heikki Lehmusto teki väitöskirjansa J.V. Snellmanin ase-

596): ”Mutta juuri niissä puolissa, joissa on tahdottu nähdä Snellmanin kasvatustieteellisen heikkouksia, usein tulee esiin sen vahvuus, sen nykyaikaisuus ja vielä tulevaisuuteen viittaava voima.”

Salomaan kasvatustieteellinen ajattelu poikkeaa ensimmäisen tasavallan empiirisen psykologian merkitystä painottavasta kasvatustieteellisen valtavirrasta ja sen sensuaalisesta tietokäsityksestä. *Yleinen kasvatustieteellinen* -teoksessaan Salomaa määrittelee kasvatuksen tavalla, jonka voi nähdä olevan suoraa jatkoa sille, miten Snellman määrittelee tietämisen Akateemisista opinnoista-kirjoituksissaan ja muussa tuotannossaan. Kasvatus on (Salomaa 1943, 44): ”kasvatettavan yksilöllisen henkisen kehityksen sulattamista yhteisön kulttuurielämän arvopitoiseen kehitykseen. Se ei ole vain kulttuuriperinnön jatkuvaa siirtämistä, vaan tien valmistamista sen korkeammalle kehitykselle, kulttuurin nousulle.” Salomaa nostaa persoonallisuuden käsitteen kasvatustieteessä tarpeelliseksi käsitteeksi, koska siinä toteutuu yksilön ja yhteisön synteesi (Salomaa 1943, 104): ”Niin muodoin persoonallisuus on käsitettävä yksilöllisyyden korkeammaksi asteeksi, sellaiseksi, jolla on kiinteä suhde yllätykselliseen arvojen maailmaan ja sitä kannattaviin kulttuuriyhteisöihin, ennen kaikkea kansakuntaan.” Persoonallisuuden käsitteeseen sisältyy jo se, että yksilö ”erikoisuuksineen on yhteisön arvokas, kulttuuria rakentava jäsen” (Salomaa 1943, 44).

## Sodanjälkeinen katkos

1950- ja 60-luvuilla Snellman oli sananmukaisesti unohtuessa. Tähän oli osittain syynä se kritiikki, jota suomalaisessakin filosofiassa hallitsevaksi muodostunut analyyttinen filosofia ja erityisesti Karl Popper ja Bertrand Russell kohdistivat Hegelin filosofiaan. 1970-luvulla tilanne muuttui. Hegel nousi uudelleen kiinnostuksen kohteeksi erityisesti yhteiskuntafilosofina ja politiikan teoreetikkona (Miettinen 2016, Lumsden 2021). Israelilaisen filosofin Shlomo Avinerin vuonna 1972

---

masta Hegelin koulukunnassa vuonna 1921 ja kirjoitti sittemmin teoksen Snellmanin kasvatustieteellisen ajattelusta (Lehmusto 1926). Hän toimi Turun suomalaisen lyseon historian opettajana ja mm. Aitosuomalainen-lehden päätoimittajana.

ilmestynyt teos *Hegel's theory of the modern state* (Avineri 2003) ilmensi ja edisti tätä käännettä.

Yksi 1950-luvun harvoista Snellman-tutkimuksista oli historioitsija Pentti Airaksen väitöskirjatyö *Yksilö ja hänen suhteensa yhteisöön J. V. Snellmanin historianfilosofiassa* (1956). Se eritteli Snellmanin käsitystä yksilön vaikutusmahdollisuuksista yhteiskunnassa ja historiassa. Snellman puolusti yksilön vapautta ja tavallisen ihmisen toiminnan historiallista merkitystä, joka toteutuu kulttuuriyhteisöön ja kansalliseen rakennustyöhön osallistumisen kautta. Välittävänä tekijänä ovat yhteisön tavat ja oikeata koskevat käsitykset. Yksilö on tapojen kehittäjä perheessä ja kansalaisyhteiskunnassa: ”Omasta oikeustajunnastaan, harkintansa, järjensä nojalla hän luo uutta tapaa jokaisessa teossaan” (Airas 1956, 95). Myös yhdistystoiminta vaikuttaa tapojen kehittymiseen (1956, 100): ”uusia aatteita tuodaan yhdistysten voimalla esille ja yritetään saada yhteistahtoa taivutetuksi aatteiden edustamaan suuntaan.” Koska laki on tavan lausumista tietoiseen muotoon, ”tavan, joka on syntynyt ihmisten yrittäessä toimia mahdollisimman viisaasti” (1956, 102), tavan kehittäminen koskee myös lakeja. Vaikutusmahdollisuuden perustana on kasvatustieteen, jonka tarkoitus Snellmanilla oli Airaksen mukaan (1956, 47) ”tehdä yksilö aktiiviseksi, vapaata tahtoa käyttäväksi, historiassa vaikuttavaksi ihmiseksi.” Airas (1956, 158) näkee perustavimpana erona Hegelin ja Snellmanin ajatustapojen välillä sitä, että filosofisen systeemin rakentamisen sijaan Snellman korostaa läpi elämänsä käytännön ja tieteen yhteenkuuluvuutta. Teorian on palveltava käytäntöä.

Myös vapaan kansansivistystyön saralla tapahtui sodan jälkeen irrottautuminen Snellmanin perinnöstä. Vuonna 1946 Yhteiskunnallisen korkeakoulun kansansivistysopin professoriksi nimitetty Urpo Harva ajoi oppiaineensa irrottautumista saksalaisperäisestä sivistyksen käsitteestä ja sen korvaamista englanninkielisissä maissa omaksutulla aikuiskasvatuksella (adult learning) (Harva 1955,9). Siinä keskiössä on sivistysprosessin sijaan aikuisten ihmisten koulun ulkopuolella tapahtuva opiskelu ja sen institutionaaliset muodot kuten opistot ja sivistysjärjestöt, joiden kehitystä Harva kuvasi kokoavasti kansansivistysliikkeeksi. Kasvatusteoriaansa sisällä Harva kuitenkin säilytti sivistyksen ”opetuksen keskuskäsitteenä” (Harva 1973, 66). Sitäkin hämmästyttävämpää on, ettei hän tuotannossaan lainkaan viittaa Snellmaniin.



Teoksessaan *Yksilö ja yhteisö* (1954) Harva päätyy korostamaan yksilön vapauden ja yhteiskunnan normien välistä ristiriitaa mainitsematta sivistystä, joka Snellmanilla välittää näiden kahden välistä suhdetta. Snellmanilla sivistys toteutuu annetun tradition arvioinnin ja yhteiskunnan normien uudelleen työstämisen kautta. Sivistys on yksilön vapauden ja yhteisön kulttuurin ja yhteenkuuluvuuden vastavuoroista kehkeytymistä. Kun Harva kirjoittaa ihmisyydestä (1983) ja luonnehtii humanismin tyyppejä, loistaa saksalainen idealismi (Herder, Kant, Fichte, Hegel) ja Snellman poissaolollaan. Selitys tähän lienee Harvan individualistinen ihmis- ja yhteiskuntakäsitys jonka mukaan (1954, 55) ”kaikki sosiaaliset ilmiöt palautuvat yksilöiden käyttäytymiseen.” Hän katsoi Hegelin filosofian edustavan organistista kansakäsitettä, jossa yksilöt alistetaan yhteistahdolle tai kansanhengelle. Vastaavasti valtiollinen säätely pääsääntöisesti vaarantaa yksilön vapauden (Alanen 1997).<sup>4</sup> Toisaalta Harva kritisoi taloudelliseen kasvuun perustuvaa hyvinvointiajattelua, kulutusyhteiskuntaa ja luonnon saastuttamista (Tuomisto & Oksanen 1997).

## Snellman-tutkimuksen renessanssi 1970- ja 1980-luvuilla

1960-luvun lopulla käynnistyi Suomen nopeasti laajenneen korkeakoululaitoksen sisäisen hallinnon uudistus. Opiskelijajärjestöt ajoivat yliopiston demokratisointia sekä mies ja ääni -periaatteen toteutumista yliopiston hallintoelinten valinnassa. Tämän ”hallinonuudistustaistelun” osana joukko Helsingin yliopiston opiskelijoita ja nuoria tutkijoita kirjoitti pamfletin *Johdanto uuteen yliopistoon* (Aarnio & al. 1970). Sen avainluvussa *Akateeminen kasvatus ja akateeminen vapaus* Kari Toikka tulkitsi saksalaista uusklassista yliopistoideaa nojatuen Snellmanin yliopistollisia opintoja ja akateemista vapautta koskeviin kirjoituksiin. Yliopisto on laitos, joka pyrkii siveellisyyteen tiedon kautta (*Bildung durch*

---

4 Teoksessaan *Inhimillinen ihminen, Homo Humanus* (1982) Harva erottaa viisi humanismin suuntaa: antiikin humanismin, renessanssin klassisen humanismin sekä kristillisen, marxilaisen ja naturalistisen humanismin. Klassisen saksalaisen sivistyskäsitteen katsotaan syntyneen vuosien 1770–1830 välillä. Harva jättää sen tarkastelun väliin loikatessaan renessanssihumanismista ja uskonpuhdistuksesta suoraan marxilaisuuteen.

Wissenschaft). Siveellisyys (Toikka 1980, 109) ”tarkoittaa tosiasioiden tuntemiseen perustuvaa motivaatiotapaa (...). Ihmisen toiminta perustuu persoonalliseen ja sisäistettyyn vakaumukseen. Kasvatus siveellisyyteen on tiedon lisäämistä, tiedon lisääminen on kasvatusta siveellisyyteen. Nämä eivät siis olleet kaksi yliopiston rinnakkaista tehtävää, vaan yksi ja sama asia.” Teos arvioi kriittisesti uusklassisen yliopistoidean keskeisiä käsitteitä (puhdas tiede) ja periaatteita (opetuksen ja tutkimuksen ykseys, opetuksen ja opiskelun vapaus) ja niiden toteutumista 1970-luvun yliopistossa. Snellmania seuraten Toikka toteaa, että tieteellisen toiminnan on tiedostettava poliittinen merkityksensä ja käytännölliset seuraamuksensa yhteiskunnassa<sup>5</sup> Hänen mukaansa itsetietoisuuden ja sivistyksen, oikeaa ja järkevää koskeva vakaumuksen muodostuminen edellyttää, että myös opiskelijat osallistuvat tieteenalansa yhteiskunnallista merkitystä ja asemaa koskevaan itseanalyysiin.

1970-luvun puolivälissä Snellmanin yliopistokäsitys nousi esille myös Jyväskylän yliopistossa, jonka yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa aloitettu tutkinnonuudistus herätti voimakasta vastarintaa. Tutkinnonuudistus nähtiin yliopiston ja opiskelun alistamisena pelkästään välineellisiin tarkoituksiin, ja sen vastakohtana ajatus sivistysyliopistosta nousi elävänä esille etenkin opiskelijoiden ja nuorten tutkijoiden parissa. Snellmanilaisen yliopistoidean mukaan tieteen ja yliopiston piti vaikuttaa voimakkaasti maailmaan, mutta sivistyksen omilla ehdoilla, ei ulkopuolisille päämäärille alistettuna. Snellmanin ajatuksia esiteltiin muun muassa Jyväskylän ylioppilaslehdessä ja sivistysyliopistoliikkeeksi kutsuttu, poliittiset rajat ylittänyt liikehdintä ravisteli perusteellisesti myös 1970-luvulla puoluepolitisoitunutta opiskelijapolitiikkaa. Filosofian professorina toimineen Reijo Wileniuksen luennot ja julkaisut lisäsivät osaltaan Snellman-harrastusta. Vuonna 1981 ilmestyi Jyväskylän yliopis-

---

5 Snellman määrittelee kaksi tieteelliselle elämälle välttämätöntä asiaa (KT 2, 470): ”yliopiston voimakkaan osallistumisen päivän tieteellisiin kiistoihin sekä osallistumisen isänmaalle tietyllä hetkellä tärkeisiin kysymyksiin.” Hän toteaa edelleen, että ”tieteellinen mielenkiinto on lakannut kuulumasta tietylle ammattikunnalle ja jokaiseen yhteiskunnan hyvää koskevaan kysymyksen etsitään halukkaasti ratkaisua tieteestä. Sen tähden tiedemiehen kuuluu käsittää oma aikansa ja perehtyä niihin aikansa asioihin, jotka ovat tiedon kannalta mielenkiintoisia.”

ton filosofian laitoksen *Snellman ja sivistys* -symposiumin julkaisu, jossa kahdeksan kirjoittajaa eritteli Snellmanin sekä Z.J. Cleven yliopisto-, sivistys- ja kasvatuskäsityksiä (Snellman ja sivistys 1981). Sivistysyliopistoon kohdistuvasta toimeliaisuudesta syntyi myös hegeliläiseen ja snellmanilaiseen pedagogiikkaan kohdistuvia tutkimushankkeita (Konttinen & al. 1980, Toiskallio 1983).

Wilenius julkaisi vuonna 1978 teoksen *Snellmanin linja – henkisen kasvun filosofia*, joka on analyysi ja tulkinta Snellmanin hengen ja sivistyksen käsitteistä. Yksilön henkinen kasvu persoonalliseen itsetietoisuuteen, ”järkeen ja vapauteen” on koko elämän kestävä prosessi. Wileniuksen mukaan (1978, 138): ”keskeistä Snellmanin näkemyksessä on ihmisen itsetietoisuuden (subjektiviteetin, luovuuden ja vapauden) ja tradition (objektiviteetin, kulttuuriperinnön) vastakohta ja sovitus.” Teos tarkastelee Snellmanin teoriaa tietämisen ja toiminnan vaiheita- taiestasta kehityksestä kohti persoonallista itsetietoisuutta. Siinä subjektin (minän) ja objektin (maailman) ero kumoutuu ja yksilön ajattelusta voi tulla osa maailmanhengen ajattelua ja toimintaa (Wilenius 1978, 152). Wilenius toimi myös neliosaisen vuosina 1982–1983 julkaistujen Snellmanin teosten päätoimittajana (Snellman 1982–1983). Osat noudattivat Snellmanin elämänuran vaiheita: aika Ruotsissa, matka Keski-Eurooppaan, Kuopion kausi sekä professori ja valtiomies. Wilenius kirjoitti kunkin osan taustaksi elämäkerrallisen katsauksen Snellmanin toiminnasta ko. ajanjaksoina. Yhdessä nämä johdannot muodostavat erinomaisen 50-sivuisen Snellman-elämäkerran, joka keskittyy Snellmanin ajattelun ja maailmankuvan rakentumiseen.

Vuonna 1980 perustettiin Snellman-korkeakoulu, jonka toiminnan pontimena oli professori Wileniuksen tulkinta Steinerin antroposofian ja Snellmanin hengenfilosofian samankaltaisuuksista (Wilenius 1978). Vuonna 1983 perustettiin Kuopion kaupungin aloitteesta Snellman-instituutti, vapaan kansansivistystyön oppilaitos, joka toimii myös kesäyliopistona. Instituutin julkaisusarja on tarjonnut mahdollisuuden Snellmania koskevien artikkelien ja tutkielmien julkaisemiselle (esim. Manninen 1987, Savolainen & al. 2002, Hämäläinen 2005). Vuonna 2021 julkaistiin uusintapainos Wileniuksen kansantajuudesta teoksesta *Ihminen ja sivistys* (Wilenius 2021), joka perustui keväällä 1980 Vapaan kansansivistystyön yhteisjärjestön aloitteesta pidettyihin luentoihin. Sen

viimeinen luku käsittelee työttömyyttä ja tarvetta ymmärtää työn käsitettä sisällyttämällä siihen sivistys. Laajennetussa työn käsitteessä (Wilenius 2021, 70) ”työ on säännöllinen, sosiaalisesti mielekäs toiminta (.se ei tyydytä vain omia tarpeita vaan saa aikaan jotakin myös muille), jossa yksilö käyttää, ylläpitää ja kehittää kykyjään.”

Oulun yliopistossa aate- ja oppihistorian professorin Juha Mannisen ja hänen työtovereittensa tutkimus kohdistui 1800-luvun oppihistoriaan, hegeliläisyyteen Suomessa, Snellmanin ajattelun rakentumiseen ja hänen panokseensa kansallisuusaatteen synnyssä (esim. Manninen 1977 ja 1986, Manninen & Alavoutinki 1979). Suomen filosofisten aatteiden historia *Aate ja yhteiskunta* (Knuutila & al. 1979) esitteli Snellmanin ajattelua osana aatehistoriallista jatkumoa Turun akatemiasta aina 1900-luvulle. Rikassisältöinen kokoomateos *Hyöty, sivistys ja kansakunta. Suomalaista aatehistoriaa* (Manninen & Patoluoto 1986) käsittelee valituksen, hyötyajattelun ja hegeliläisyyden tuloa Suomeen. Se tarkastelee Snellmanin ajattelun ja kansallisuusohjelman muotoutumista suhteessa Turun romantiikkaan sekä filosofian professorina vuosina 1829–1848 toimineen Johan Jacob Tengströmin työtä. Tengström vakiinnutti Hegelin koulukunnan aseman keisarillisessa Aleksanterin yliopistossa. Hegeliläisyyden hiipumista 1860- ja 1870-luvulla valotetaan suuntauksen kriitikkojen Carl Immanuel Qvistin, Wilhelm Bolinin ja J.J.F. Peranderin eriävien näkemysten kautta. Teoksessa on myös erilliset luvut Snellmanin taloudellisista katsomuksista (Patoluoto 1986) ja Z.V. Cleven omaperäistä hegeliläisestä pedagogisesta ajattelusta (Väyrynen 1986b). Zachris Joachim Cleve (1820–1900) toimi Helsingin yliopiston kasvat- ja opetusopin professorina vuosina 1862–1882. Hän edusti hegeliläistä traditiota ja teoretisoi Snellmania monipuolisemmin koululaitoksen autonomiaa ja koulun tehtävää yhteiskunnallisessa elämässä. Tätä tehtävää voidaan luonnehtia seuraavasti (Väyrynen 1986b, 330): ”koulussa tulee siis olla kysymys *historiallisesti kestävän järjellisen sisällön* löytämisestä traditiosta ja yhteiskunnallisista intresseistä, ei noiden tekijöiden passiivisesta seuraamisesta tai niille alistumisesta.”

Oulun yliopiston kirjallisuustieteen professori Pertti Karkama (1985 ja 1989) analysoi Snellmanin kirjallisuuspolitiikkaa, jonka tavoitteena hänen mukaansa oli ”ympätä eurooppalainen kirjallisuus osaksi kansallista kulttuuria, niin että se vastasi kansallisia tarpeita” (1989, 11). Hän

luonnehti Snellmanin aatemaailmaa uushumanistiseksi ajatustavaksi, joka Hegeliin nojautuen torjui valistuksen yksipuolisen hyötyrationalismin ja romantiikan kansanihailun. Se yhdisti niiden hyvät puolet ”ideaalirealismiksi”, joka vaati yksilön itsetietoisuutta ja käytännön toimintaa kansakunnan rakentamiseksi.

Kari Väyrynen tutki Hegelin logiikkaa ja pedagogiikkaa (1981 ja 1986a). Väitöskirjassaan *Der Prozess der Bildung und Erziehung im Finnischen Hegelianismus* (1992) hän tutki pedagogiikan asemaa Suomen varhaishegeliläisyydessä, Snellmanin kansallista sivistyskäsitettä, Z.J. Cleven koulufilosofiaa ja J.J.F Peranderin pedagogisia käsityksiä. Johan Julius Frithiof Perander (1838–1885) oli valtion ja yhteiskunnan käsitteitä tutkinut omaperäinen filosofi, joka hoiti kasvatustieteiden professorin Helsingin yliopistossa Cleven jälkeen vuosina 1884–1885 varhaiseen kuolemaansa saakka. Väitöskirjassaan Perander (1883) arvosteli Herbartin kasvatustieteen kuitenkään esittämättä sille myönteistä vaihtoehtoa (Lahtinen 2004, Väyrynen 1992). Peranderin jälkeen professoriksi tuli Waldermar Ruin ja alkoi herbartilaisuuden valtakausi suomalaisessa kasvatustieteessä.

Politiikan ja valtio-opin tutkija Heikki Paloheimo vertaili artikkelissaan *J.V. Snellman ja oman aikamme valtiotiede* (1976) Snellmanin valtiokäsitettä sosiologian ja taloustieteen valtio- ja ihmiskäsityksiin. Hän päätyi seuraavanlaiseen johtopäätökseen (1976, 233–234): ”Snellmanin mukaan inhimillinen käyttäytyminen on kokonaisuus, jossa oman edun tavoittelu, normin mukainen käyttäytyminen ja normiston kehittäminen ovat yhteen kietoutuneita. Hänen valtio-oppinsa sisällyttää itseensä sekä sosiologisen että ekonomistisen lähestymistavan. Se on kuitenkin selvästi dynaamisempi kuin sosiologinen lähestymistapa, jonka avulla on vaikeata selittää, millä tavalla normistoa luodaan ja kehitetään.” Filosofian professori Juhani Pietarisen kirjoitus *J.V. Snellmanin oppi sivistysvaltioista* (Pietarinen 1981) on mainio johdatus yksilön ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen Snellmanin ajattelussa.<sup>6</sup>

Myös Tuija Pulkkinen tutki 1980-luvulla Snellmanin valtioteoriaa ja sen merkitystä yhteiskuntateorialle ja politiikan tutkimukselle (Pulkkinen 1983, 1987 ja 1989). Hän analysoi, miten valtion ja vapauden käsit-

---

6 Kirjoitus on julkaistu täydennettynä versiona Pietarisen teoksessa *Suomalaisen filosofian vaiheita* (Areopagus-kustannus 2015), sivut 131–158.

teet englantilaisessa liberalistisessa perinteessä ja hegeliläisessä – ja näin ollen myös Snellmanilla – erosivat tosistaan. Edellisessä valtio nähtiin yksilön vapauksille rajoituksia asettava välttämättömänä pahana. Jälkimmäinen näki valtion normiyhteisönä, joka kiteyttämällä käsityksensä yhteisestä hyvästä lainsäädäntöön pyrki yleisen edun toteuttamiseen. Tässä näkemyksessä vapaus ymmärretään yksilön tietoisena sitoutumisena näiden normien noudattamiseen ja omantunnon niin vaatiessa velvollisuutena niiden muuttamiseen valtiollisen toiminnan kautta. Tämä ajattelutapojen ero ja jännite on jättänyt jälkensä suomalaiseen poliittisen kulttuuriin (Pulkkinen 1987, 68). 2000-luvulla Pulkkinen on artikkelissaan eritellyt Snellmania poliittisena ajattelijana (Pulkkinen 2006 ja 2011, 37): ”Jos ”tieteellisesti” ajateltaessa painotus on siinä, miten jokin asia on, niin ”poliittisesti” ajateltaessa kiinnostus kohdistuu ennen kaikkea siihen, että asia voisi olla myös toisin.”

Professori Matti Klingen tutkimukset autonomian ajan ja Helsingin yliopiston ja ylioppilaskunnan historiasta (Klinge 1967a ja 1967b) tuottivat näkemyksiä Snellmanin ajattelun ja toiminnan aatehistoriallisista kytkennöistä ja merkityksestä yhteiskunnalliselle tiedostamiselle Suomessa. Klingen kiteytys Snellmanin kansallisdemokraattisesta ohjelmasta oli seuraava (1980, 31): ”Snellman pyrki kansalaisyhteiskuntaan, jossa kaikki voisivat osallistua yhteisiin asioihin, hän vaati toisin sanoen demokratiaa ja vallan ja vaikutuksen uudenlaista jakoa. Demokratia edellytti toimiakseen tiettyä perusvalistuneisuutta, ja sen vuoksi kansan sivistäminen oli saatava alulle.”

## **Snellmanin teosten kriittis-tieteellinen laitos ja 2006 juhlavuoden sato**

Vuonna 1981 vietettiin Suomalaisuuden liiton aloitteesta Snellmanin juhlavuotta. Hänen kuolemastaan tuli kuluneeksi sata ja syntymästään 175 vuotta. Vuoden kunniaksi järjestettiin joukko seminaareja, joissa arvioitiin Snellmanin merkitystä (Huovinmaa 1981, Patoluoto 1981, Snellman ja sivistys 1981). Juhlavuoden toimikunta teki aloitteen Snellmanin koottujen teosten kriittis-tieteellisen edition toimittamisesta. 1800-luvun loppupuolella julkaistut kootut teokset ja niiden suomen-

nos sisälsivät vain osan Snellmanin tuotannosta ja aineisto oli jäsennelty teemoittain tavalla, joka teki niiden käytön tutkimuksen apuvälineenä vaikeaksi.<sup>7</sup>

Valtioneuvosto teki päätöksen teosten toimittamisesta vuonna 1982. 12-osaisessa ruotsinkielisessä kriittis-tieteellisessä editiossa Snellmanin koko kirjallinen tuotanto järjestettiin kronologisesti, kuitenkin siten, että julkaisut, käsikirjoitukset ja muistiot sekä kirjeenvaihto erotettiin kussakin osassa omaksi osastoikseen. *Samlade arbeten I–XII* ilmestyi vuosina 1992–1998. 40 suomalaista tutkijaa osallistui kirjoituksia koskevien kommentaarien laatimiseen. Niissä esitetään kunkin kirjoituksen sisällön ymmärtämisen ja tulkinnan kannalta tarpeellinen taustatieto. Eräs arvioitsija luonnehti uusia koottuja ”autonomian ajan tutkimuksen aarraitaksi” (Savolainen 2006, 988). Matti Klingen mukaan ”kootuista näkee kirjeenvaihdon, hätäsähkeiden, muistioiden, artikkelien, senaattorinimityksen todella imponoivan kokonaisuuden” (lainannut Manninen 2007, 62). Koottujen ansioista Klingen oli mahdollista käsitellä aikaisempaa perusteellisemmin Snellmanin toimintaa *Keisarin Suomi*-teoksessaan (1997). *Samlade arbeten*in suomennos *Kootut Teokset 1–24* ilmestyi vuosina 2000–2005, joskin ilman kriittisen edition kommentteja. Kootut teokset –suomennosprojekti poiki myös Snellmanin –instituutin julkaisusarjassa ilmestyneen julkaisun *Käännetty Snellman* (Savolainen & al. 2002), jossa suomennostyöhön osallistuneet kääntäjät valottivat omia näkökulmiaan Snellmanin ajatteluun.

Koottujen teosten toimittaminen ja kääntäminen loi pohjan uudelle sukupolvelle Snellman- tutkimuksia. Snellmanin syntymän 200-vuotisjuhluvuonna 2006 ilmestyi joukko teoksia (Jalava 2006a; Lahtinen 2006; Niiniluoto & Vilkkö 2006; Savolainen 2006), jotka arvioivat Snellmanin filosofiaa, yhteiskuntateoriaa ja kasvatusajattelua. Koottujen teosten ja suomennustyön päätoimittaja Raimo Savolaisen (2006) 1100-sivuinen Snellmanin elämäkerta käy yksityiskohtaisella tarkkuudella läpi Snellmanin elämänvaiheet. ”Esitys tiivistää koottujen teosten sanomaa ja tekee sitä ymmärrettäväksi, valottaa miljöitä, joita kootuista ei löydä ja joita kuitenkin tarvitaan niiden sisällön asettamiseksi yhteyksiinsä, esimer-

---

7 Professori Juha Manninen luonnehti suppeiden, 1890-luvulla toimitettujen koottujen teosten jäsentelyperiaatetta sekavaksi ja viidakkomaiseksi, ”kootuksi mielipiteiksi valituista aiheista” (Manninen 2007, 61).

kiksi kuvaukset Snellmanin varhaisimmista kasvun ja nuoruuden vuosista” (Manninen 2007, 58).

Erinomainen ja monipuolinen johdanto Snellmanin ajatteluun on Suomen filosofisen yhdistyksen julkaisema *J. V. Snellman – filosofi ja valtio-oppinut* (Niiniluoto & Vilkkö 2006), jossa filosofit, historioitsijat ja politiikan tutkijat arvioivat Snellmanin filosofian, valtio- ja yhteiskuntateorian eri ulottuvuuksia. Teos on oiva avain Snellmanin tuotantoon myös siksi, että se esittelee laajasti hänen tärkeimpien kirjoitustensa ja luentojensa sisältöä ja huolelliset *viitteet Samlade arbeten* -editioon ja Koottuihin teoksiin ohjaa lukijaa tutustumaan alkuperäiskirjoituksiin. Poliitiikan tutkija Mikko Lahtisen (2006) kirja *Snellmanin Suomi* analysoi kohdettaan käytännön filosofina, ”jonka kirjallisen tuotannon ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen laajuus ja monipuolisuus hakee vertaistakaan Suomessa” (s. 14). Teoksen keskeisenä aineistona ovat Snellmanin akateemisten teosten sijaan Saima ja Litteraturblad -lehtien kirjoitukset, joissa Lahtisen mukaan Snellman tahtoo tehdä näkemyksensä ”asioissa vaikuttavaksi totuudeksi.” Historioitsija Marja Jalavan (2006a) *J. V. Snellman. Mies ja suurmies* on kokonaisesitys Snellmanin elämästä, ajattelusta ja toiminnasta suomalaisuusliikkeen keulakuvana. Se ei kaihda kriittistä otetta käsitellen mm. Snellmanin konservatiivisia näkemyksiä naisen ’luonnosta’ ja sopimattomuudesta yhteiskunnalliseen ja julkiseen toimintaan sekä Snellmanin kiistoja arvostelijoittensa kanssa. Artikkelissaan *Kansakunta miestä muokkaamassa* (Jalava 2006b) Jalava esittää yhteenvedon tutkimustensa tuloksista ja johtopäätöksistä.

Kasvatustieteen professori Michael Uljens (2006 ja 2007) julkaisi kaksi artikkelia Snellmanin sivistyskäsitteen merkityksestä kasvatustieteelle. Hän pitää tärkeänä Snellmanin ei-teleologista teoriaa kulttuurin muutoksesta: sivistysprosessilla ei ole loppupistettä eikä ennalta määriteltä kulkua. Se toteutuu järkevän, vaihtoehtoja vapaasti punnitsevan inhimillisen toiminnan kautta. Kansanvalistusseuran julkaisussaan *Onko meillä malttia sivistykseen?* (2000) filosofi Eero Ojanen tarkasteli snellmanilaisen sivistyskäsitteen merkityksiä ja relevanssia omalle ajallemme. Sivistyksessä subjektiivinen (itsetietoisuus, omalakinen ajattelu) ja objektiivinen (kulttuuri ja osallistuminen sen kehittämiseen) yhdistyvät toiminnassa. Ojasen mukaan sivistyksen kova ydin, ihmiseksi tuleminen voidaan kiteyttää ilmaisuun sydämen sivistys. Teoksessaan *Sivis-*



tyksen filosofia (2008) hän laajensi ja syvensi ”sivistyksellisen realismin” tarkastelua todeten mm. (Ojanen 2008, 80:) ”Snellmanin mukaan sivistys on osallisuutta ihmiskunnan kulttuurin polttavimpiin haasteisiin ja tehtäviin, mitä ne sitten ovatkaan.”

Juha Himangan artikkeli *Yliopiston idea ja J. V. Snellman* (2008) analysoi Snellmanin ideaa sivistysyliopistosta. Vuonna 1837 nuori dosentti ilmoitti pitävänsä luennot akateemisen vapauden todellisesta luonteesta keisarillisessa Aleksanterin yliopistossa. Kun rehtori kielsi luennon aiheen arkaluontoisuuden takia, Snellman valitti yliopiston konsistorille, jonka kanssa käyty kiista päättyi Snellmanin haastamisen siviilioikeuteen. Snellman vetosi kiistassa siihen, että konsistori oli rikkonut lakia sekä siihen, että ulkoinen kurinpito on ristiriidassa yliopiston sivistystehtävän kanssa. Hävittyään kiistan, tultuaan erotetuksi dosentin tehtävästä ja menetettyään mahdollisuuden akateemisen uraan Suomessa Snellman julkaisi luentosarjansa aiheesta kirjoituksen *Akateemisista opinnoista* Tukholmassa vuonna 1840. Tekstissä ”on maailmanluokan filosofisen klassikon tuntumaa” (Himanka 2008, 22). Paitsi yliopiston ideaa se käsittelee syvällisesti ja ymmärrettävästi tietämisen, oppimisen ja inhimillisen toiminnan luonnetta. Toimiessaan Helsingin yliopiston rehtorina Ilkka Niiniluoto (2011) käsitteli puheissaan ja kirjoituksissaan dynaamista sivistysyliopistoa ja akateemista vapautta. *Akateemisista opinnoista* oli myös näiden tarkastelujen tärkeänä lähtökohta (Niiniluoto 2011, 177) ”Humboldtin ja Snellmanin ihanneyliopistossa sivistystä viedään eteenpäin tutkimuksen avulla ”*Bildung durch Wissenschaft*.” Snellmanille sivistys on aina yhdistelmä tietämistä ja siveellisyyttä.” Yliopistolta lähtevällä nuorella olisi oltava Snellmanin sanoin ”tutkimukseen ja opetukseen perustuva vakaumus, jonka puolesta he ovat valmiina elämässään taistelemaan.”

Historioitsija Heikki Kokko tutki (2010, 2018) sivistyksen varhaista käsitehistoriaa 1820–1860-luvuilla oppineiston (Von Becker, Lönnroth, Snellman) sekä kansan parista nousseiden lehtikirjoittajien teksteissä. Jälkimmäiset ymmärsivät tavoiteltavan ”ihmisenä olemisen paremman tilan” (Kokko 2018, 80) kaksijaksoisesti, joko uskonnollisen tradition pohjalta vanhurskauttamiseksi, sydämen sivistykseksi tai valistuksen ja tieteen kehityksen innoittamaksi järjen sivistykseksi, jossa sivistys nähdään tiedon omaksumisena ja hyväksikäyttönä ympäröivän luonnon

hallitsemiseksi. Korostaessaan omakohtaisen vakaumuksen erottamattomuutta osallistumisesta yhteisön perinteen ja kulttuurin kehittämiseen, Snellmanin sivistyskäsitys pyrki ylittämään tällaisen kahtiajaon.

## **Uusien tutkimusten ja tulkintojen ilmestyminen jatkuu 2010- ja 2020-luvuilla**

Uusien tutkimusten ja tulkintojen ilmestyminen on jatkunut. 2010-luvulla ilmestyi kolme tärkeää Snellmanin sivistyskäsittettä ja filosofiaa koskevaa väitöskirjaa. Heli Rantalan *Sivistyksestä sivilisaatioon. Kulttuurikäsitys J. V. Snellmanin historiallisessa ajattelussa* (Rantala 2013) toteaa sivistyksen olevan Snellmanin kirjallisen tuotannon pääajatus. Samalla se on erottamattomasti kytköksissä muihin käsitteisiin kuten kulttuuri, henki, inhimillisyys, valistus ja humanismi. Rantala kiteyttää Snellmanin sivistyskäsitteen luonteen seuraavasti: ”Se on tradition – menneisyyden tietämyksen ja kulttuuriperinnön – omaksumista, tulkittamista ja uudistamista.” Perinteen luova vastaanottaminen ja uudelleentulkinta on kulttuurin muutosta ja historiaa eteenpäin vievä voima (Rantala 2013, 107). Tämä kuitenkin edellyttää yksilöltä luovaa tietämistä ja oppimista, omakohtaisen tulkinnan muodostamista perinteestä ja siihen perustuvan toimintaa ohjaavan vakaumuksen muodostamista. Rantala arvioi myös aiempia tulkintoja Snellmanin sivistys- ja kulttuurikäsitteiden vaikutteista sekä oikoo häneen liitettyjä stereotyyppitoita. Hän esim. kommentoi tulkintaa siitä, että Snellman olisi antisubjektivisti, jolle kollektiivi olisi yksilöä ensisijaisempi. Tosiasiassa Snellmanille toimijoina yhteisössä ovat yksilöt (2013, 229): ”Snellmanin ihmiskäsityksen mukaan yksilön vapaus tarkoittaa oikeutta ja velvollisuutta toimia vapaasta tahdosta yhteisön tai yleisen edun hyväksi.”

Vuonna 2016 ilmestyi Eero Ojasen väitöskirjatutkimus *Henki ja sivistys – paikallisuuden näkökulma J. V. Snellmanin ajattelussa Saima-lehden 1844-1846 Kuopiota koskevan aineiston valossa* (Ojanen 2016). Ojanen pitää Saima-lehteä Snellmanin filosofisena pääteoksena sekä ilmaisuna hänen suuntautumisestaan käytännön toimintaan ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Kuopio oli allegoria Suomesta. Köyhäinhoito, höyrylaiva ja lukio Kuopiossa edustivat kansakunnan rakentamisen avainhaas-

teita, tulevaisuuteen suuntautumista. Saima nousikin kansallisen politiikan ja kulttuurin suunnannäyttäjäksi. ”Saimassa Snellman pystyi ainoan kerran kokoamaan yhteen kaikki kirjoittamisen puolet, joita hän oli edellisinä vuosina viljellyt: filosofia, tiede, kulttuurikritiikki, päivänpolitiikka, yhteiskunnallisten asioiden pohdinta, kaunokirjallisuus ja puhdas viihde yhdistyivät nyt yhden ja saman lehden puitteissa” (2016, 169). Ojasen mukaan Saima-hanke oli ilmaisu Snellmanin ajattelun ja toiminnan ydinpiirteestä, pyrkimyksestä yhdistää filosofia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Hän erittelee Saiman ’praktisen filosofian’ käsitteistöä, johon kuuluvat mm. kansallisuus, sivistys, aikakauden henki ja vakaumus. Snellmanin ’ideaalirealismissa’ sivistys ja todellisuus on yhtä aikaa tosiasia ja tavoite, toteutunut tila että toimintaa ja pyrkimystä eteenpäin kohti parempana pidettyä (2016, 197).

Vuonna 2017 ilmestyi Lauri Kallion väitöskirja *J. V. Snellmans Philosophie des Persönlichkeits* (Kallio 2017a). Tutkimus asemoi Snellmanin filosofisena pääteoksena pidetyn *Persoonallisuuden idean* osaksi Hegelin koulukunnan 1830-luvulla käynnistynyttä uskontofilosofista keskustelua absoluuttisen hengen (Jumalan) ja äärellisen hengen (ihmisen) välisestä suhteesta. Snellmanin omintakeinen ratkaisu tähän kiistaan osaltaan johti häntä ”teon filosofiaan” korostamaan yksilön itsetietoisuuden ja toiminnan merkitystä historian rakentumisessa (Kallio 2017b, 95). Kallio julkaisi väitöstutkimuksen pohjalta teoksen *Maailmanhenki pohjollassa. Snellman, Hegel ja hegeliläiset* (Kallio 2021). Se on erinomainen johdanto hegeliläisen koulukunnan ajatteluun. Se vertailee systemaattisesti Hegelin ja Snellmanin filosofioita sekä Snellmanin kantaa hegeliläisen koulukunnan 1830-luvun kiistojen osapuolten eriäviin näkemyksiin. Vertailevan tarkastelun kautta Snellmanin (ja Hegelin) filosofian keskeisten käsitteiden kuten henki, vapaus, itsetietoisuus ja valtio merkitykset tulevat ymmärrettävästi taustoitetuksi. Snellmanin ajattelun uskontofilosofisen taustan tarkastelu tekee ymmärrettäväksi myös hänen sivistys- ja oppimiskäsitteistönsä painotuksia kuten vakauksen merkityksen sekä tradition ja itsetietoisuuden yhteensovittamisen ajatuksen.

Snellmania ja sivistystä on käsitelty myös useissa artikkeleissa ja kokoomateoksissa. Vuonna 2014 ilmestyi kokoomateos kansansivistysliikkeen ja aikuiskasvatuksen useista avaintoimijoista (Kantasalmi & Nest 2014)

mukaan lukien Snellman, Alkio, Voionmaa ja Castrén. Vuonna 2018 ilmestyi Suomen kasvatuksen ja koulutuksen seuran vuosikirja *Sivistys ja kasvatus eilen ja tänään* (Tähtinen, Hilpelä & Ikonen 2018). Siinä kasvatushistorioitsija Sirkka Ahonen käsittelee kansallisen ja globaalin jännitettä koulun sivistyissäällöissä (Ahonen 2018). Reijo Miettinen on artikkeleissaan pohtinut Snellmanin sivistyskäsitteen merkitystä aikuiskasvatukselle ja työelämälle (Miettinen 2017 ja 2023, Miettinen & Virkkunen 2021). Snellman korosti sivistyksen koskevan kaikkia ammatteja: missä tahansa yhteiskunnallisessa asemassa olevan on pyrittävä käsittämään, mitä aika häneltä vaatii ja omassa toimintapiirissään edistettävä yleistä hyvää. Teollisuus ja elinkeinotoiminta toiminta ovat sivistyksen edellytys, mutta aineellisen vaurauden on palveltava sivistystä. Myös Snellmanin yliopistokäsityksestä on ilmestynyt artikkeleita (Himanka 2012, Miettinen 2018, Tuunainen & al. 2020).

Yksi Hegelin filosofian viime aikoina paljon huomiota osakseen saanut teema on hänen tunnustusteoriansa. Eerik Lagerspetz (2020) toteaa kirjoituksessaan Snellmanin tunnustusteoriasta (2020, 79): ”Viimeisen 35 vuoden aikana käsitykset Hegelin filosofiasta – mukaan lukien ja erityisesti *Oikeusfilosofia* – ovat muuttuneet melkoisesti. Eräs keskeinen Hegelin tulkinnoissa tapahtunut mullistus on ollut vasta- vuoroisen tunnustuksen (*Annerkennung*) käsitteen nostaminen varhaisen *Phenomenologie des Geistes* -teoksen eräästä teemasta Hegelin koko tuotantoa jäsentäväksi avainkäsitteeksi. Samalla siitä on tullut yhteiskunta- ja osin myös oikeusfilosofian eräs keskeinen käsite.” Artikkelissaan *J.V.Snellman on rights and recognition* (2017) Eerik Lagespetz ja Sari Roman-Lagerspetz analysoivat Snellmanin tulkintaa tunnustus- käsitteestä hänen vuonna 1840 kirjoittamassaan *Oikeusoppi* -teoksessa (KT 2, 389–451), joka oli tarkoitettu hegeliläisen oikeusfilosofian oppikirjaksi. He luonnehtivat ensin tunnustuksen käsitteen rooleja Hegelin ajattelussa (2017, 2–3). Antropologisessa mielessä se viittaa ihmisen perimmäiseen sosiaalisuuteen ja pyrkimyksen saada asemaa, arvostusta ja valtaa. Toiseksi se viittaa itsetietoisuuteen: voidakseni vastata kysymykseen, kuka minä olen, minun on tarkasteltava itseäni muiden näkökulmasta käyttäen kuvauksia, jotka he hyväksyvät. Kolmanneksi normatiivisten syiden, kuten vapauden ja hyvinvoinnin pätevyys perustuu keskinäiseen tunnustamiseen. Monet tunnustusteoreetikot ovat esittä-

neet, ettei käsitteellä ole roolia Hegelin oikeusfilosofiassa. Lagerspetz ja Roman-Lagerspetz osoittavat, että Snellman tulkitsee *Oikeusoppi* -teoksessaan Hegeliä nimenomaan tunnustuksen käsitteen kautta ja pyrki samalla selventämään käsitteen roolia hegeliläisessä oikeusfilosofiassa (2017, 3). 2000-luvulla tunnustuksen käsite on noussut pohdinnan ja kehittelyn kohteeksi myös suomalaisessa (Huttunen & Heikkinen 2004, Hanhela 2014) ja kansainvälisessä (esim. Bates 2019) kasvatustieteellisessä keskustelussa.

Vuonna 2021 ilmestyneeseen teokseen *A history of philosophy and psychology in Finland, 1809-1917* sisältyy professori Mannisen ajanmukainen esitys Snellmanin ajattelusta ja toiminnasta (Manninen & al. 2021, 66–175). Vuonna 2023 ilmestyi Eero Ojasen julkaisu *Sivistysvaltio Suomi jatkuvien kriisien ja vastuun aikakaudella*, joka käsittelee suomalaisen yhteiskunta- ja aateperinnön erikoisuutta, sivistysvaltiota, jonka tehtävänä on yhteisen hyvän toteuttaminen turvaamalla yksilöiden sivistys- ja kehitysmahdollisuudet ja aktiivinen osallistuminen yhteiskunnassa. Aikakautemme vaatii sivistyksellisen vastuun ottamista elinympäristöämme ja luontoa uhkaavista kehityskuluista.

Vuonna 2021 ilmestyi Jonas Ahlskogin toimittama kirjoituskokoelma *Människans allsidiga utveckling. Essäer om bildningens betydelser in tjugoförsta århundradet* (Ahlskog 2021). Kokoelmaan sisältyy myös katsaus 2000-luvun sivistyskeskusteluun Ruotsissa (Bohlin & Burman 2021). Kirjan toimittaja arvelee johdannossaan (Ahlskog 2021, 11), että muissa pohjoismaissa viime vuosikymmeninä virinnyt sivistyskäsitteen renessanssi ei ole vielä ulottunut Suomeen.<sup>8</sup> Kuten tämäkin katsaus osoittaa, aivan näin ei asian laita ole. 2010- ja 2020-luvuilla Suomessa käynnistyi useita hankkeita sivistyskäsitteen selkiyttämiseksi vastaamaan tämän päivän haasteita. Näitä ovat Fingon (Suomalaiset kehitysjärjestöt ry) Globaalin sivistyksen edelläkävijä -hanke, Kvs-säätiön (Kansanvalistusseura sr) Sivistyksen ja oppimisen tiedekeskus Soppi, Sitran Sivistys+-hanke sekä Opintokeskus Siviksen Kestävää sivistystä järjestöihin -hanke. Sitran hankkeen tuotoksiin kuuluu tutkija Timo Miettisen (2020) katsaus *Sivistysihanteen jäljillä. Sivistys on aina elänyt ajassa ja ollut mukana muutoksessa*. 2010-luvulta lähtien on ilmestynyt lukuisia ekososiaalista sivistystä

---

8 Kokoelma heijastaa pohjoismaisen keskustelun sisältöä siinä suhteessa, että yksikään sen kirjoituksista ei mainitse J.V. Snellmania ja hänen perintöään.

koskevia artikkeleita, joissa ei kuitenkaan viitata Snellmaniin tai hänen sivistyskäsitteeseensä. J.V. Snellmanin Kuopion -kauden erityistä merkitystä Itä-Suomen kannalta pohti Snellman -instituutin 2021 julkaisema teos *Snellmanin jäljet Itä -Suomessa* (Hämäläinen & Ojanen 2021).

## Yhteenveto

Katsaus osoittaa, että Snellmanin monitahoinen sivistyskäsite on yhä elinvoimainen muistutus ihmisenä olemisen peruskysymyksistä kriisien runtelemassa ajassamme. Snellmanin mukaan sivistyksen uudelleentulokinnan lähtökohtana on aikalaisanalyysi: sivistyneen ihmisen ensimmäinen velvoite on ymmärtää aikansa vaatimukset ja tarttua ihmiskunnan tärkeimpiin ja vaikeimmin ratkaistaviin ongelmiin. Sivistys edellyttää poliittista toimintaa yhteisen hyvän puolesta ja sellaisten yhteiskunnallisten normien ja instituutioiden rakentamiseksi, jotka turvaavat kansalaisten sivistykselliset ja sosiaaliset oikeudet.

Toiseksi sivistys on moraalisubjektiksi kehittymistä, tietoon perustuvan vakaumuksen muodostamista. Oppiminen on kulttuuriperinnön parhaiden saavutusten, käsitteiden ja ajatusten luovaa tulkittamista, kannan muodostamista niiden nykyisyydelle merkityksellisestä sisällöstä. Tämä luova tulkinta on myös kulttuurin kehityksen mekanismi. Snellman arvioi aikansa akateemisten opintojen suurimmaksi heikkoudeksi sitä, etteivät opinnot johtaneet vakaumukseen siitä, mikä olemassa olevassa perinteessä on totta ja järjellistä. Yliopistosta valmistuvan tehtävänä on hänen mukaansa ”saattaa tieteellinen vakaumuksensa yhteiskunnan jäsenten yleiseen tietoisuuteen ja työskennellä näkemysten, instituutioiden ja tapojen kehittämiseksi sekä parantamiseksi” (KT 13, 450).

Kolmanneksi Snellman piti olennaisena kansallisen sivistyksen ja yleisinhimillisen kulttuurin kehityksen vastavuoroista riippuvuutta. Hänen mukaansa järkevää politiikkaa on sellainen, jossa kansakunnan etu on ihmiskunnan etu. Tämä kanta on realistista kosmopolitismia, jolle on vierasta niin itseriittäinen nationalismi kuin kansallisen sivistystyön vähättelykin. Neljänneksi Snellmanin yliopistoa ja akateemisia opintoja koskevat kirjoitukset ovat, kuten ne olivat 1970-luvullakin, akateemista sivistystä tavoittelevan itseymmärryksen verrattomia välineitä

(kts. *Akateemisista opiskelusta* tämän kirjan toisessa osassa). Niiden peiliin soisi niin sivistyksen yliopistostrategioidensa tavoitteeksi kirjanneiden yliopistojen kuin niiden toimintaa tehostavien viranomaistenkin katsovan. Lopuksi, korostaessaan sivistymistä koko elämän kestäväenä ja erilaisissa instituutioissa toteutuvan prosessina, Snellmanin sivistyskäsite on oiva viitekehys elinikäiselle oppimisen tarkastelulle.

## Lähteet

Snellmanin kirjoitusten osalta viitataan 24-osaisiin Koottuihin teoksiin (KT) 2000–2005. Sulkeissa ensimmäinen numero viittaa teossarjan osaan ja toinen sivunumeroon.

- Aarnio, Pekka, Böök Mikael, Kasvio, Antti, Toikka, Kari & Viikari Matti (1970) Johdatus uuteen yliopistoon. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Ahlskog, Jonas (toim.) (2021) Människans allsidiga utveckling. Essäer om bildningens betydelser in tjugoförsta århundradet. Skrifter utgivna av Svenska folkskolans vänner, volym 230.
- Ahonen, Sirkka (2018) Sivistystä kansallisessa vai globaalissa kehyksessä – sivistys-käsitteen merkityksen muutos opetuksessa. *Koulu ja menneisyys* 56, 277–303.
- Airas, Pentti (1956) Yksilö ja hänen suhteensa yhteisöön J.V. Snellmanin historianfilosofiassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Alanen, Aulis (1997) Aikuiskasvatuksen arvofilosofi, poleeminen individualisti, humanisti. Teoksessa Tuomisto, Jukka & Oksanen, Raija Urpo Harva. *Filosofi, kasvattaja, keskustelija*. Tampere: Tampereen yliopisto, 27–43.
- Alkio, Santeri (1983) *Ituja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Avineri, Shlomo (1972) *Hegel's theory of the modern state*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, Agnieszka (2019) Character education and the 'priority of recognition'. *Cambridge Journal of Education*, 49 (6), 695–710.
- Bohlin, Henrik & Burman, Anders (2021) Den svenska bildningsdebatten. Teoksessa Ahlskog, Jonas Människans allsidiga utveckling. Essäer om bildningens betydelser in tjugoförsta århundradet. Skrifter utgivna av Svenska folkskolans vänner, volym 230, 143–163.
- Castrén, Zacharias (1906) *J.V. Snellmanin aatteita. Pöimintoja hänen kirjoituksistaan*. Porvoo: WSOY.

- Castrén, Zacharias (1912) Snellmanin käsitys Suomen kansallisuuskysymyksestä. *Valvoja* 1912, III, 173–186.
- Castrén, Zacharias (1923) Snellmanin kansallisuuskäsitys. *Suomalainen Suomi* 6, 15–20.
- Castrén, Zacharias (1929) Valtio ja vapaa kansansivistystyö. Valtioneuvostolle 24 p. heinäk. 1929 annettu mietintö. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Castrén, Zacharias (1930) J.V. Snellman ja kansansivistystoimi. *Ajatus* IV, 5–16.
- Godenhjelm, Bertrand Fredrik (1906) Mikä on suomalainen sivistys? *Valvoja*, toukokuu 1906, 264–274.
- Grotenfelt, Arvi (1927) Hegelin valtioaate ja Snellmanin kansallisuusaate. *Ajatus* II, 6–22.
- Hanhela, Teemu (2014) Educational perspectives on recognition theory. Academic dissertation. *Acta Universitatis Ouluensis E* 149. Tampere: Juvenes Print.
- Harva, Urpo (1954) *Yksilö ja yhteisö*. Helsinki: Otava.
- Harva Urpo (1955) *Aikuiskasvatustieteen johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa*. Helsinki: Otava.
- Harva Urpo (1973) *Aikuisten opettaminen. Androdidaktiikan peruspiirros*. Helsinki: Tammi.
- Harva Urpo (1983) *Inhimillinen Ihminen Homo humanus*. Helsinki: WSOY.
- Himanka, Juha (2008) Yliopiston idea ja J.V. Snellman. *Kasvatus* 39(1), 20–30.
- Himanka, Juha (2012) The university as a community of selves: Johan Vilhelm Snellman's "On academic studies". *Higher Education* 64, 517–528.
- Hollo, Juho (1931) *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatustieteeseen*. Toinen painos. Porvoo: WSOY.
- Huovinmaa, Kai (toim.) (1981) *J.V. Snellman ja nykyaika. Kirjoituksia ja esitelmää J.V. Snellmanin ajallemme jättäneestä henkisestä perinnöstä*. Helsinki: Suomalaisuuden liitto.
- Huttunen, Rauno & Heikkinen, Hannu (2004) Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture and Society* 12 (2), 163–174.
- Hämäläinen, Juha (2005) *Kodin kynnyksellä. J.V. Snellmanin perhefilosofia*. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Hämäläinen, Juha & Ojanen, Eero (toim.) (2021) *Snellmanin jäljet Itä-Suomessa*. Kuopio: Snellman-instituutin julkaisuja 1/2021.
- Jalava, Marja (2006a) *J.V. Snellman. Mies ja suurmies*. Helsinki: Tammi.
- Jalava, Marja (2006b) *Kansakunta miestä muokkaamassa*. *Historiallinen Aikakauskirja* 104 (1), 4–17.
- Kaila, Eino (1941) *Romantiikka ja nykyaika. Snellmanin "Idee der Persönlichkeit"-teoksen satavuotismuiston johdosta*. *Historiallinen Aikakauskirja* 1941 (1), 1–15.



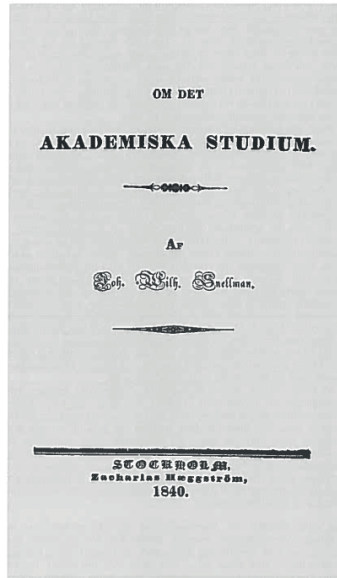
- Kallio, Lauri (2017a) *J.V. Snellmans Philosophie der Persönlichkeit*. Väitöskirja. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Kallio, Lauri (2017b) *J.V. Snellman hegeliläisyydestä*. *Ajatus* 74, 83–104.
- Kallio, Lauri (2021) *Maailmanhenki pohjolassa. Snellman, Hegel ja hegeliläiset*. Tampere: niin & näin.
- Kantasalmi, Kari & Nest, Mauri (toim.) (2014) *Valistajia, sivistäjiä, poliitikkoja ja asiantuntijoita. Näkökulmia aikuiskasvatuksen kentän vaikuttajiin*. Tampere: Tampere University Press.
- Karkama, Pertti (1985) *Impivaara ja yhteiskunta. Tutkielmia kirjallisuudesta ja kulttuurista*. Oulu: Pohjoinen.
- Karkama, Pertti (1989) *J. V. Snellmanin kirjallisuuspolitiikka*. SKS. Hämeenlinna: Karisto.
- Klinge, Matti (1967a) *Ylioppilaskunnan historia Ensimmäinen osa 1828-1852*. Porvoo: WSOY.
- Klinge, Matti (1967b) *Ylioppilaskunnan historia. Toinen osa 1853-1871*. Porvoo: WSOY.
- Klinge, Matti (1980) *Kielellinen ja yhteiskunnallinen tiedostaminen*. Teoksessa Tommila, Päiviö, Reitala, Aimo & Kallio, Veikko *Suomen kulttuurihistoria II*, Porvoo: WSOY, 28–41.
- Klinge, Matti (1997) *Keisarin Suomi*. Helsinki: Schildts.
- Knuuttila, Simo, Manninen, Juha & Niiniluoto, Ilkka (1979) *Aate ja maailmankuva. Suomen filosofista perintöä keskiajalta vuosisadallemme*. Porvoo: WSOY.
- Kokko, Heikki (2010) *Sivistyksen varhaista käsitehistoriaa*. *Kasvatus & aika* 2010 (4), 7–23.
- Kokko, Heikki (2018) *Sydämen ja järjen sivistys: sivistyksen käsitehistoriaa modernin murroskohdassa*. Teoksessa Tähtinen Juhani, Hilpelä Jyrki & Ikonen Risto *Sivistys ja kasvatus eilen ja tänään. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2018*. Littoinen: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 69–94.
- Konttinen, Esa, Suortti, Juhani & Väyrynen, Kari (1980) *Hegeliläinen perinne ja opetussuunnitelma. The Hegelian tradition and the curriculum*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 141/1980. Jyväskylän yliopisto 1980.
- Lagerspetz, Eerik (2020) *Snellmanin tunnustusteoria*. Teoksessa Hirvonen, Onni *Tunnustuksen filosofia ja politiikka. Hegelistä nykypäivään*. Helsinki: SKS, 78–94.
- Lagerspetz, Eerik & Roman-Lagerspetz, Sari (2017) *J. V. Snellman on rights and recognition*. *Finnish-German Yearbook of Political Economy, Vol 1*. München: Verlag Holler, 1–18.

- Lahtinen, Mikko (toim.) (2004) J.J.F. Perander. Yhteiskunta uutena aikana ja muita kirjoituksia. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Lahtinen, Mikko (2006) Snellmanin Suomi. Tampere: Vastapaino.
- Lehmusto, Heikki (1926) Snellman kasvatusopillisena ajattelijana. Jyväskylä: Gummerus.
- Lehtola, Ville (1939) Vapaan kansansivistystyön päämäärä. Helsinki: Otava.
- Lilius, Albert (1938) Sielutieteen oppikirja. Porvoo: WSOY
- Lumsden, Simon (2021) The role of *Bildung* in Hegel's philosophy of history. *Intellectual History Review* 31 (3), 445–462.
- Manninen, Juha (1977) Hegelin ja Snellmanin yhteiskunnallis-poliittisten katso-  
musten eroja. *Politiikka* 3. Oulu: Oulun yliopisto, 241–253.
- Manninen, Juha (1987) Miten tulkita J. V. Snellmania? Kirjoituksia J. V. Snell-  
manin ajattelun kehityksestä ja taustasta. *Snellman-instituutin julkaisuja* 5.  
Kuopio: Kustannusliike Oy.
- Manninen, Juha (2007) Snellmania ovista ja ikkunoista – koottujen teosten  
saaga ja jälkikasvu. *Tieteessä tapahtuu* 4/2007, 57–63.
- Manninen, Juha & Alavoutinki, Jouni (1979) J. V. Snellmanin vuoden 1840  
kirjoitukset valtiosääntöuudistuksen periaatteista. Teoksessa Knuuttila,  
Simo, Manninen, Juha & Niiniluoto, Ilkka Aate ja maailmankuva. Porvoo:  
WSOY, 174–231.
- Manninen, Juha, Ihanus, Juhani, Jalava, Marja & Niiniluoto, Ilkka (2021) A his-  
tory of philosophy and psychology in Finland, 1809–1918. Helsinki: The  
History of Learning and Science in Finland.
- Manninen, Juha & Patoluoto Ilkka (toim.) (1986) Hyöty, sivistys, kansakunta.  
Oulu: Pohjoinen.
- Miettinen, Reijo (2016) Sivistys kilpailuyhteiskunnassa. Mitä annettavaa Hege-  
lillä on tänään? *Kasvatus & Aika* 10 (3), 57–75.
- Miettinen, Reijo (2017) Aikuiskasvatus, sivistys ja työn tulevaisuus. *Aikuiskas-  
vatus* 37 (2), 84–95.
- Miettinen, Reijo (2018) Humboldt vai Snellman? Minkälainen sivistysyli-  
opisto? *Tieteessä tapahtuu* 36 (1), 3–14.
- Miettinen, Reijo (2023) J. V. Snellmanin sivistyskäsite, oma aikamme ja kasva-  
tustiede. *Kasvatus* 54 (2), 160–174.
- Miettinen, Reijo & Virkkunen, Jaakko (2021) Johan Wilhelm Snellmanin sivi-  
tyskäsitys, aikuiskasvatus ja työ. *Aikuiskasvatus* 41 (3), 268–277.
- Miettinen, Timo (2020) Sivistysihanteen jäljillä – sivistys on aina elänyt ajassa ja  
ollut mukana muutoksessa. *Sitra muistio* 2020. [www.sitra.fi](http://www.sitra.fi)
- Moilanen, Antti, Kaarttinen, Jyrki & Taneli, Matti (2021) Sivistys ja demokratia.  
*Kasvatus & Aika* 15 (3–4), 28–44.
- Niiniluoto, Ilkka (2011) Dynaaminen sivistysyliopisto. Helsinki: Gaudeamus.

- Niiniluoto, Ilkka & Vilkkö, Risto (toim.) (2006) *J.V. Snellman – filosofi ja valtio-oppinut*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys.
- Ojanen, Eero (2000) *Onko meillä malttia sivistyä?* Kansavalitusseura. Saarijärvi: Gummerus.
- Ojanen, Eero (2008) *Sivistyksen filosofia*. Helsinki: Kirjapaja.
- Ojanen, Eero (2016) *Henki ja sivistys. Paikallisuuden näkökulma J.V. Snellmanin ajattelussa Saima-lehden 1844–1846 Kuopiota käsittelevän aineiston valossa. A-sarja*. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Ojanen, Eero (2023) *Sivistysvaltio Suomi jatkuvien kriisien ja vastuun aikakaudella*. Helsinki: Kriittisen korkeakoulun julkaisuja 19. Helsinki: Nord Print.
- Paloheimo, Heikki (1976) *J.V. Snellman ja oman aikamme valtiotiede. Poliitikka nro 3, 1976, 219–239*.
- Patoluoto, Ilkka (1986) *Sivistys kansantalouden liikuttajana. J. V. Snellmanin taloudellisten katsomusten tausta ja muotoutuminen*. Teoksessa Manninen, Juha & Patoluoto, Ilkka *Hyöty, sivistys, kansakunta. Suomalaista aatehistoriaa*. Oulu: Pohjoinen, 271–319.
- Patoluoto, Ilkka (toim.) (1981) *J. V. Snellmanin filosofia ja sen hegeliläinen tausta. Suomen filosofinen yhdistyksen järjestämä kansainvälinen kollokvio Helsinki 4-5.12.1981*. Helsinki: Helsingin yliopiston filosofian laitos.
- Pietarinen, J. (1981) *J.V. Snellmanin oppi sivistysvaltiosta*. Teoksessa Patoluoto, Ilkka *J.V. Snellmanin filosofia ja sen hegeliläinen tausta*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 165–178.
- Pulkkinen, Tuija (1983) *J. V. Snellmanin valtio-oppi*. Teoksessa Nousiainen, Jaakko & Ankara, Dag *Valtio ja yhteiskunta*. Juva: WSOY, 61–77.
- Pulkkinen, Tuija (1987) *Kansalaisyhteiskunta ja valtio. Kaksi perinnettä poliittisen julkisuuden muotoutuessa*. Teoksessa Alapuro, Risto, Liikanen, Ilkka, Smeds, Kerstin & Stenius, Henrik *Kansa liikkeessä*. Helsinki: Kirjayhtymä, 54–69.
- Pulkkinen, Tuija (1989) *Valtio ja vapaus*. Tutkijaliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Pulkkinen, Tuija (2006) *J.V. Snellman poliittisena ajattelijana*. Teoksessa Niiniluoto, Ilkka & Vilkkö, Risto *J.V. Snellman – filosofi ja valtio-oppinut*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 170–186.
- Pulkkinen, Tuija (2011) *J. V. Snellman poliittisena ajattelijana – siveellisyys*. Teoksessa Tuija Pulkkinen, Tuija & Sorainen, Antu *Siveellisyydestä seksuaalisuuteen – poliittisen käsitteen historia*. Helsinki: SKS, 36–55.
- Rantala, Heli (2006) *Sivistyskäsitteen merkitysulottuvuuksista J.V. Snellmanin historiakäsityksessä. Ennen ja nyt 6 (1), 1–25*.
- Rantala, Heli (2013) *Sivistyksestä sivilisaatioon. Kulttuurikäsitys J. V. Snellmanin historiallisessa ajattelussa*. *Annales Universitatis Turkuensis C* 362.

- Turun yliopisto.
- Rantala, Heli (2015) Suomalaista historianfilosofiaa 1800-luvulla: Snellman ja Topelius. Teoksessa Väyrynen, Kari & Pukkinen, Jarmo *Historianfilosofia*. Tampere: Vastapaino, 228–231.
- Rein, Thiodolf (1934) *Sielutieteen oppikirja*. Viides painos. [Ensimmäinen painos 1884]. Helsinki: Otava.
- Rein, Thiodolf (1981) *Juhana Vilhelm Snellman I–II*. Helsinki: Otava.
- Salo, Akusti (1952) *Kasvatusopillisen sielutieteen pääpiirteet*. Oppikirja opettajanvalmistuslaitoksia varten. Helsinki: Otava.
- Salomaa, Jalmari Edward (1932) Hegelin filosofian merkitys nykyajalle. *Ajatus V*, 135–151.
- Salomaa Jalmari Edward (1943) *Yleinen kasvatusoppi*. Porvoo: WSOY.
- Salomaa Jalmari Edward (1944) *J. V. Snellman. Elämä ja filosofia*. Porvoo: WSOY.
- Savolainen, Raimo (2006) *Sivistyksen voimalla. J. V. Snellmanin elämä*. Helsinki: Edita.
- Savolainen, Raimo, Linnavalli Sari & Selovuori Jorma (toim.) (2002) *Käännetty Snellman. Suomentajien syväasukelluksia J. V. Snellmanin elämään ja toimintaan*. C-sarja 6/2022. Kuopio: Snellman-instituutti
- Snellman, Johan Wilhelm (1892–1898). *Samlade arbeten I–X*. Helsingfors: Otava.
- Snellman, Johan Wilhelm (1898–1901) *Valitut teokset 1–5*. Porvoo: WSOY.
- Snellman, Johan Wilhelm (1928–1932) *Kootut teokset I–XII*. Porvoo: WSOY.
- Snellman, Johan Wilhelm (1982–1983) *Teokset 1–4*. Jyväskylä: Gummerus
- Snellman, Johan Vilhelm (1992–1998) *Samlade arbeten I–XII*. Helsingfors: Statsrådets kansli.
- Snellman, Johan Vilhelm (2000–2005) *Kootut teokset 1–24*. Helsinki: Opetusministeriö
- Snellman ja sivistys 1981. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 14.
- Stormbom, Jarl (2000) Waldemar Ruin ja hänen johtoasemansa kasvatustieteen ja didaktiikan professorina. *Koulu ja menneisyys* 38, 162–174.
- Toikka, Kari (1970) *Akateeminen kasvatus ja akateeminen vapaus*. Teoksessa Aarnio, Pekka, Böök, Mikael, Kasvio, Antti, Toikka, Kari & Viikari, Matti *Johdatus uuteen yliopistoon*. Helsinki: Kansankulttuuri, 107–161.
- Toiskallio, Jarmo (1983) *Tajunta ja traditio. Osa II. Praksis-käsite J.V. Snellmanin pedagogiikassa*. Turun yliopiston kasvatustieteen tiedekunta. Julkaisusarja A:96, 1983.
- Tuomisto, Jukka & Oksanen, Raija (toim.) (1997) *Urpo Harva. Filosofin kasvatustieteen keskustelija*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tuunainen, Juha, Miettinen, Reijo & Esko, Terhi (2020) *Tieteen vapaus, vastuu*

- ja vaikuttavuus: Kontrolli vai luottamus? Teoksessa Väliverronen, Esa & Ekholm, Kai Tieteen vapaus & tutkijan sananvapaus. Tampere: Vastapaino, 103–134.
- Tähtinen, Juhani, Hilpelä, Jyrki & Ikonen, Risto (toim.) (2018) *Sivistys ja kasvatustien eilen ja tänään*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2018. Koulun ja menneisyys LVI. Turku: Painosalama Oy.
- Uljens, Michael (2006) Snellman som bildningsfilosof. *Finsk Tidskrift*, häfte 7–8, 456–467.
- Uljens, Michael (2007) Snellman ja pedagogisen paradoksin ratkaisu. *Kasvatus* 38 (1), 7–16.
- Voionmaa, Väinö (1906) Snellman ja köyhälistö. Sosiaalidemokraattinen puolue Suomessa. Puoluehallituksen lentokirjasto N:o 5. Helsinki: Työväen Sanomat.
- Väyrynen, Kari (1981) Snellmanin kasvatustilasta. Teoksessa Patoluoto, Ilkka J.V. Snellmanin filosofia ja sen hegeliläinen tausta. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 179–188.
- Väyrynen, Kari (1986a) Pedagogiikka ja dialektiikka. Tutkimuksia Hegelistä. Oulun yliopiston historian laitoksen julkaisuja 2. Oulu: Oulun yliopisto.
- Väyrynen, Kari (1986b) *Persoonallinen tieto ja koulu. ”Suomen koulujen isän” Z.J. Cleven dialektinen kasvatuskäsitys*. Teoksessa Manninen, Juha & Patoluoto, Ilkka Hyöty, sivistys, kansakunta. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen, 321–348.
- Väyrynen, Kari (1992) *Der Prozess der Bildung und Erziehung im Finnischen Hegelianismus*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Wilenius, Reijo (1978) Snellmanin linja – henkisen kasvun filosofia. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, Reijo (2021[1982]) *Ihminen ja sivistys*. Basam Books Oy.



## OSA II:

*J. V. Snellmanin kirjoituksia  
sivistyksestä ja kasvatuksesta*

# 1

## **Katkelma Snellmanin kirjeestä Frederik Cygneukselle ja Bengt Olof Lillelle (kesäkuussa 1840, KT 2, 260–262)**

*Kirje Cygnaeukselle ja Lillelle on Snellmanin laajan kirjeenvaihdon ehkä tunnetuin yksittäinen esimerkki. Kesällä 1840 Helsingissä vietetään Turun yliopiston 200-vuotisjuhlia. Tukholmassa oleskeleva Snellman kirjoittaa voimakkaan, synkähkön ja haastavan arvion Suomen ja suomalaisen kansakunnan henkisestä tilanteesta. Kirje on usein nähty Snellmanin myöhemmän kansallisen vaikuttajantyön pohjatuksena ja ennakointina. Tähän kokoelmaan valittu katkelma sisältää kirjeen merkittävimmän osion.*

**M**itä nyt pääasiaan tulee, pyydän Sinua osoittamaan minulle vakuuttavasti, että se, mitä nyt kirjoitan, ei pidä paikkaansa. Ensimmäiseksi, meidän isänmaaparkamme on vuosisataisen epäitsenäisyyden vaikutuksesta saatettu sellaiseen tilaan, että siellä ei ole lainkaan isänmaallisuutta.

Toiseksi sivistyneellä kansanosalla (ruotsalaisella) ei ole hitustakaan

kiinnostusta sivistymättömien (suomalaisen) henkistä eikä aineellista edistymistä kohtaan. Katso ympärillesi ja totea, ketä hallitusmiestä liikuttaa jonkin maaseutupaikan aineellinen kurjuus tai kuka yliopistomies vaivaa päätään minuutinkaan verran suomalaisen rahvaan valistamiseksi. En puhu siitä valtavasta joukosta, jolla ei ole mitään tunnontuksia tehdessään valinnan isänmaan ja palkkojen, kunniamerkkien jne. välillä.

Kolmanneksi massa on pitkään jatkuneen sorron takia kääntynyt kokonaan sisäänpäin. Voi mahdollisesti moittia nimismiestä tai pappia – mutta maaherra on sille jo pieni Jumala ja senaattori non plus ultra [ylitämätön]. Ajatusta mahdollisesti paremmasta, kiinnostusta yhteisiä asioita, pitäjää, läänää, maata kohtaan sillä on tuskin koskaan ollut muussa mielessä kuin villi-ihmisellä eli avoimessa sodassa.

Neljänneksi massaa ei voida myöskään koskaan kohottaa korkeammalle tasolle, niin kauan kuin lainkäyttö- ja opetuskielenä on ruotsi. Tästä syystä ei sivistyneiden joukossa voi myöskään olla isänmaanystäviä; näiden on nimittäin tultava kansakunnan eikä välinpitämättömän vieraan aineksen keskuudesta. Tämän piirissä vallitsevan hengen näet paljaana ruotsalaisen rannikkolaisen suomalaiseen kohdistamassa syvässä halveksunnassa. Kukaan sivistyneistä ei ole vuoden 1809 jälkeen astunut askeltakaan vierittääkseen mainitun hirvittävän taakan kansakunnan harteilta – tässä on todistetta kylliksi heidän isänmaallisuudestaan.

Viidenneksi haluan kuitenkin olla inhimillinen ja olettaa, että ne harvat, jotka jotakin ajattelivat, arvelivat voivansa muodostaa ylimystön, joka pystyisi vastustamaan liian turmiollisia itäisiä vaikutteita. Siitä tuli virkamiesylimystö, joka nöyristelee ja sortaa kansaa. Saman hyvän tarkoituksen oletan ohjanneen niitä, jotka ovat innokkaasti puoltaneet ruotsin tai saksan kieltä. Toivon, että he havaitsevat ymmärtämättömyytensä. Keinotekoinen side, vaikka sillä on sivistyksen jalo väri, ei nimitäin pidä, kun siinä ei ole yhtään kansallisuuden säiettä.

Viidenneksi enää ei ole mitään mahdollisuuksia korjata laiminlyönnejä. Hallitusvalta, todellisuudessa hallitseva, ei sitä salli. Sivistyneet eivät sitä käsitä, ja jos he sen käsittäisivät, työ tämän asian takia olisi heidän etujensa vastaista. Niinpä suomalainen kansakunta on laskettu hautaansa. Sinä näet jo suomalaisen kasvoista ja kuulet hänen lauluistaan, että hän tietää lakanneensa elämästä. Se perustotuus, jonka varassa tämä kaikki pohjimmiltaan on, kuuluu: Suomi ei voi mitään väkivalloin; sivistyksen voima on sen ainoa pelastus.



Kuudenneksi kansakunnan kanssa voi kaatua, mutta kuoleminen sen kanssa orjan olkivuoteeseen ei ole ihmisen arvoista.

Seitsemänneksi, jos sovellat johtopäätöstä jollakin tavoin allekirjoitaneeseen, hän vastaa: Olen tehnyt voitavani, jos huudan kaikkiin tai-vaan tuuliin, mitä tässä olen kuiskannut, ja liitän mukaan maan historian vuodesta 1809. Siitä seuraa myös, että mainittu mies saa panna nahkansa alttiiksi – ja sydämensä nähdessään surkean näyn ja palata joksikin aikaa kotiinsa ja tämän surkeuden kotiin.

Sen karvouden, jonka kaadan Sinun ilosi sekaan näiksi hetkiksi, haluaisin mielelläni pystyä jakamaan Teille kaikille. Teidän juhlanne ovat tanssia hautajaisissa. Mitä maa siitä tietää? Täällä vietettiin äskettäin kirjapainotaidon juhlaa. Maan jokainen talonpoika lukee siitä ja tietää sen merkityksen, sillä hänen hetkensä on tullut, hän sanoo: ”Minä, joka eniten tarvitsen sivistystä, tiedän sen takia varmastikin myös parhaiten sivistyksen arvon”; hän sanoo: ”Me talonpojat olemme 9/10 kansakunnasta.” Sinä näet, että hänen mielestään jopa sivistynyt luokkakin kuuluu kansakuntaan; mutta ei toki ole mitään enempää. Miten luulet suomalaisen talonpojan käsittävän Teidän riemujuhlanne? Mitäpä hän tietää Yliopistosta. Kyllä vain, että kaikki, jotka ovat olleet siellä, ovat toista sukukuntaa kuin hän ja heillä on sen takia oikeus kohdella häntä mielensä mukaan. Saako hän ehkä lakia ja oikeutta tuovat tuomarinsa sieltä? Kysy häneltä, mitä mieltä hän on tästä oikeudesta. No, herra on aina oikeassa ja hän väärässä. Entä papit ja kristinusko? Katso, miten puolet maasta etsii itselleen kristinuskoa omin voimin, koska papissa sitä ei ole lainkaan. Kokoa yhteen meidän piispamme, konsistorimme ja teologinen tiedekunta ja kysy heiltä: ovatko he koskaan piitaneet papin uskonnollisesta vakaumuksesta? Tämä lienee puolelle kristikunnalle yhteinen epäkohta; se on kuitenkin meidän maassamme pahempi kuin muualla, koska säätyläiset halveksivat pappissäätystä ja huonoimmat hakeutuvat siihen. Toisin eivät asiat voi olla siellä, missä on vain sortajia ja sorrettuja, missä ei ole muita kuin illallisten, vaunujen, kunniamerkkien ym. ilmaisemia arvoja. Sanalla sanottuna kansakunta ei tiedä Teidän juhlamenoistanne enempää kuin taivaan linnut siitä tietävät.

## 2

### **Akateemisista opinnoista (joulukuu 1840, KT 2, 452–476)**

*Akateemisista opinnoista on yksi Snellmanin tunnetuimpia tekstejä ja ansaitsee sitä ollakin. Voimallinen ja vaikuttava kirjoitus esittelee Snellmanin käsityksen sivistysyliopistosta, mutta käsittelee myös inhimillisen tiedon yleisiä perusteita, etenkin kysymystä ihmisen oman ajattelun ja olemassa olevan tietoperinteen suhteesta. Kirja perustuu luentoihin, joiden pitäminen Helsingin yliopistossa Snellmanilta evättiin 1837. Hän muokkasi luentokäsikirjoituksen kirjaksi Tukholmassa 1840.*

**V**alittuamme akateemisen opiskelun tutkimuksemme kohteeksi olemme alueella, joka useimmille voi tai sen pitää olla vieras. Ihmisellä on elämässään kuitenkin monia asioita, jotka hän elää tarkentamatta niiden merkitystä määritetyin käsittein. Hän seuraa tällöin ainoastaan tottumusta. Kyse on kuitenkin siitä, onko tämä tottumus hyvä vai huono tapa. Epävarmuus tästä jokaisessa erityistapauksessa pakottaa ihmisen ennakkoluulottomasti tutkimaan elämän jokaisen tilanteen tarkasti – musertakoon tutkinnan tulos hänen itserakkautensa ja kuvittelun viisautensa tai todistakoon tavan mukaista vastaan niin kuin huonoa tapaa vastaan.

Mitä akateemisen opiskelun, määrättynä vaiheena ihmisen tietoon ja siveellisyyskehittämiseen, tulee olla, riippuu välttämättä siitä miten tiedon ja siveellisyyden luonne käsitetään yleisesti. Yliopisto on kuitenkin yhteiskunnan pysyvä laitos muiden sivistyslaitosten ohella. Tutkimuksemme pitää siksi rajoitua selvittämään mikä tässä laitoksessa on järjestäjä tai toisin sanoen selvittää ehdot, jotka tiedon luonteen järjestäjä käsitäminen asettaa akateemiselle opiskelulle. Ne eivät voi olla ristiriidassa niiden instituutioiden kanssa, jotka tekevät akateemisesta opiskelusta tiedon kehityksen määrittyneen momentin. Käsitämme näin yliopiston ainoastaan sivistyslaitokseksi, koska tämä käsitys, kuten myöhemmin tullaan osoittamaan, sisältää myös yliopiston tarkoituksen olla tieteiden suojelija. Näin erotamme yliopiston koulusta, toisena sivistyslaitoksena ja pyrimme osoittamaan, että näiden välinen ero on annettu itse tiedon luonteesta ja että tiedon luonne asettaa samat vaatimukset koulun ja yliopiston järjestykselle, sellaisina kuin tämänhetkiset säädökset määräävät niiden erilaisen merkityksen sivistyslaitoksina. On helppo ymmärtää, ettei tutkimuksessamme voi olla kyse erityisistä yksityiskohtia koskevista säädöksistä. Riittää, jos tutkimuksemme pääsee tulokseen, joka on sopuissa akateemisten instituutioiden hengen kanssa.

Siksi meidän on asertorisesti otettava lähtökohdaksemme nykyisin olemassa olevassa akateemisessä opiskelussa ilmenevä käsitys yliopiston merkityksestä. Sen jälkeen yritämme näyttää, missä määrin opiskelu voi johtaa tietoon ja siveellisyyskehittämiseen sekä kuinka paljon opiskelu nykyisessä muodossaan vastaa instituutioiden asettamia vaatimuksia. Jos nämä eivät vastaa toisiaan, on selvää, että epätyytyttävän opiskelun ilmaiseva käsitys instituutioiden merkityksestä on väärä, ja sen pitää väistyä sellaisen instituutioiden hengen käsitämisen tieltä, jonka sovellukset lupaavat parempia tuloksia.

En voi vastoin vakaumustani kieltää, etteikö tämänhetkisen akateemisen opiskelun kuvaaminen olisi minulle karvasta, miltei vastenmielistä. Aloitan aiheemme tästä osasta vain, jotta vapautuisin sitäkin pikemmin tämän kuvan herättämästä lamauttavasta tunteesta ja jotta voisin siirtyä osaan, joka ainakin osoittaa paremman asiointilan mahdollisuuden ja tarjoaa valoisampia tulevaisuuden toiveita.

Pankaamme itse kukin käsi sydämelle ja tunnustakaamme, mitä akateeminen opiskelumme on ollut. Voiko kukaan vastata toisin kuin masen-

tavasti: läksyn lukua. Koulussa ja lukiossa meidät kuormitetaan tietyllä määrällä läksyjä. Läksyjä harjoitellaan ja luetaan uudelleen, ja ylioppilastutkinnossa saamme kunniaa esittämällä nämä läksyt joutuisasti ja selkeästi. Ympäristömme innostamana haluamme jollekin virkamiesuralle tai, vanhempien ja holhoojien tahtoa noudattaen, valitsemme jonkin vitae genuksen [elämänuran]. Meille sanotaan, että valintamme on akateemista vapautta. Usein vanhemmat ja opettajat kehottavat meitä ahke- roimaan ja suorittamaan nopeasti akateemisen kurssimme; siihen meitä myös houkuttelevat nuorena aloitetun virkamiesuran tarjoamat edut. Mitä tämä akateeminen kurssi sitten sisältää? Kyllä vain, uusia läksyjä vanhojen kertaamisen ohella. Hankitaan tietoa mitkä tutkinnot kuuluvat tähän kurssiin. Saadaan tietää millä tiedon osasilla tullaan hyväksytyksi kussakin kokeessa, mitä suppeaa oppikirjaa tai vuosikymmen- ten ikäisiä luentomuistiinpanoja yleensä käytetään tämän tietyn tiedon osasen opetteluun. Näin kunnostaudutaan opettelemalla nopeasti ja tarkasti suppeat oppikirjat ja muistiinpanot. Entä akateemiset luennot? Niihin osallistutaan kahdesta syystä. Ensinnäkin, jotta oltaisiin luennoit- sijan, tulevan kuulustelijan, suosiossa. Toiseksi, jotta opittaisiin joitakin kuulustelijan lempisanontoja ja omittaisiin hänen ilmaisutapansa. Kysy- täänpä keneltä tahansa mieluiten vuoden yliopistossa opiskelleelta yli- oppilaalta mitä hyötyä luennoista on, niin hän varmasti vastaa että omin päin oppii tunnissa sen, mitä luennoilla kolmessa tunnissa. Siksi enem- mistö ei lainkaan käy luennoilla ja osoittaa siten ainakin, että sillä on tar- peeksi oikeudentuntoa ollakseen käymättä luennoilla vain kuulustelijan suosion saadakseen.

Keskeytän tunnustaakseni, että nuoriso on usein epäoikeudenmu- kainen pitäessään luentoja hyödyttöminä. Toisaalta ei voida kieltää, että akateemiset luennot ovat suurelta osin vajonneet suppeiksi oppikirja- esityksiksi, jotka on tarkoitettu jotain tiettyä tutkintoa varten. Samoin on myönnettävä, että opettaja, joka piittaamatta tavanomaisesta menet- telytavasta pyrkii järjestämään luentonsa aidossa tieteellisessä hengessä, huomaa usein saaneensa melko vähän kuulijoita. Sillä opiskelijalla on harvoin halua tai aikaa ponnisteluja vaativaan opiskeluun. Hän huomaa, ettei tällaista vaadita tutkinnossa, eikä hän usko, että syvällinen käsit- täminen tulevaisuudessa palkittaisiin, sillä hän tietää, että suuri joukko vaeltaa matkansa päähän ilman mitään tällaista.

Suppeiden yleisesitysten ja näihin perustuvien luentojen lisäksi vaaditaan useissa virkamiestutkinnoissa sen tiedon lähteiden tuntemista, jonka soveltamista heidän tuleva virkamiestoimintansa on. Niinpä tuleva pappi opiskelee koodeksinsa ja juristi lakikirjansa lakikokoelmiin. Mutta miten näitäkin opintoja harjoitetaan? Oppiiko edellinen tulkitsemaan Raamattua tai jälkimmäinen lakia, toisin sanoen erottamaan lainsäädännössä esiintyvät yleiset määritykset? Ei, edellinen jatkaa selityksillä ja resoluutioilla, jälkimmäinen opettelee ulkoa yksittäisten lukujen ja pykälien summittaisen sisällön, järjestysnumerot ja asetusten päivämäärät. Mutta jos heiltä kysytään, mitä usko tai laki on, he eivät joko lainkaan vastaa kysymykseen tai vastaavat suppeasta oppikirjasta ulkoa opitulla määritelmällä. Ja varmaa on, ettei kyseisellä määritelmällä ole mitään yhteyttä kummankaan vakaumukseen siitä, mitä kristillisyyttä, kirkko, yhteiskunta, laki ja oikeus ovat, ja vielä vähemmän yhteyttä heidän vakaumukseensa yhteiskunnasta ja kirkosta, johon he kuuluvat.

Tulemme nyt yliopistosivistyksen nykyisen tilan arkaluontoisimpaan kohtaan. Nimittäin kuinka monella nuorella miehellä on yliopistosta lähtiessään tutkimukseen ja opintoihin perustuva vakaumus, jonka puolesta he ovat valmiita elämässä taistelemaan? Niin, kuinka monet edes tarvitsevat vakaumusta tai pyrkivät vakaumukseen? Päinvastoin varsin usein yliopisto-opintojen alussa syttynyt kipinä, joka hehkuu tiedonhaluna ja innostuksena oikeaan, on sammunut nuorukaisessa ennen kuin hän jättää yliopiston. On kuohuttavaa mainita tästä asiantilasta; jos sen totuudenmukaisuutta ei kuitenkaan voida kieltää, niin se on lausuttava julki, sillä sen avoin tunnustaminen on ensimmäinen askel mahdolliseen muutokseen. Mitä voi yhteiskunta odottaa virkamiehiltään, mitä isänmaa niiltä, joiden huostaan se uskoo henkisten ja ruumiillisten etujensa hoidon, niin kauan kuin tämä asiantila säilyy ja siitä vaietaan? Tai mitä pitäisi sanoa sielunpaimenesta, jolla ei ole lainkaan vakaumusta sielun kuolemattomuudesta, kristillisen seurakunnan opettajasta, joka itse ei ole koskaan tuntenut tarvetta sovitukseseen; lainkäyttäjistä, joka pitää oikeutta ainoastaan satunnaisena ja sovinnaisena sekä lakikirjaa viimeisimpänä oppikirjana, lainkäyttöä tenttinä; kansalaisista, joille yhteiskunnalliset harrastukset, jotka eivät välittömästi liity heidän omaan henkilöönsä, ovat aina täysin arvottomia asioita. Tällaiseen siveellisyyteenkö korkeimman sivistyksen pitäisi johtaa?

Joku voi kuitenkin uskoa, että todellista tieteellistä tutkimusta, jonka tutkintovaatimukset ovat virkamiestutkinnosta karkottaneet, harjoittaisivat ne, jotka pyrkivät yksinomaan kirjalliseen kunniaan ja jotka työskentelevät oppiarvon takia. Voitaisiin odottaa, että tällöin läksynluku olisi kokonaan loppunut. Kysyköön itse kukin neuvoa kokemukseltaan! Sikäli kuin minä tunnen tilanteen, niin yliopistossa filosofian kandidaatti pönttää päähänsä kaikkein eniten ja osittain kaikkein merkityksettöimpiä asioita. Osa tästä suppeiden oppikirjojen sekasotkusta harjoitellaan muutamassa viikossa, osa muutamassa päivässä. Kielitaito ja matematiikka, jotka ovat molemmat luonteeltaan sellaisia, ettei niitä voida pakottaa suppeisiin oppikirjoihin, ovat usein ainoat, jotka tällaisella kandidaatilla on hallussa muutamia kuukausia tutkinnon suorittamisen jälkeen. Vain harvat ovat näillä tai muilla tiedon aloilla ehtineet ulkoluvusta ja läksystä todelliseen opiskeluun. Korkeammassa tiedekunnassa tämä kaikki jatkuu vähemmässä määrin, tietyssä mielessä vähiten lääketieteellisessä tiedekunnassa, jossa vaaditaan läksyn välitöntä käytännön soveltamista. Tässäkään ei teorialla ja käytännöllä usein ole mitään yhteyttä toisiinsa. Todistakoot tavalliset pro gradu -työt kirjoittajien tieteellisen sivistyksen nykyisestä tasosta. Varmastikaan ei voida epäillä heidän lukeneisuuttaan, kun he ovat viettäneet 16–18 vuotta elämästään läksyjä lukien ja kuulusteluja suorittaen. Mutta antakaamme tällaisen yliopistosta valmistuneen miehen esittää lausunto tieteenalansa nykyisestä tilasta, antakaamme hänen yksityiskohtaisesti osoittaa, mikä tietyssä kyseessä olevan tieteenalan kirjoittajassa on kiitettävää tai hylätävää, tai vaatikaamme häneltä tietoja, joiden avulla hän selvittää jonkin tällä hetkellä tärkeän yhteiskunnallisen kysymyksen, joka teoreettisesti perustuu tieteenalaan, jota hän on ammattinsa perusteella opiskellut – ja on helppoa ennustaa miten yhdeksässä tapauksessa kymmenestä tulee käymään. On ilahduttavaa, ettei poikkeuksien olemassaoloa tarvitse pelkästään olettaa yleisenä kokemuksena, vaan että olen myös itse sen kokenut. Jos nyt kysymme, mikä suurelta joukolta puuttuu, niin vastaus kuuluu jälleen: vakaumus. Tieteelliseltä teologilta puuttuu sekin etu, joka vielä toisinaan voi olla uskonnonopettajan osana, nimittäin että hän olisi pystynyt säilyttämään lapsenuskonsa. Hän on jo haukannut liikaa tiedon puun hedelmistä, ja hän voi enää ainoastaan taistella itselleen vakaumuksen. Taistelu ei kuitenkaan ole dogmaattisen teologian

lukua. Samoin käytännön juristi voi uskoa epäilyksittä lain pyhyyteen ja epäillä ainoastaan lain soveltamista. Sen sijaan kyvykkäämmän, joka on oppinut tuntemaan useampia lainsäädäntöjä ja nähnyt alastomuudessaan kullakin kerralla esiin tulevat lainlaatijat, pitää jo epäillä periaatteita. Toki epäily olisi ensimmäinen askel vakaumukseen, ja kuka sitä tulee ajatelleeksi? Ei, epäily karkotetaan välinpitämättömästi ja ajattelematta, kootaan riviin uskontoja ja kirkkoja, järjestelmiä ja lainlaadintoja vierekkäin, ja korkeintaan seurataan käytäntöä tunnustamalla kristillisen uskonnon ja luterilaisen kirkon etusija, sekä väitetään mahdottomiksi nykyisissä olosuhteissa toisenlaiset kuin voimassaolevat lait. Näin ollaan oppinut mies, vaietaan kuin muuri kaikista valtiota ja kirkkoa koskevista kysymyksistä, asetetaan kateederiin ja pönttöön uuteen sukupolven läksyt, jotka itse on luettu, opittu ja unohdettu. Ei tarvitse toki kuolla vailla vakaumusta, sillä se saadaan edullisesti vanhalla iällä tulemalla yhteiskunnallisissa asioissa absolutistiksi ja uskonnollisissa asioissa supranaturalistiksi – tämä kaikki on miellyttävää ja varmaa.

Kuten sanottu, en halua kieltää, etteikö edellä esitetystä kuvauksesta olisi poikkeuksia. Tarkoitus ei kuitenkaan varmasti voi olla, että maan korkeimmat sivistyslaitokset ainoastaan poikkeustapauksissa tuottaisivat sivistystä. Ja jos niin muodoin synkkä kuvaus on yleisesti tosi, niin millaisen käsityksen yliopiston merkityksestä tällainen akateeminen opiskelu ilmaisee? Mitäpä muutakaan kuin että yliopisto on koulu, tieto läksyä ja siveellisyys keino edetä elämässä? On luultavaa, että kauan tyytymättömyyttä herättänyt tutkintojärjestelmä tuodaan esiin tämän asiantilan kiistämättömänä syynä. Yritämme seuraavassa näyttää, että tämä valitusvirsi on ainoastaan tyhjä veruke, sekä siirrymme tutkimaan tiedon luonnetta ja selvittämään vaatimuksia, joita tämä asettaa akateemiselle opiskelulle.

Voimme aina erottaa tiedossa kaksi momenttia, nimittäin annetun sisällön, käsitteet, määritetyt ajatukset, jotka muodostavat tiedon, ja toisaalta ajattelevan subjektin, tietävän tietämistävän, subjektin tavan ottaa tietoisuuteensa tämä sisältö. Tarkemmin käsiteltyinä nämä kaksi momenttia merkitsevät, että tieto on sekä yksilöstä riippumatonta perinnettä että samalla sillä on olemassaolo minässä, ylipäättään itsetietoisuudessa.

Siksi vaaditaankin, ettei tieto saa koskaan olla pelkkää perinteistä tietoa, ainoastaan hyvässä uskossa oletettua, eikä myöskään ainoastaan

subjektiivisesta luulosta ja mielivallasta riippuvaa arvelua. Sillä pelkääntään hyvässä uskossa oletettuna tieto olisi satunnaista, se riippuisi satunnaisesta kunkin yksilön saamasta kasvatuksesta; pelkkänä arveluna ja mielivallasta riippuvana tiedolta puuttuisi yleispätevyys, toisin sanoen kenenkään yksilön tieto ei tällöin voisi päteä toisille yksilöille. Näin ollen tiedolta vaaditaan aina välttämättömyyttä ja yleispätevyyttä ja samalla asetetaan tiedon järjellisyys, sen totuus. Tarkastelkaamme kuitenkin mainittuja kahta momenttia tarkemmin.

Pelkkänä perinteenä tieto on määritysten, määritettyjen ajatusten moninaisuus. Kuitenkin käsitettäessä tämä moninaisuus itsessään, vailla yhteyttä yksilön tapaan käsittää ja erottaa toisistaan näitä määrittämiä, se ei itse asiassa olekaan moninaisuus, vaan sen määrittäykset lankeavat toisiinsa. Jokainen kahden käsitteen, a:n ja b:n, välinen ero jo edellyttää kolmannen käsitteen, c:n, joka ilmaisee tämän eron, joka on a:n tunnusmerkki, jonka avulla a erotetaan b:stä, tai päin vastoin. Tällöin kuitenkin tämä kolmas käsite, c, jo edellytetään erilliseksi a:sta ja b:stä, toisin sanoen c edellyttää puolestaan käsitteen, joka osoittaa näiden käsitteiden välisen eron. Tällainen edellytetty ero olisi pelkkää mielivaltaista määrittämistä, ajattelevan tapa käsittää perinne. Näin ollen mainitun moninaisuuden jokainen käsite lankeaa yhteen kaikkien muiden käsitteiden kanssa, jos en mielivaltaisesti oleta jotain eroa niiden välillä. Tämä voidaan mieltää myös siten, että otetaanpa tarkasteltavaksi mikä tahansa käsite itselleen, ei siitä voida sanoa muuta kuin että se on se itse, että a on a, b on b jne. Näin ollen tiedon luonteeseen kuuluu, että kun sitä tarkastellaan pelkääntään perinteenä, se on määrittämisestä siten että siitä voidaan ainoastaan sanoa, että tieto on, ei mitä tieto on.

Tilanne on kuitenkin sama tiedon ollessa pelkkänä itsetietoisuutena. Sillä itsetietoisuus välittömästi käsitettynä on abstrakti: minä on minä. Tämä ilmaisu on se sama identtinen lause, A on A, joka tuli edellä esille, se ilmaisee ainoastaan, että minä on, ei mitä minä on. Ja lause minä on minä, merkitsee ainoastaan, ettei minä ole jokin määrittynyt ajatus vaan määrittämisestä tietoa. Näin lankeavat yhteen myös tiedon molemmat mainitut momentit, perinne ja itsetietoisuus, jos ne kumpikin käsitetään itselleen<sup>1</sup>. Kummastakin sanotaan ainoastaan, että se on, toisin sanoen

---

1 Jos tämä halutaan mieltää ajattelevan subjektin suhteeksi ajateltuun objektiin, niin tämä merkitsee sitä, että ne molemmat välittöminä ovat yhtä



molemmat ovat sama oleminen. Mainitut lauseet voisivat siksi myös kuulua seuraavasti: A on; minä on, toisin sanoen tieto on, se on oleminen.

Nämä molemmat puolet yhdistetään tavallisesti vaadittaessa tiedolta apriorisuutta. Tämä ymmärretään siten, että tietävän on luovuttava kokonaan valmiista mielipiteistä, ennakkoluuloista ja edellytyksistä päästäkseen järjelliseen tietoon, totuuteen. Tämä vaatimus merkitsee, että tietävän on kokonaan hylättävä, kiellettävä hänen hallussaan oleva tieto, tiedon sisältö, ja siis tehtävä puhtaasta itsetietoisuudesta, abstraktista minästä tietonsa lähtökohta. Samalla kuitenkin myös tieto sisältönä, perinteenä, pelkistyy määrityksettömäksi tiedoksi, samaksi abstraktioksi kuin itsetietoisuus<sup>2</sup>.

Näyttää kyllä siltä, että tehtäessä tieto aprioriseksi se kokonaan puhdistetaan satunnaisuudesta ja mielivaltaisuudesta. Kuitenkin itse asiassa jo tiedon apriorisuus on edellytys, pelkkä oletus. Tämä oletus on myös mahdollisista edellytyksistä kaikkein sisällyksekkäin. Sillä saadakseni tietoa olen jo siten edellyttänyt mitä tieto on, nimittäin, että tieto on apriorista. Tämä edellytys on toki välttämätön. Sillä myös, jos väitän tämän oletuksen olevan väärän, on väite puolestaan nyt uusi edellytys. Väite sisältää sen, ettei tieto olisi apriorista. Kuitenkin myös näin halutessaan olla edellytyksetöntä sisältää väite saman tiedon apriorisuuden edellytyksen kuin edellinen edellytys. Myös tämä oletus on välttämätön, kuten edellä on osoitettu, käsitetäänpä tieto sitten annetuksi sisällöksi tai tietävän tietämistavaksi.

Kaiken tiedon sisin luonne on myös uskon ja tiedon välisen suhteen korkein selitys. Sillä tiedon luonteeseen kuuluu, että usko on aina

---

määreettömiä ja että edellinen lankeaa yhteen jälkimmäisen kanssa. Sillä objekti itsessään, kun se ajatellaan riippumattomaksi subjektin käsityksestä, on ainoastaan määritetyksi objektiksi tuleminen mahdollisuus. Ja tämä mahdollisuus on sama kuin abstrakti subjekti, joka myös on ainoastaan määrittäneisiin ajatuksiin etenemisen mahdollisuus, ajatteleva ainoastaan ajattelukykyinä. Tämä abstraktio on Kantin ”Ding an sich”, joka näin ollen ei ole ainoastaan abstrakti objekti vaan myös abstrakti subjekti.

- 2 Voitaisiin sanoa, että näin subjekti asettuu objektia vastaan, niin ettei subjektin ja objektin välillä ole eroa. Siksi on samantekevää, pidetäänkö tätä kantaa subjektissa vai objektissa tapahtuvana prosessina, sillä se on tietämisen kanta, puhtaassa ajattelussa tapahtuva prosessi.

tiedon edellytys, nimittäin usko totuuteen on totuuden tietämisen välttämätön edellytys. Tarkemmin selvitettyinä tämä tarkoittaa, että tieto on aina välttämättä määrittynyttä tietoa, ja että myös apriorisen tiedon lähtökohtana on määrittynyt edellytys. Apriorinen tieto on ainoastaan annetun sisällön abstraktio, mikä tekee tiedon kohteesta määrittyneen ja ajattelevasta subjektista määrittyneen subjektin.

Sillä mainitussa puhtaassa abstraktiossa, kuten puhtaassa minässä, myös toinen subjekti on sitä, mitä toinen, sama määrittäneisiin ajatuksiin etenemisen mahdollisuus. Näin ollen jos kutakin tiedon momenttia tarkastellaan itselleen, ne lankeavat toinen toisiinsa. Ja kun ne käsitetään tässä identtisyydessään, ne edellyttävät toisensa erillisinä momentteina.

Tästä kuitenkin myös seuraa, että tiedon tulee aina sisältää yllä mainitut kaksi momenttia. Tiedon tulee olla yhtäaikaan apriorista tietoa, ajattelevan subjektin vapaata toimintaa, ja edellytys, tiedosta sisältönä, perinteenä kehittyntä. Sillä ihmisen tieto on totta ja järjellistä ainoastaan silloin, kun sillä on yhteys itse asiaan, annettuun sisältöön. Samoin puolestaan tämä sisältö määrittyy yhteydestään, siten että toinen sisäinen yhteys myös antaisi kullekin käsitteelle uuden merkityksen. Ja tiedon luonteeseen kuuluu, että nämä momentit edellyttävät toinen toisensa. Siihen kuuluu kuitenkin myös, että toinen näistä momenteista on sama asia kuin toinen, ja siis että ihmisen ajattelu on sama prosessi kuin annetun, määritetyn ajattelun oma kehitys. Siksi tieto on subjektin sen käsitämistä, mikä perinteessä on järjellistä.

Oikeuden voimassaolevana, annettuna lakina ja subjektiivisen vapauden välillä on sama suhde. Sillä apriorisena oikeus lankeaa yhteen abstraktin vapaan tahdon kanssa, tahdon pelkästään itsemäärityksen mahdollisuutena kanssa. Siksi pelkästään apriorinen oikeuden määrittäminen tulee mielivaltaiseksi samalla tavalla kuin subjektin vedotessa ainoastaan tarkoituksiinsa ja moraaliseen tunteeseensa. Sillä jos ainoastaan päämäärällä on merkitystä, niin silloin päämäärä pyhittää keinot; samoin olemassa olevasta riippumattoman oikeuden pitää lopulta perustua ainoastaan subjektin mielivaltaiseen päätökseen. Siveellisyys vaaditaan siksi sekä subjektin hyvää tarkoitusta (toiminnan moraalisuutta) että sopuointua itsessään ja itselleen oikean kanssa, oikeuden yhteiskunnassa annettuna lakina ja tapana (toiminnan laillisuuden) kanssa.

Tätä ajatusta tiedon luonteesta ja siveellisyydestä tullaan seuraavassa

sovelluksessa selvittämään tarkemmin.

Itsetietoisuuden ja perinteen (vapauden ja välttämättömyyden, subjektiivisuuden ja objektiivisuuden) välinen suhde on olemassa ihmisyyden historiallisen kehityksen jokaisena hetkenä. Jokaiselle ihmisyksilölle nämä momentit ovat kuitenkin sekä ykseydessään että vastakohtaisuudessaan itsensä ajassa ilmentäviä historiallisia kehitysmomenteja. Sillä mitä tahansa pulmallisia ongelmia tämä käsitys voikin tuoda mukanaan, on kyllä tunnustettava, etteivät ainoastaan inhimilliset muodot tee yksilöstä ihmistä, vaan lisäksi tarvitaan kehitystä ja sivistystä. Yhtä mieleöntöä olisi kuitenkin haluta kiinnittää nämä kehitysmomentit johonkin numeroin määritettyyn ikään. Sillä sivistyminen ei lopu koulun loppuessa tai tiettyyn tutkintoon, vaan koko elämä on koulu, jossa yksilöstä muotoillaan ihminen, ja itse tämä sivistysprosessi on ihmisen inhimillisyyttä. Voimmekin oivaltaa sekä ihmisen että ihmisyyden tarkoituksen ainoastaan pitämällä jokaista sivistyksen astetta itsessään tänä tarkoituksena, toisin sanoen jokaisella ajalla, kansalla, on oma totuutensa, oikeansa; tämä oikea on myös totuus ja oikea.. On tarpeetonta sanoa, että jokaisen ajan totuus on ainoastaan omalle ajalleen totta, sillä jokaisen ajan sivistys on olemassa vain omana aikanaan, niissä yksilöissä, jotka sinä aikana elävät ja vaikuttavat. Ja jos sivistyksestä tehdään koskaan saavuttamaton päämäärä, jokaisen ajankohdan sivistyksen ulkopuolella oleva, niin kielletään ihmisuus. Seuraavassa yritämme historiallisesti käsitellä mainitun sivistysprosessin eri momentit.

Edellisestä seuraa, että ihminen voidaan käsitellä ajattelevana ja tahovana subjektina, itsetietoisuutena, ainoastaan yhteydessä annettuun perinteeseen ja olemassa olevaan oikeustilaan, yhteiskuntaan. Yhteiskunnan huolenpito yksilön kasvatuksesta ja sivistyksestä on välttämätön ehto yksilön itsetietoisuudelle, yksilön käsitykselle itsestään subjektina. Yhteiskunnan huolenpito ei kuitenkaan voi jäädä yksilön sivistämisen (itsetietoisuuden) kannalle, koska se on yksipuolinen ja ristiriitainen, ja koska tietoon ja siveellisyyteen kuuluu, että subjekti on oivaltanut ja myöntänyt riippuvuutensa kasvatuksesta ja sivistyksestä (perinteestä).

Voimme tosiasiaassa sanoa, että yliopistosta valmistuminen on ajan kohta, jolloin yksilön tunnustetaan saavuttaneen mainitun tiedon riippuvuudestaan perinteeseen ja sen hyväksynnän, jolloin hänet julistetaan siveelliseksi henkilöksi. Tällainen yhteiskunnan antama julistus on sekä

yhteiskunnan että yksilön parhaan ja olemassaolon välttämätön tae. Sillä tunnustaessaan perinteen ja olemassa olevan totuuden yksilössä välttämättä herää epäluottamus oman minän ratkaisuun, syntyy kristillinen nöyryys, joka etsii sovutusta. Yhteiskunnan hyväksyntä on ainoa keino tämän epäluulon rauhoittamiseksi, luottamuksen antamiseksi tälle nöyryydelle, sillä ainoastaan näin oikeutettuna ihminen voi uskaltaa asettaa vähäisen kykynsä vaakakuppiin, joka kallistuu ihmisyyden hyväksi.

Epäilyttävämmältä voi näyttää väite, että koulu on laitos, jossa yksilö kasvatetaan itsetietoisuuteen, tietoisuuteen itsestään ajattelevana ja tahtovana subjektina, ja että näin ollen itsetietoisuuden heräämisen aikaan siirrytään koulusta yliopistoon. Kieltämättä tämä näkemys ei kokemukseen perustuvana väitteenäkään ole täysin perusteeton, jos myönnetään, että ensimmäinen opetus ja sivistys perustuu auktoriteetin määräämään oppilaan passiiviseen suhtautumiseen, ja että tämän tarkoituksena on vaiheittaisesti johdattaa oppilas itsen ajatukseen ja itsen määräämiseen, tai kuten asia tavallisemmin ilmaistaan, kehittää oppilaan hengenlahjoja.

Oletamme näin ollen koulun ja yliopiston välillä olevan määrittäneen eron. Ilmaiseimme edellisen olemuksen seuraavasti: koulu on laitos, jossa yksilö kasvatetaan itsetietoisuuteen, ajattelevaksi ja tahtovaksi subjektiksi. Jälkimmäisen olemuksen ilmaiseimme seuraavasti: yliopisto on laitos, jossa ajatteleva ja tahtova subjekti kasvatetaan tietoon ja siveellisyyteen, itsetietoisuuden ja perinteen yhteen sovittamiseen. Jälkimmäisestä määritelmästä on huomautettava, että koska koko elämä on kasvatusta tietoon ja siveellisyyteen, yliopisto pitäisi oikeastaan kuvata laitokseksi, jossa pyritään ja uskotaan tiedon ja siveellisyyden todellisuuteen, toisin sanoen vakaumukseen todesta perinteenä ja oikeasta olemassa olevana. Tällainen määritelmä myös sisältää kaksoistarkoituksen, joka yliopistolle yleensä annetaan, nimittäin että yliopiston pitää olla tieteen edistämistä varten oleva laitos ja samoin myös kasvattamislaitos. Sillä kun tietoon kuuluu subjektin vapaa toiminta, on tosi tieto aina myös tuottavaa. Ja kuten myöhemmin tullaan näyttämään, pitää akateemisen opetuksen olla ainoastaan opettajan tuotteliaisuutta, ja akateemisen opiskelun pitää olla vastaavaa opiskelijan tuotteliaisuutta.

Olemme edellä sanoneet, että itse sivistysprosessi (ihmisyyteen) on ihmisessä inhimillistä. Eikä todellakaan vaadita paljon huomiokykyä myöntämään, ettei ihminen niinkään sivistyksen vastaanottokykynsä

kuin sivistyksen tarpeensa vuoksi ole eläintä parempi. Päivittäin koetaan, ettei mikään eläin ole niin avuton kuin vastasyntynyt lapsi. Kaikki ihmislapsen työt ja toimet ovat tavan ja sivistyksen hedelmää. Jo itsetunne, ihmisen tietoisuus itsestään aistivana yksilönä, riippuu lapsella hänen sivistyksestään. Lapsi havaitsee ulkoiset esineet ja erottaa ne toisistaan ennen kuin hän tarkastelee niitä itsensä ulkopuolisina kohteina ja erottaa itsensä näistä yksilöksi. Kuitenkin itsetietoisuus on vielä kaukana pelkämästä itsetunteesta. Itsetunne merkitsee ainoastaan, että yksilö ruumiillisesti olemassa olevana yksittäisyytenä erottaa itsensä muista aistittavista yksittäisyyksistä. Sen sijaan itsetietoisuus on sitä, että yksilö käsittää itsensä minäksi, subjektiksi, jolle yksittäisyys aina on, subjektiksi, joka tietää yksittäisen omana mielikuvanaan ja erottaa tästä minänsä, tietoisuuden itsestään, jokaisen mielteen edellyttämäksi ja jokaisesta mielteestä erilliseksi, vapaaksi, mieltäväksi ja ajattelevaksi olemukseksi. Tähän tietoisuuteen yksilö tulee ainoastaan siten, että hän tietää mielikuvien moninaisuudessa olevansa jokaisessa mielikuvassa sama identtinen, mistään yksittäisestä mielikuvasta riippumaton minä. Jo aiemmassa yleisessä tarkastelussa on selvitetty, miten tämä itsetietoisuus edellyttää tiedon (mielikuvien) annetun sisällön, ja miten tämä annettu sisältö (perinne) käsitteessään siirtyy itsetietoisuuteen. Nyt on varmasti myös tosiasiana myönnettävä, että ensimmäinen opetus on täysin muistitietoa. Lapsi oppii ensin kutsumaan eri esineitä eri nimillä, myöhemmin hän oppii yhdistämään useita yksittäisiä esineitä yhteiseen nimeen. Myös tämä perustuu asian luonteeseen, sillä jokainen nimi ja jokainen määrittynyt mielikuva, jota nimellä tarkoitetaan, on yleinen, useita yksittäisiä esineitä sisältävä käsite. Lapsi ei kuitenkaan tätä pohdi. Hän vastaanottaa nimet ja mielikuvat hyvässä uskossa ja luulee, että nimessä hänellä on itse esine, jota nimi tarkoittaa. Siten lapsi saa vanhempien jne. kristillisessä seurakunnassa ensimmäiset uskonnolliset tietonsa. Lapsi uskoo Jumalaan, rangaistukseen ja palkkioon, koska hänellä jo on itsetunto ja hän tuntee oman avuttomuutensa. Hän uskoo lähimpiin huoltajiinsa, vanhempiinsa ja näiden sanaan, ja siksi myös valtaan, jolle vanhemmatkin, lapsen puolijumalat, alistavat oman valtansa. Samoin ensimmäinen muiden kuin vanhempien antama opetus on hyvässä uskossa oletettujen tietojen luovuttamista. Lapsi ei pohdi näiden mahdollista totuutta tai vääryyttä. Tämäkin opetus on ulkolukua. Opettaja ei vaadi lapselta

muita tietoja kuin läksyn sisältämän tiedon. Opettajan tähän tietoon tyytyminen edistää oppilaan rauhallista luottamusta kahdella tavalla, sekä siten että lapsi siirtää uskonsa vanhempien erehtymättömyydestä opettajaan sekä siten että opettaja ei koskaan esitä mitään omana vakaumukseensa, omana arvostelmanaan, ja näin hän ei herätä oppilaassa aavistustakaan siitä, että tiedon totuus riippuisi subjektin ratkaisusta. Mutta mitä pidemmälle opetus etenee ja oppilaan tiedot lisääntyvät, sitä enemmän oppilaalta vaaditaan omaa toimintaa, tietojen järjestämistä ja koossapitämistä. Oppilaan pitää etsiä yksittäisten mielikuvien yhteyksiä, usein auttaa muistiaan korvaamalla mielikuva toisella mielikuvalla, ja selvittää opettajalle mitä hän milläkin tällaisella korvaamisella tarkoittaa. Tässä vaiheessa oppilaassa herää tietoisuus jonkinlaisesta erosta hänen ja opettajan tavassa käsittää kukin asia. Oppilaan pitää omaksua opettajan ymmärrys- ja käsitystapa, ja tätä koetellaan sillä, että oppilas kykenee selittämään ja esittämään käsitetyn. Luonnollisesti hän selittää nytkin vastaanotetuilla sanoilla, selitys on muistitietoa, selitys vaatii uuden selityksen ja selityksen, ja näin oppilaan tiedot etenevät määritelmien ketjussa. Kuitenkin tämä muodollinen selittäminen ja määrittelemine herättää oppilaan tietoisuuden siitä, että jokainen tieto, jokainen asia on, mitä se on, ainoastaan määritelmänsä vuoksi, toisin sanoen sen merkityksen vuoksi, joka asiaan ikään kuin asetetaan. Tämä tietoisuus sekä nuorukaisen saavuttama määrittely- ja osoittamistaito johtavat hänet luottamaan oman minänsä kykyyn. Hän vertailee sitä tovereidensa kykyyn, ja pian hän uskaltaa tutkia opettajan varmuutta ja lujuuutta, ja hän sieppaa halukkaasti jokaisen opettajan tekemän virheen, joka on hänen heränneen egoisminsa voitto. Lisäksi korkeammassa kouluopetuksessa jo arvostellaan ja vertaillaan eri tulkitsijoiden näkemyksiä, opettaja oikaisee yhtä ja toista oppikirjojen saatavilla olevista laitoksista jne., mikä kaikki merkitsee oppilaan aina säilyttämän subjektiivisen vakaumuksen, tutkimisen ja arvostelemisen sekä oikeutuksen että välttämättömyyden tunnustamista tiedon totuuden yhteydessä. Edelleen tässä vaiheessa lapsuuden fyysinen riippuvuus on päättynyt ja muuttunut kehittyneen nuorukaisen täysivertoiseksi voimaksi, yli äyräidensä nousevaksi itsetietoisuudeksi ja elämähaluksi. Samalla ankan tottelevaisuuden side löystyy sekä vanhempiin että opettajiin. Nuorukaisella on aina valmiina kysymys: miksi. Ja järkevä kasvattaja ei kieltäydy vastaamasta tähän, hän vaatii oppilaalta tie-

dossa ja toiminnassa vakaumusta ja jättää yhä useammin ratkaisun oppilaan omalletunnolle, kunniantunnolle jne.

Siten pelkkä tietty muistitiedon määrä ja tietyt opitut läksyt eivät ole eivätkä saa olla mittana nuorukaisen yliopistokypsyydelle, vaan pääasia ratkaisua tehtäessä on nuorukaisen itsemäärittelyn kyky tiedossa ja toiminnassa, toisin sanoen hänen itsetietoisuutensa aste.

Kuten perinteen käsite, tieto annettuna sisältönä, siirtyy abstraktin itsetietoisuuden käsitteeseen, samoin myös historiallisesti pelkästään perinteinen sivistys johtaa ihmisen itseensä, ajatukseen hänestä itsestään järjellisenä olentona, ja perinteen käsite on itsetietoisuuden välttämätön ehto. Siksi sanotaankin: Herran pelko on viisauden alku. Kouluopetuksessa kuitenkin vain muistitiedon hankkimiseen tähtääminen olisi yhtä ajattelematonta kuin jos lapselta ensi hetkistä lähtien vaadittaisiin oivalusta ja käsittämistä tai jos, kuten sanotaan, lapsi opetettaisiin järkeilemään. Siirtymisen pitää tapahtua vaiheittaisesti ja vähitellen ja sen on oltava riippuvainen pikemminkin oppilaan vaatimuksesta käsittää kuin opettajan toimista herättää tämä vaatimus. Sillä vaikka itsetietoisuus ennemmin tai myöhemmin herää, tämän ajankohdan pakotettu viivytttäminen totuttaa kuitenkin oppilaan riippuvuuteen muista, aiheuttaa kyvyttömyyttä ja ajattelemattomuutta sekä usein kostautuu siten, ettei oppilaalla itsetietoisuuden lopulta herätessä ole voimia sovittaa itsetietoisuuttaan perinteen kanssa, hän heittää hyvän huonon mukana pois ja vajoaa välinpitämättömyyteen tai epätoivoon. Samoin toisaalta liian varhainen järkeileminen, kun lapsella ei vielä ole riittävästi tietoa arvostelmiensa normiksi, tuottaa erehdyksiä, mielivaltaisuutta ja rikkiviisautta.

Olemme kuvailleet tietoa, johon koulu johtaa, pelkäksi muistitiedoksi. Tämä on sama kuin perinteinen tieto, tieto pelkästään perinteenä. On selvää, että myös muistitieto vaatii tietävän subjektin toimintaa. Se on kuitenkin pelkkää mekaanista saatujen tietojen järjestämistä. Ja silloinkin kun subjekti on siirtynyt määritelmiin ja siihen, mitä kutsutaan käsittämiseksi, tämä käsittäminen on välittömästi sidoksissa itse tietoon, se itse on saatua tietoa, se riippuu yhdestä tai toisesta säännöstä, johon kukin erityistapaus alistetaan. Kyseinen toiminta on ymmärryksen ja arvostelemisen analysoiva ja alistava menetelmä, ei järjellisen todistamisen menetelmä. Sillä siihen kuuluu, että itsetietoisuus ja sen mukana epäily ovat jo heränneet. Siten subjektin toiminta välittömästi lankeaa

yhteen tiedon sisällön kanssa ja on tähän sidottu. Sisällön ristiriitaisuudet, jotka tulevat esille eri kirjoittajien, opettajien ja oppitovereiden arvostelmissa, johdattavat oppilaan asettamaan määritetyn tiedon toista vastaan, etsimään annetusta säännöstä normia ristiriidan kumoamiseksi. Näin hän kuitenkin vapauttaa itsensä vähitellen sidonaisuudestaan sisältöön, kunnes myös säännöt alennetaan arvostellun kanssa yhtä merkitseväksi sisällöksi, ja oppilas itse pakotetaan rakentamaan itselleen tarvittava sääntö. Siten pelkästään analysoiva käsittäminen muuttuu vähitellen tuottavaksi tiedoksi, joka hankkii tietoa tuottamalla sitä. Silloin kuitenkin myös koulun instituutiot muuttuvat painostaviksi. Meidän mielestämme koululle ominaista yliopistoon verrattuna on, että se on pääasiallisesti kurinpidollista valtaa, sekä määrättyjen oppituntien, oppikurssien ja oppikirjojen säätämistä. Kun oppilas on tietoinen, että tiedon sisältö on hänen vallassaan ja että totuus yleisesti riippuu vakaumuksesta samoin kuin oikea subjektin vapaasta tahdosta, hylätään tämän seurauksena myös koulun instituutiot, koska ne ovat ristiriitaisia näiden vaatimusten, heränneen itsetietoisuuden kanssa.

Kun nuorukainen aloittaa opiskelun yliopistossa juuri heränneen itsetietoisuuden aikana, koko hänen ponnistelunsa suuntautuu siihen, että hän päättää itse, ratkaisee itse sekä tiedoista että toiminnasta. Yliopistosivistyksen tarkoituksena on, kuten edellä on tullut sanotuksi, johdattaa nuorukainen pois tästä abstraktista itsekkyydestä ja sovittaa yhteen nuorukaisessa itsetietoisuus ja perinne, subjektiivinen vapaus ja olemassa oleva oikea.

Näin nousee esiin kysymys, miten sovituksen pitää tapahtua. Vastaukseni on: Ainoastaan tunnustamalla itsetietoisuuden oikeutus voidaan itsetietoisuus sovittaa yhteen perinteen kanssa, ja ainoastaan näin ovat tosi tieto ja siveellisyys ajateltavissa. Käsitykseni mukaan tämä tunnustaminen on akateemista vapautta. Voimme siksi ilmaista akateemisen vapauden laadun seuraavilla Raamatun sanoilla: ”Koetelkaa kaikkea ja valitkaa paras!” Jos siksi haluamme määrittää, mitä akateemisen opiskelun pitäisi olla, voitaisiin se selittää itsetietoisuuden oikeutuksen tunnustamisesta lähteväksi pyrkimykseksi tietoon ja siveellisyteen.

Väärinkäsitysten pelko saa minut selvittämään seuraavan: yliopisto on siveellinen kasvattava laitos, ja opiskelija on valtiossa alaikäinen. Itsetietoisuuden oikeutuksen tunnustaminen on yksilön tunnustamista ihmi-



senä, järjellisenä, ajattelevana ja tahtovana subjektina, ei tunnustamista hänen oikeuttaan valtion kansalaisena. Jälkimmäinen tunnustetaan opiskelijalle vasta hänen valmistuessaan yliopistosta. Sillä tällöin valtio julistaa hänet siveelliseksi yksilöksi, joka todella käsittää minänsä riippuvuuden perinteestä todeksi ja minänsä riippuvuuden olemassa olevasta, toisin sanoen valtiosta, oikeaksi. Valtio tunnustaa myös yksilön oikeuden toimia valitsemassaan yhteiskunnan asemassa, johon yhteiskunta on hyväksynyt hänet kelvolliseksi. Tosiasiassa tämä väite, jonka mukaan yksilö on tunnustettava ihmiseksi, järjellisesti ajattelevaksi ja tahtovaksi olennoksi, on kaikkien mielestä niin täysin annettua ja väistämättömän tarpeellista, että sen oikeellisuutta nähtävästi tuskin voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Tämä käsitetään kylläkin usein pelkästään siten, ettei voida ajatella tietoa, joka ei olisi ajattelijan omaa, eikä toimintaa, joka ei olisi toimijan tekoa. Jos kuitenkin ajattelemme myös tässä lauseessa ilmaistun, ettei mikään tieto ole tosi, ellei se ole subjektin (ajattelevan) vakaumus ja omaa käsittämistä, ja ettei mikään teko ole siveellinen, ellei se ole subjektin vapaata itsemäärittystä, myönnetään tämäkin varmasti helposti, kun muistetaan, ettei totuus eikä siveellisyys ole subjektin mielivaltaa, vaan vaatii, että subjekti tunnustaa perinteen ja olemassa olevan järjellisuuden ja että mainittua mielivaltaa, abstraktia itsetietoisuutta luonnehditaan abstraktiksi, vääräksi ja itsessään ristiriitaiseksi kannaksi. Mainituksa lauseessa tällaisen käsityksen totuuden puolesta todistaa jo edellä annettu esitys siitä, mitä perinne itselleen käsitettynä on, että se nimittäin sellaisenaan muuttuu abstraktiksi itsetietoisuudeksi, lankeaa tämän kanssa yhteen. Jos siis yliopisto käsitetään kouluksi ja jos ollaan sitä mieltä, että yliopistossa annettavan sivistyksen pitää olla pelkkää muistitietoa, jonka totuuden tulee perustua auktoriteettiin, viivytetään tällainen opetus ainoastaan edellä mainitulla tavalla itsetietoisuuden kehitystä, mikä saa rangaistuksensa sitäkin rajummassa vastavaikutuksessa itsetietoisuuden kerran herätessä. Sillä mitä enemmän opetus toimii itsetietoisuuden kehittymistä vastaan, sitä vähemmän itsetietoisuus tuntee siteitä kerran syöksyessään esiin, minkä hedelmänä tiedon yhteydessä on jumalaton epäusko, toiminnan tapauksessa laittomuus, jossa mikään ei sido toimintaa. Jos sanotaan, että itsetietoisuuden tunnustamisen oikea ajankohta on yliopistosivistyksen jälkeen, lykätään näin abstraktin egoismin esiintulo tilanteeseen, jolloin yksilö on yhteis-

kunnan täysivaltainen jäsen ja hänestä tehdään siveellisyyden puolesta, olemassa olevien siveellisten instituutioiden puolesta toimiva yhteiskunnan jäsen, vaikkei hän ollenkaan ole tästä tietoinen. Oletetaan siis, että hän voisi luopua uskostaan perinteisen ja olemassa olevan totuuteen ja oikeuteen. Edellä tehty itsetietoisuuden käsitteen selvitys osoittaa, että itsetietoisuus välttämättä muuttuu perinteisen tiedon käsitteeksi, lankeaa tämän kanssa yhteen, ja siksi itsetietoisuuden tunnustaminen voi johtaa ainoastaan oivallukseen perinteen ja olemassa olevan totuudesta, näiden välttämättömyydestä itsetietoisuuden ehtoina. Ja ainoastaan tällainen oivallus ja vakaumus on valtiolle tae siitä, että valtion palvelijat, valtion etujen hoitajat tulevat innokkaasti ja varmasti toimimaan valtion olemassaolon ja edistymisen puolesta sekä alistamaan mielivaltansa ja itsekkyytensä olemassa olevalle laille ja järjestykselle, subjektiivisen tahtonsa yleiselle tahdolle. Jos vielä voidaan epäillä meidän näkemystämme, niin toivomme, että seuraavassa, kehittelemällä miten ja millä tavalla itsetietoisuuden oikeus tulee yliopistossa tunnustaa, voimme sen kokonaan poistaa.

Itsetietoisuus, jonka olemme näyttäneet olevan koulusivistyksen hedelmän, ilmenee parhaiten opiskelijan vaatimuksessa saada vapaa tuomio-oikeus tiedon maailmassa. Tämä tulee esiin myös toiminnan yhteydessä hänen vaatimuksessaan saada aina olla oma herransa ja saada itse määrätä käytöksestään sikäli kuin se ei hänen käsityksensä mukaan koske toisen yksilön oikeuksia. Sillä luottaen täysin oman ratkaisunsa erehtymättömyyteen jyrkinkin egoisti välttää, siinä määrin kuin kykenee oivaltamaan, loukkaamasta toisen egoismia ja henkilökohtaisia oikeuksia, sillä näitä loukatessaan hän loukkaisi periaatetta, jota hän itse pitää totena, hän loukkaisi itsetietoisuuden oikeutta. Opiskelijalle on jo koulussa opetettu, että ruumiillinen voima ja raaka väkivalta kukistetaan voimalla ja väkivallalla, että ”joka miekkaan tarttuu, se miekkaan hukkuu”, ja jos tämä oppi ei ole kylliksi painunut mieliin, on tällöin lain ankaran käden tehtävä sen totuus tuntuvaksi. – Itsetietoisuuden käsite ei myöskään sisällä, että itsetietoisuus olisi toden ja oikean olemassaolon epäilyä. Sillä itsetietoisuus tiedon lähtökohtana, apriorinen tieto, edellyttää tietoa annettuna sisältönä, perinteenä. Itsetietoisuus edellyttää siten toden ja oikean ylipäättään todellisuutta, samalla se kuitenkin vaatii, että toden ja oikean on oltava sen omia määrityksiä.

Subjektiiivisella mielivallalla on siksi aina tapana suojella itseään, sekä itsensä että muiden edessä, näyttämistä mielivaltaiselta uskottelemalla, että se ainoastaan yrittää toteuttaa itsessään ja itselleen totta ja oikeaa, ja yksilö vaatii ratkaisulleen oikeutta ainoastaan siksi, että hän pitää ratkaisuaan yhdenmukaisena totuuden ja oikean kanssa. Itsetietoisuuden käsite vaatii siten sovitusta ja sopusointua itsessään ja itselleen toden ja oikean kanssa, vaikka tämä käsite on ainoastaan vaatimus, velvoitus, ja nuorukainen etsii siksi tätä itseluodusta, määrittämättömästä ihanteesta, ei perinteestä tai olemassa olevasta.

On helppo huomata, että yliopistosivistyksen ja kouluopetuksen välisen eron seurauksena oppilaan suhteen opettajaan pitää olla yliopistossa täysin toinen kuin koulussa. Koulussa opettaja on oppilaan tiedon auktoriteetti, jonka sanaan hän koettelematta luottaa; yliopiston opettajassa kuitenkin auktoriteetin häivekin saa oppilaan pitämään hänen oppiaan vastenmielisenä ja tutkimaan sitä tavalla, jota johtaa ainoastaan halu löytää virheitä ja kritiikin aiheita. Jos siis edellinen korkeammassa kouluopetuksessa saa tehdä opetuksestaan tutkimusta, jälkimmäisen pitää aina luennoissaan osoittaa, että hänen tietonsa ovat hänen omaa tutkimustaan, ja hänen ei pidä ainoastaan esitellä tuloksia vaan mahdollisimman paljon johdattaa kuulijaa tiellä, jota hän itse on kulkenut. Näin oppilas johdatetaan itse käsittämään mitä todellinen tutkimus on, ja oppilas näkee opettajan itsenäisyydessä itsetietoisuuden oikeuden tunnustetuksi. Sillä oppilas tekee helposti opettajan osoittamasta tutkimisen ja arvostelmien tekemisen oikeudesta sen johtopäätöksen, että myös hänellä on sama oikeus. On myös selvää, ettei opettaja sen paremmin kuin oppilaskaan voi liittää tutkimustaan niin sanotusti tyhjiin ilmaan, vaan tutkimus koskee perinteistä tietoa, ja itse tutkimus on toisen perinteen arvioimista verrattuna toiseen perinteeseen. Opettaja on kuitenkin täysin tietoinen asiasta, joka oppilaassa tapahtuu tiedostamatta. Siksi opettaja ei esitele ainoastaan perinnettä, jota hän tutkii, vaan myös sen tai ne perinteiset opit, joiden perusteella hän tekee arvostelmia, jokaisen oletuksen ja hylkäämisen perusteet. Erolla opettajan tutkimuksen ja sen välillä, mitä oppilas pitää tietona, on riittävä perustansa opettajan saavutamassa tiedossa perinteen välttämättömyydestä ja totuudesta. Tätä eroa vielä lisäävät opettajan laajemmat tiedot. Tällainen esitys, joka kyllä on itsenäinen, mutta samalla liikkuu ja elää perinteessä ja perinteestä, johtaa

oppilaan oivaltamaan perinteen olevan välttämättömän myös itsenäiselle tiedolle. Oppilas neuvotaan etsimään perinteestä perusteita opettajan ilmaisemien näkemysten puolesta tai vastaan. Näin oppilaassa herää rakkaus tieteisiin, into etsiä perinteestä ratkaisua siihen, mikä on totta. Tämän heränteen halun myötä oppilas on tunnustanut riippuvuutensa perinteestä, kieltänyt itseltään kokonaan subjektiivisen ja mielivaltaisen luulon sekä näin ottanut ensimmäisen askeleensa itsetietoisuuden ja perinteen sovittamiseen, jota hänen koko elämänsä tulee toteuttamaan. Oppilaan tieto on näin myös muuttunut hänen omaksi vapaaksi päätöksekseen, vakaumukseksi ja oivallukseksi. Auktoriteetti usko ja pelkkä muistitieto ovat muuttuneet todeksi tiedoksi.

Tällainen opetus on yliopistosta sivistystään hakevalle nuorisolle ensimmäinen ja tärkein tunnustus itsetietoisuuden oikeudesta. Sillä ilman sitä ei yliopistosta voi saada mitään sivistystä. Opiskelija, joka ei ole tuntenut vakaumuksen tarvetta eikä ole sitä tavoitellut, ei ole koskaan opiskellut eikä tiedä, mitä akateeminen opiskelu on. Opiskelijanakin hän on ollut pelkkä koulupoika. Yliopiston jättämisen jälkeen olosuhteet kyllä voivat johtaa hänet vakavampaan opiskeluun. Näin käy kuitenkin harvoin, eikä sitä paitsi menetettyä voi saada takaisin. Monet ovat omaksi vahingokseen saaneet kokea tämän, ja joskus tavataan näitä miehiä, joiden ponnisteluja ei voi olla kunnioittamatta, mutta jotka puutteellisen yliopistosivistyksensä takia pauskautuvat opiskelussaan sinne tänne. Eivät he myöskään sovi yhteiskunnan työelämään, koska kohonnut itsetunto tekee ajatuksettoman kaavamaisuuden heille vastenmieliseksi. Toisaalta yliopiston opettaja, joka ei kykene antamaan oppilaille tällaista opetusta ja herättämään ja pitämään yllä mielenkiintoa tietoon johdattamalla hänet vakavaan opiskeluun, ei kelpaa asemaansa. On tyhjää puhetta sanoa yliopiston opettajasta, että hän ei ole tiedemies mutta kunnollinen opettaja, sillä jos hän ei ole edellinen, ei hän myöskään ole jälkimmäinen. Tässä tapauksessa hän voi olla hyvä opettaja koulussa, ei yliopistossa.

Ei voi olla niin, että opiskelija lähtiessään yliopistosta olisi ratkaisut kaikki tieteen ja elämän arvoitukset. Riittää, että hän on ratkaisut yhden, siinä tapauksessa että hän on ratkaissut sen itse. Sillä se voi tapahtua vain jos hänelle on muodostunut järjellinen käsitys perinteestä. Joka on siinä kerran onnistunut, on samalla asettunut toden tiedon, tut-

kimuksen ja järjellisen käsityksen kannalle. Jonkin käsitys jo edellyttää monen muun käsitystä. Sillä on loputon yhteys kaikkeen inhimilliseen tietoon ja se vaatii jatkuvaa kehitystä tullakseen määritetyksi käsitykseksi. Pääasia on, että herännyt itsetietoisuus, nuorukaisen vaatimus saada itse päättää, on saanut oikeutta ja itse raivannut tien täydellisyyteensä, järjelliseen perinteen totuuden käsittämiseen. Ei ole olemassa muuta tietä tietoon kuin tämä itsekkyyden ja epäilyksen syntiinlankeemus, tiedonpuun hedelmän katkera jälkimaku. Ja vain vapaasti henkeä avuksi pyytämällä saadaan sovitus, ei kuolleella kirjatiedolla ja vannomalla nöyrästi, että tämä kuollut kirjain on Pyhän Hengen vaikutusta. Siksi opiskelijan lähdön hetken yliopistosta määrää tieteen kannalta se, että opiskelija osoittaa, ettei hänen tietonsa ole pelkkää muistitietoa ja kirjatietoa eikä myöskään mielivaltaisia päähänpistoja ja satunnaisia mielipiteitä vaan järjellistä ja yhtenäistä käsittämistä, joka on saavutettavissa ainoastaan tiedonrakkauden ja vakavan itsenäisen opiskelun avulla. Sillä näin hän myös osoittaa tunnustaneensa perinteen totuuden sekä etsineensä ja löytäneensä perinteestä säännöt arvostelmilleen; samalla hän kuitenkin osoittaa, että hän on sen vapaasti ja itsenäisesti käsittänyt.

Tällainen tieto on myös tuottavaa, sillä se on ikuisesti kehittyvä siemen. Se on käsitys tiedon luonteesta, joka on mahdollista saavuttaa kaikilla tiedon erillisillä teillä, todellinen paluu abstraktin itsetietoisuuden kannasta sen edellytykseen, perinteeseen, tiedon annettuun sisältöön. Jos sanotaan, ettei tämä abstrakti kanta ihmisen sivistymisessä ole välttämätön, koska se tulee jälleen hylätä, ymmärretään väärin tiedon luonne, jonka välttämätön momentti tämä kanta on.

On vielä kuitenkin osoitettava, että hahmottamamme kaltainen akateeminen opiskelu on myös sopusoinnussa yliopiston instituutioiden hengen kanssa. Se on sitäkin välttämättömämpää, kun yliopistoissa, joiden piirteitä on lainattu niihin muodottomuuksiin, ettemme sanoisi niihin raunioihin, joita tämän tutkimuksen alussa luonnosteltiin, tavallisesti myönnetään puutteellisuudet, mutta luetaan ne ”nykyisten olosuhteiden” tiliin. Tällä tarkoitetaan tavallisesti virkamiehille säädettyä yliopistokoulutusta, minkä väitetään pakottavan läksynlukuun ja koulu-poikatutkintoihin. En pysty näkemään näissä olosuhteissa mitään estettä, jos vain opettajalla on tieteellistä käsitystä ja vakavaa tahtoa.

Esittämällä tämä selitys myönnetään kuitenkin, että aikana, jolloin yli-

opistoa ei liikakuormitettu virkamiestutkinnoilla, yliopistossa oli todellista tieteellistä opiskelua tai ainakin olisi pitänyt olla. Eivätkö myöskään ne instituutiot, jotka erityisesti erottavat yliopiston koulusta, viittaa sellaiseen opiskeluun? Koulussa on määrätty aineet, oppikurssit ja oppikirjat. Yliopistossa ei tällaisia ole. Jopa tavalliset säädökset, jotka määräävät opiskelijan käyttämään tietyn tuntimäärän luentojen seuraamiseen, ovat osoittautuneet sopimattomiksi, kun niitä ei noudateta eikä vastustuksen vuoksi sovelleta. Kaikki on vapaata, opiskelijan vapaasta valinnasta riippuu kaikki, työ tai laiminlyönti, itsenäinen tai opettajan johdama työ, oppiaineet, opiskelujärjestys, järjestelmät ja kirjoittajat. Sanalla sanoen akateemista opiskelua rajoittavat ainoastaan opiskelijan oma halu ja huolellisuus. Mitä varten tämä kaikki on, jos akateemisen opiskelun pitää olla ainoastaan koulupojan läksynluvun jatkoa?

Miten virkamiestutkinnon säädökset ovat muuttaneet tilannetta? Ensinnäkin opettajat ovat velvollisia useammin kuin ennen toimimaan kuulustelijoina. Tämä lisää heidän työtään, mille ei voida nyt mitään<sup>3</sup>. Tästä ei kuitenkaan seuraa, että opettajien pitäisi valmentaa opiskelijoita näihin tutkintoihin samalla tavalla kuin koululaisia opetetaan ja harjoitetaan. Opettajat saattoivat olla hämmentyneitä kun tämä muutos noin puoli vuosisataa sitten yliopistossa ensi kertaa toteutettiin. Kuitenkin nyt, kun suppeita oppikirjoja, oppikursseja ja apukeinoja on kaikilla mahdollisilla tieteenaloilla yllin kyllin, on vaikea käsittää, miksi yliopiston opettajan pitäisi tehdä luennoistaan samanlaisia tutkintokursseja. Mikään lainsäädös ei tällaista vaadi. Päin vastoin lainsäätäjän tarkoituksena ei ole ollut, että muistitieto syrjäyttäisi järjestelmällisen oivaltamisen. Toista pitäisi harjoittaa ja toista ei tulisi laiminlyödä, ja molempien osien toteuttaminen riippuu ainoastaan hyvästä innosta. Voi tosin olla miellyttävää vuodesta toiseen mutista samaa kuivaa luetteloa, todistella Euklideen Alkeita tai pelkästään kääntää otteita Ovidiukselta ja Anabasiksesta valmistamatta kuitenkaan näillä toimilla kuulijaa siihen, minkä olemme ilmoittaneet yliopiston tarkoituksiksi. Toiseksi mainitut säädökset kiinnittävät ne, jotka jo ovat valinneet itselleen tietyn vitae genuksen [elämäntavan], entistä ehdottomammin tiettyyn tieteenalaan. Ne sisältävät kuitenkin ainoastaan sen, että tiettyyn tutkintoon vaadi-

---

3 Ainoa tapa olisi jakaa osa tutkinnoista nykyisille yliopiston apulaisille, jotka näin saisivat sekä töitä että lisää tuloja.

taan omakohtaista käsitystä siinä ja siinä tieteessä. Opettajan omana asiana on määrätä tämän käsityksen mitta. Jos hän alentaa tämän läksynluvuksi, on epäoikeudenmukaista moittia instituutioita.

Sanalla sanoen, mikä estää opettajaa instituutioiden hengessä sanomasta opiskelijalle: ”Opettele pakolliset läksysi missä ja milloin sinua huvittaa! Nämä oppikirjat ovat saatavilla ja tämä on niistä paras. Ei kuitenkaan riitä, että osaat tämän läksyn, sinun pitää myös erityisesti tutkia jotain tieteen osaa. Lähteitä löydät sieltä ja sieltä. Minä luennoin tällä hetkellä tieteen sitä tai sitä osaa.” Siten jätettäisiin opiskelijan vapaan harkinnan varaan valita tieteenaloista, jotka hänen tulevan vitae genuksensa mukaan kuuluvat hänen oppikurssiinsa, yksi tai useampia hänen ensi sijassa haluamistaan, ja opiskella näitä vakavammin. Tätä vaadittaisiin yhtä ehdottomasti niin kaikkia virkamiestutkintoja kuin oppiarvojakin varten. Tämä ei olisi ristiriidassa edellisiä koskevien säädösten kanssa, ja tämä olisi yleisesti sopusoinnussa yliopiston instituutioiden kanssa. Sillä tulevalta virkamieheltä vaaditaan käsitystä tietyistä tieteistä, ei tiettyjen oppikirjojen osaamista. Voisi kyllä käydä niin, että kurssi viivästyisi ja että yksi tai toinen opiskelija pakotettaisiin siirtymään teolliseen yhteiskuntaluokkaan; kumpikaan ei kuitenkaan millään tavoin olisi vaarallista. Virkamiehenaluista ei varmasti tulisi olemaan pulaa, ja vaikka heitä olisi tulossa nykyistä vähemmän, ei mitään olisi menetetty, sillä määrä ei korvaa pätevyyyden puutetta. Jos opettajalla olisi vähän kuuli-joita, niin kuin myös nykyään kuuluu valitettavan, olisi tämä hänen oma syynsä. Sillä tällöin opiskelija tuntisi tarvitsevansa opastusta, jota ilman hän nykyään usein katsoo tulevaisuutta toimeen. Tämän vuoksi nykyään myös luentosalit, joissa opiskellaan tutkintoläksyjä, ovat usein tyhjiä tai ainakin kunnollisimmat opiskelijat käyvät niissä vähiten. Tiedän tämän kuulostavan varmasti monien korvissa vastenmieliseltä, mutta tiedän myös sanovani totuuden.

On tarpeetonta käsitellä tätä aihetta yksityiskohtaisemmin. Jos yliopiston opettajat tosissaan mieluummin työskentelevät tieteellisen tutkimuksensa parissa kuin opettavat lapsia, ei minun vakaumukseni mukaan mikään estä heidän toivettaan. Tämän seurauksena todellinen tieteellinen henki kyllästäisi yliopiston ja syntyisi akateemista opiskelua, joka ansaitsisi tämän nimen. Tosin tällöin vaadittaisiin, että myös opettaja kiinnittäisi huomiota opiskelijan opintojen kulkuun, ei valvoisi tätä

viran puolesta vaan kiinnittäisi siihen huomiota tieteellisen mielenkiinnon vuoksi. Sitä ei varmasti puuttuisi, jos opiskelija itse kiinnostuisi tieteestä ja siten tuntisi opettajan osallistumisen tarpeellisuuden. Silloin ei myöskään yliopistoon jäävien nuorten miesten, toisin kuin nyt, olisi pakko kokonaan ilman ohjausta raivata tietään perille lukemattomien kiertoteiden kautta. Sillä luulen, että nykyään ei enää juuri ole profesoreita, jotka kouluttaisivat itselleen seuraajan. Haluan tässä muistin virkistykseksi toistaa edellä mainitut kolme teesiä:

1) Opiskelijan on omin avuin opittava tähänastiset tavalliset tutkintoläksyt.

2) Hänen pitää osoittaa todella opiskelleensa jotain tieteenalaa.

3) Yhdenkään yliopisto-opettajan ei tule luennoida tutkintokurssia, vaan hänen on oman mielensä mukaan valittava tieteestään luentoaihe.

Ei ole vaikea käsittää, että yliopistossa täytyy myös muiden tekijöiden kuin äsken esiteltujen yliopiston olosuhteiden vaikuttaa tieteelliseen henkeen. Mainitessani kaksi todelliselle tieteelliselle elämälle välttämätöntä asiaa – yliopiston voimakkaan osallistumisen päivän tieteellisiin kiistoihin sekä osallistumisen isänmaalle tietyllä hetkellä tärkeisiin kysymyksiin – olen maininnut ainoastaan ulkoiset olosuhteet, joista yliopisto itse voi päättää. Ilman tällaista toimintaa yliopisto ei voi toivoa tunnustusta tieteen maailmassa eikä omilta kansalaisiltaan. Sillä varsinkin meidän aikanamme on harvan tehtäväksi annettu tuottaa tieteessä jotain vuosisatojen ajoiksi ratkaisevaa; suurin osa saa tyytyä kantamaan oman kortensa tieteen Baabelin torniin, josta näennäisestä sekasorrosta huolimatta tieto leviää kaikkiin maailman ääriin. Sitä paitsi tieteellinen mielenkiinto on lakannut kuulumasta tietylle ammattikunnalle ja jokaiseen yhteiskunnan hyvää koskevaan kysymykseen etsitään halukkaasti ratkaisua tieteestä. Sen tähden tiedemiehen kuuluu käsittää oma aikansa ja perehtyä niihin aikansa asioihin, jotka ovat tiedon kannalta mielenkiintoisia. Tällainen ulospäin suuntautuva toiminta vahvistaa yliopistoa sisäisesti, ja opiskelija saavuttaa luottamuksen tieteen alalla jo tunnustettuihin opettajiinsa. Se saa hänet enemmän kuin mikään muu rakastamaan tieteitä.

Edellä esitetty on tunnustus, joka itsetietoisuuden oikeuden pitää saada tieteellisen sivistyksen suhteen yliopistossa. Siihen kuuluu opiskelijan suora suhde opettajiinsa. Tämä tunnustus vaatii kuitenkin vielä



enemmän opiskelijan suhteelta hänen opiskelijatovereihinsa. Toinen momentti, jossa itsetietoisuuden oikeus tunnustetaan yliopistossa, on opiskelijoiden keskinäinen vaikutus toisiinsa tiedon ja siveellisyyden hyväksi. Edellisessä tapauksessa on kyse opettajan epäsuorasta vaikutuksesta, jälkimmäisessä meidän käsityksemme mukaan opiskelijoille on suotava mahdollisimman suuri toimintapiiri.

Aina käy näet niin, että jokainen kunnollinen yliopiston opettaja luo ympärilleen kannattajien piirin, koulukunnan, joka säilyy yliopistossa, vaikkakin aina uusien yksilöiden edustamana. Tämä vaikuttaa enemmän akateemiseen tieteelliseen sivistykseen kuin yleensä pelkän pikaisen katsauksen perusteella halutaan myöntää. Kysyköön kukin, myös nykyisissä olosuhteissa, neuvoa kokemukseltaan, niin joutuu myöntämään, että akateemisella urallamme opintojen suhteen olemme kenties olleet riippuvaisempia opiskelijatovereistamme kuin opettajistamme. Edellisiltä uusi opiskelija saa tavallisesti tietää, mitä tutkintoja vaaditaan hänen valitsemallaan vitae genuksella [elämänuralla], mitkä osat kuuluvat kuhunkin tutkintoon, keitä kirjailijoita hänen tulisi lukea, missä tieteen osissa tulevalla kuulustelijalla on tapana ensisijaisesti pysytellä, kuulustelijan pääkysymykset ja termit, joista hän vastauksissa erityisesti pitää jne. Nykyisissä akateemisissa opinnoissa monien näiden esitietojen hankkimisen ainoana tarkoituksena on mahdollisimman helppo pakollisten tutkintojen läpäiseminen. Mutta kun on kyseessä opettaja, joka on ymmärtänyt hankkia hänen omasta tieteestään kiinnostuneita ja innostuneita oppilaita, tämä kaikki muuttuu yhtä vilkkaaksi opettajan ja hänen näkemystensä ylistykseksi ja mitä innokkaimmaksi yritykseksi käännyttää ja hankkia uusia kannattajia. Sillä nuorukaisen mieli on yhtä itsekäs kuin uhrautuvainenkin. Nuorukainen haluaa koettaa voimiaan ja iloita niistä sekä ruumiillisesti että henkisesti. Siksi hän yrittää myös äärimmilleen puolustaa asiaansa, mutta on aivan liian epäitsekäs pitääkseen itsellään tiedon, joka on hänen ylpeytensä ja ollakseen yrittämättä istuttaa muihin vakaumusta, joka tekee hänet onnelliseksi. Päin vastoin nuorukaisessa, joka on elävästi jotain todella käsittänyt ja tullut vakaukukseen, palaa mitä lämpimin halu uudistaa ja tehdä onnelliseksi koko ihmiskunta. Sillä on yliopistossa arvaamaton vaikutus, ja se on sitä suurempi mitä enemmän yliopistossa on todellista akateemista opiskelua.

Siksi ei pelkästään opetuksen, kirjojen jne. saanti anna yliopistolle

valtaa herättää ja ruokkia nuorukaisessa rakkautta tieteisiin. Jos näin olisi, voitaisiin yliopisto-opetus korvata, jos mainitut edut voitaisiin toteuttaa yliopiston ulkopuolella. Näin ei kuitenkaan ole. Yliopisto ei ainoastaan ole yleisesti, julkisten oppilaitosten ohella, yksityisopetusta parempi. Yliopisto on tässä suhteessa paljon koulua korkeammalla, se elähdyttää tiedonhalua, ei vain herättämällä keskinäistä kilpailua, vaan opiskelijoiden toisiinsa tekemän positiivisen vaikutuksen avulla, siten että toinen tartuttaa toiseen intonsa yhteen tai toiseen tieteen piiriin ja yleisesti kaikkeen yhteiskunnalle ja ihmiskunnalle hyödylliseen. Opiskelijoiden suhteesta opettajiin puuttuu enemmän tai vähemmän vastavuoroisuus, joka opiskelijoiden keskinäisissä suhteissa on, ja jota ilman ylpeys viilentää innon. Opiskelija tuntee helposti itsensä opettajaansa pienemmäksi, ja vaikka jokainen oikeamielinen opettaja myöntää, että inhimillinen tieto on ainoastaan yhden ihmisen omaa käsitystä, on hänen kuitenkin vaikea poistaa kokonaan oppilaan pelkoa joutua mahdollisesti epäsuotuisaan vertailuun. Siksi tieteellisessä sivistyksessä samassa vaiheessa olevien nuorten keskinäinen kanssakäynti edistää tätä sivistystä. Opiskelija ei pelkää antautua tieteelliseen kiistelyyn opiskelutovereidensa kanssa eikä näe toverinsa voittoa ylivoimaisen parempana vaan itsenäisenä päätöksenä siitä, mitä totuus on. Näissä kiistoissa myös samalla välittömästi vedotaan perinteeseen ja näin ollen ne johtavat perinteen välttämättömyyden tunnustamiseen, mitä ilman mikään kiista tai kiistan selvittäminen ei ole mahdollinen. Tätä kaikkea pidetään yleensä vähäpätöisenä asiana. Kokemus kuitenkin osoittaa, miten vaikeaa yliopiston ulkopuolella on säilyttää mielenkiinto tiedon kysymyksiin. Se mieltymys ja kaipaus, jolla miehet ja ukot muistelevat opiskeluaikaansa ja nuoruuden ystäviään, todistaa myös siitä, että tämä kiinnostus lämpimimminkin elää nuorisossa.

Jos on myönnettävä opiskelijoiden suuri vaikutus toisiinsa tieteellisen sivistyksen yhteydessä, pätee tämä sitäkin enemmän sekä hyvässä että pahassa heidän siveellisessä sivistyksessään. Olemme edellä huomauttaneet, että opiskelija tullessaan yliopistoon vaatii myös saada toiminnassaan määrätä itseään. Ja samoin kuin tosi tietoa voidaan edistää ainoastaan antamalla vapaata tilaa nuorukaisen halulle itse päättää, voidaan nuorukainen johdattaa tosi siveellisyyteen ainoastaan siten, että hänelle annetaan suurin mahdollinen vapaus päättää oikeasta ja väärästä toi-

minnassaan. Sanon suurin mahdollinen siksi, että on selvää, ettei tämä päättäminen voi ulottua porvarilliseen lakiin, eikä opiskelijan tule olla yliopistossa kokonaan vailla valvontaa. Yliopistossa ulkoisen vallan, opiskelijoiden toisiinsa käyttämää valtaa lukuun ottamatta, tulee kuitenkin mahdollisimman vähän vaikuttaa opiskelijoiden ahkeruuteen ja elintapoihin. Todistan näkemykseni seuraavassa.

Tässä voitaisiin myös sanoa jotain etuoikeutetusti opiskelijoille tarcoitetun tuomioistuimen hyödyllisyydestä. Asiasta on puhuttu ja kirjoitettu tarpeeksi ilman, että kysymystä olisi kuitenkaan kyetty ratkaisemaan. On myös itsessään mahdotonta esittää tätä varten joitain oikeusperusteita, sillä asia riippuu päätöksestä, se on poikkeus säännöstä, jonka mukaan kaikki ovat samanarvoisia lain edessä. Rohkenen kuitenkin tunnustaa näkemyksen, että opiskelijoita varten oleva tuomioistuin pitäisi olla olemassa poliisimääräysten rikkomuksia varten. Sillä ne ovat, vaikkakin tarpeellisia, itsekin poikkeuslakeja, jotka on tarkoitettu estämään rikoksia ja joissa sitä paitsi tehdään ero henkilöiden välillä.

Voimme käsitellä seuraavan asian lyhyesti, koska kyseessä on totuus, jota varmasti kukaan ei halua kiistää. Sillä samoin kuin tosi ei voi riippua mielivallasta eikä subjektin tarkoitus itsessään voi päteä oikeana, ei myöskään toiminta ole lainkaan siveellistä, jos se on ainoastaan lain pakottamaa eikä subjektin vapaan tahdon, vapaan päätöksen tuote. Siveellisyydeltä vaaditaan siksi, ettei ihminen ainoastaan noudata lain käskyjä, koska hän itse käsittää niiden järjellisyden, eikä siis ole lakien sitoma, vaan että hän myös muuten seuraa yhteiskunnan tapoja, koska hän tietää järjellisen vapautensa olevan subjektiivisen tahtonsa ja yleisen tahdon sopusointua. Tällaiseen käsitykseen tahdon vapaudesta akateemisen sivistyksen pitäisi johdattaa opiskelijaa. Se voi tapahtua ainoastaan antamalla oikeutta opiskelijan vakaumuksen vaatimukselle ja vaatimukselle vapaasti päättää teoistaan, toisin sanoen tunnustamalla myös hänen toiminnassaan itsetietoisuuden oikeutus. Joka ei ole astunut tiedon kentälle, ei tällaista vaadi. Hän tekee tiedostamatta, tavan ja kasvatuksen mukaan sen, mikä on oikeaa, asettamatta koskaan lain tai tavanmukaisuuden oikeutta kyseenalaiseksi. Kuitenkin se, joka kerran on vaatinut saada itse päättää tiedosta, vaatii saada päättää myös toiminnastaan, ja olemassa olevan oikeudenmukaisuuden epäileminen on sama tiedon kanta kuin perinteen totuuden epäileminen. Tämän vaatimuk-

sen tukahduttaminen johtaa toiminnan yhteydessä samaan tulokseen kuin tiedon yhteydessä, se ei johda siveellisyteen. Lainkuuliaisuudesta tulee tällöin ihmiselle pelkkä pelon tai välinpitämättömyyden seuraus, ja hän asettuu arvelematta lain yläpuolelle silloin, kun tämä voi tapahtua vaaratta tai silloin, kun oma intressi voittaa välinpitämättömyyden. Ei ole vaikea käsittää mihin tämä johtaa opiskelijan tapauksessa, kun hänet kutsutaan huolehtimaan kaikista yhteiskunnan asioista. Jos hän ei ole kamppailut itselleen vakaumusta olemassa olevan järjellisydestä, niin miten hän tulee tällöin huolehtimaan olemassa olevan tilasta? Mutta ollakseen vakaumus pitää käsityksen riippua opiskelijan omasta vapaasta koettelusta, ja siksi tällaisen koetteluun vaatimus pitää hyväksyä.

Perheessä ja koulussa rakkaus ja kunnioitus vanhempia ja opettajia kohtaan sitoo lapsen velvollisuuksiinsa, ja kun lapsi yrittää karistaa tämän siteen, hänet pakotetaan takaisin velvollisuuksiinsa. Opiskelijalta ei tätä uskollisuutta voida edellyttää, koska opiskelijan vaatimus saada itse koetella tietoa ei tunnusta edes opettajalle erehtymättömyyttä. Myös siksi pakko muuttuu pelkäksi sorroksi, joka tuottaa mielipahaa ja ärsyttää, ei rakkauden kuritukseksi. Porvarillinen laki on kyllä myös opiskelijaa pakottava valta, mutta hän tunnustaa sen, koska se pakottaa yhtä lailla kaikkia. Kuitenkin pakko, joka koskee ainoastaan häntä, on aina välttämättä hänen käsityksensä mukaan hänen vapautensa sitomista. Seurattakoon tarkkaavaisesti yliopistohallinnon pakottavien toimenpiteiden vaikutuksia, niin huomataan, että opiskelijat pitävät niitä miltei avoimena väkivaltana ja etteivät ne koskaan johda parannukseen. Ja kuka yliopistossa mukana ollut ei olisi tällaisissa tapauksissa nähnyt koko joukon nuorukaisia vimmastuvan? Näitä ei siksi koskaan pidä käyttää, jos rikkojan syyllisyys ei ole riittävän suuri kääntämään tovereiden mieltä hänestä pois, sillä näiden paheksunta on tavallisesti myös rikkojalle raskain todistus hänen syyllisyydestään.

Tarkoitukseni ei ole vaatia kokonaan opiskelijan käyttäytymisen valvonnan kumoamista sellaisenaan. Päin vastoin tunnustan valvonnan tarpeelliseksi varsinkin siinä elämänvaiheessa, jossa opiskelija tavallisesti tuolloin on. Sillä tuossa vaiheessa hillitön elämä kumoaisi täydellisesti sivistyksen mahdollisuuden, joka yliopiston pitäisi saada aikaan. Myönnän myös, että tällä hetkellä opiskelijoiden tavat, vaikkakin useimmiten sivistyneempiä kuin heidän edeltäjiensä, osoittavat silti toisinaan raa-

kuutta, jota ei yliopiston ulkopuolella sivistyneissä nuorukaisissa ole. Kuitenkin vaarallisempaa kuin tämä ainoastaan poikkeuksellisesti tapahtuva, on kun tämä tapa on tunkeutunut jokapäiväiseen ja säännölliseen elämään korttien ja lasin parissa. Sillä tämä on yhdistynyt mielen vanhuuteen, joka todistaa sen läheisestä yhteydestä käsitykseen akateemisesta opiskelusta, joka sallii akateemisen opiskelun olla määrättyjen oppimäärien hankkimista ja määrättyjä kuulusteluja, joiden kautta nuorukaisen tulee rientää virkamiesuralle. Opiskelevan nuorison kurin tarpeelle on kyllä riittävästi syitä, ja olen ainoastaan halunnut osoittaa, miten kuria tulee harjoittaa, jotta se johtaisi päämäärään.

Minun käsittääkseni opiskelijoiden itsensä tulee harjoittaa akateemista kuria. Tätä käsitystä suosii myös monessa suhteessa opiskelijoiden nykyinen jakautuminen osakuntiin, sekä näitä koskevat määräykset ja niiden tavat. Minun on kuitenkin myönnettävä, ettei tämä yliopiston kuntalaitos ole niin kehittynyt ja kunnioitettu kuin sen pitäisi olla. Käsityksiäni voidaan siksi pitää tässä suhteessa olemassa olevan reformin toivomuksina. Jätän sikseen kysymyksen yleisen opiskelijayhdistyksen tai osakuntien ensisijaisuudesta, koska molemmat asianmukaisesti järjestettyinä voivat olla yhtä tehokkaita päämäärään saavuttamiseksi, ja siirryin äsken ilmaistun näkemyksen perustelujen esittelyyn.

Tärkein syy on, ettei siten opiskelijan kurinpidossa loukata itsetietoisuuden oikeutta. Hän vaatii saada määrätä toiminnastaan, mutta kuri, johon hän alistuu, riippuu ehdotetussa tapauksessa hänen omasta määräyksestään. Hänen äänensä vaikuttaa sekä määrättäessä mitä pidetään vääränä sekä päätettäessä minkä nuhtelun kukin vääryys ansaitsee. Ja kun hän itse joutuu nuhdeltavaksi, on se seuraus poikkeamisesta säännöistä, jotka hän itse on määrännyt. Siten tällainen instituutio ei suinkaan ole hänen vapaan päättämisensä kahle vaan päin vastoin sen toteutumista, vaikei hetken mielihoiteena vaan harkinnasta riippuvana, olemassa olevana päätöksenä. Kuitenkin de facto opiskelija on tehnyt vapautestaan järjellisen, koska tämä on sopusoinnussa yleisen tahdon kanssa, ja hän on tässä sopusoinnussa tietoinen siveellisyydestään. Hänen vaatimuksensa saada päättää on tunnustettu myös siten, että hänellä on oikeus päättää muiden teoista, ei ainoastaan omistaan. – Haluamme ainoastaan lyhyesti luetella joitain muita perusteluja. Niitä ovat seuraavat. Opiskelija saa aina tällaisessa yhdistyksessä häntä liikuttavalle toimintahalulle määrätyn alueen. Se saa aikaan moninaisen kosketuksen opiskelijoiden

välille ja moninaisia keskusteluja aiheista, jotka toistuvat yhteiskunnassa ja jotka hänen on jo käytännöllisesti pitänyt selvittää itselleen. Jokainen yhdistyksen jäsen ei ainoastaan jaa kunniaa, jonka yhdistys jäsentensä tiedollisen ja siveellisen etevyyden perusteella saa vaan hän voi myös itse saada yhdistyksessä kunniaa. Samalla opiskelija oppii alistamaan tahtonsa yleistahdolle jne. On varmaa, että tällainen yliopiston jäsenten yhdistys todella voi pitää yllä ahkeruutta ja hyvää käytöstä. Sillä tällaisen yhdistyksen tuomiota pelättäisiin enemmän ja samalla oltaisiin vakuutuneita sen oikeudenmukaisuudesta. Opettajien pitäisi suorilla neuvoilla ja kehotuksilla ja vaikuttamalla yksittäisiin jäseniin edistää ja johdattaa yhdistyksen päätöksiä sekä siten auttaa saavuttamaan sen päämäärä. Tämä riittäköön osoitukseksi siitä, että minun näkemykseni yliopiston kurista on sekä tarkoin sopusoinnussa akateemisen sivistyksen kanssa yleisesti ja ettei sillä millään tavalla ole tarkoituksena edistää vallattomuutta ja mielivaltaa.

Minulla ei ole lisättävää edellä lyhyesti esitettyyn, vaikka asia on luonteeltaan sellainen, että sillä voitaisiin täyttää useita arkkeja. Tarkoitukse- nani on kuitenkin ollut ainoastaan osoittaa tärkeimmät momentit, joista yliopiston pelastaminen sen nykyisestä koulun asemasta riippuu. Luki- jan on helppo käsittää, ettei esityksessäni ole mitään olennaisesti uutta. Kyseessä ei myöskään ole ollut uusien projektien esiintuominen, vaan sen oivaltaminen, mikä olemassa olevassa ja saatavilla olevassa on jär- jellistä. Jos esitykseni yliopiston nykyisestä rappioutilasta ja koulumai- suudesta ei pidä paikkaansa, niin sitä parempi. Silloin ei tarvita mitään parannuskeinoja. Toisaalta jos esitykseni pitää paikkansa, niin silloin on väärin vihastua. Sillä tällöin tarvitaan parannuskeinoja, ja niitä saadaan ainoastaan osoittamalla ja tuomalla ilmi puutteellisuuksia. Edellisessä on selitys sille, miksi en ole yrittänyt etsiä parannuskeinoja yliopiston sää- dösten parannusehdotuksista. En ole kieltänyt, että muutokset voivat olla tarpeellisia. Kuitenkin myös asioiden ollessa niin kuin ne nyt ovat voidaan tehdä paljon, jos vain on hyvää tahtoa. Ja jotta se, mitä tässä on ehdotettu opetuksesta ja kurista, toteutuisi koko laajuudessaan, pitäisi kaikkien yliopiston opettajien olla yksimielisiä ja tehdä yhteinen päätös. Tämä on ehkä liikaa vaadittu. Siksi on jo paljon, jos yksi tai toinen yliopiston opettaja yrittää toimia sitä vastaan, että yliopisto alennetaan kouluksi ja valaa akateemiseen opiskeluun elävää henkeä. Sillä heidän

vaivannäkönsä ei tule olemaan hedelmätöntä, vaan he tulevat kasvattamaan uuden sukupolven, joka korvaa nykyiset läksynlukijat, sekä opettajat että oppilaat.

### 3

## Lukuja teoksesta *Valtio-oppi* (1842)

*Läran om Staten-teosta eli Valtio-oppia on usein pidetty Snellmanin tärkeimpänä teoksena. Vuonna 1842 Tukholmassa ilmestynyt kirja kokoaa yhteen Snellmanin yhteiskuntafilosofisen perusnäkemysen omintakeisella tavalla. Sen runkona ja lähtökohtana on tavallaan Hegelin ajattelu, mutta Snellman pyrkii myös irtautumaan siitä. Kirja pyrkii luomaan perustaa käytännölliseen toimintaan tähtäävälle filosofialle. Tähän valikoidut otteet ovat kohdista, joissa Snellman selvimminkin puhuu sivistyksestä ja sen merkityksestä.*

#### **Luku 4. Kansallishengen määrää yhtäältä yleisinhimillinen sivistys, toisaalta sen muodostaa erityisellä tavalla yksilöiden pyrkimys siveelliseen vapauteen, KT 5, 41–42**

Jos tahtoisimme edellä sanotun mukaisesti kuvata lyhyesti sitä prosessia, josta valtiollinen elämä muodostuu, niin sanoisimme valtiota kansallisuuden kehitykseksi isänmaallisuuden avulla. Kehitys ei minään ajankohtana pysähdy sellaisella kansakunnalla, joka ansaitsee kansakunnan nimen. Silti kansakunta ei voi muodostaa kansallisuuttaan vain itsensä varassa, ilman vuorovaikutusta muiden kansakuntien kanssa. Sillä samoin kuin voimme käsittää kansallisuuden vain inhimillisen sivistyk-



sen muodoksi, kansalliseksi tietämykseksi ja tavaksi, joka on määrätty suhteessa muihin saman kaltaisiin muotoihin, siten kansallisuus muodostuu ja kehittyy vain vaikuttavassa yhteydessä muiden kansakuntien kanssa; samoin yksilössäkään kehittyy tietty luonne vain hänen elässään yhdessä muiden kanssa. Edellä esitettyjen selvitysten mukaan ei siis voi ajatella yhdenkään kansakunnan historiassa ajankohtaa, jolloin sillä ei vielä olisi tällaista muiden kansakuntien välittämää sivistystä.

Kansakunnan jokainen yksilö on sidottu olemassa olevaan sivistykseen, heimon luonteeseen, isien maahan ja sen vaikutuksiin, kansakunnan olemassa olevaan tietämykseen, tapoihin ja lakeihin. – Jos yksilö tahtoo myös olla osallisena yhteiskuntasopimuksessa antamalla kypsässä iässä muodollisesti tukensa olemassa olevalle järjestykselle ja pelastamalla vapaalla hyväksymisellään vapautensa, niin tämä pelastaminenkin on pelkästään muodollinen. Hänen oma sivistyksensä näet sitoo hänet jo kansakuntaansa eikä hän voi enää vapaan valintansa mukaan hylätä sitä ja ottaa toista tilalle. Näin ollen vapautumisen täytyy olla sisäinen, ei pelkästään ulkoinen, muodollinen. Hänen on oivallettava, että hän ei tavoita totuutta päähänpistoillaan tai mieltymyksillään, eikä hänen mielivaltansa ole oikeutta, vaan edelliset merkitsevät järjettömyyttä ja jälkimmäinen eläimellisten halujen orjuutta. Jos hän oivaltaa sen ja tunnustaa, että järki ei ole hänen, vaan ihmiskunnan, ja että tästä syystä tosi on yleispätevä ja oikea on yleisesti siveellinen, niin hän tekee tahonsa vapaaksi itse tällä tunnustuksella; hän ei näet silloin noudata tapaa pakosta, vaan vakaumuksesta sen järjellisyyteen. Niinpä sellainen toimintatapa, joka ei vain noudata tapaa ja lakia (toiminnan legalisuus), vaan on myös vapaaehtoista ja perustuu vakaumukselle (toiminnan moraalisuus), on siveellistä toimintaa.

Kun yksilön on siis välttämättä vakuuttauduttava kansallisen tietämyksen ja tavan siveellisyydestä, se merkitsee välttämättä myös uusia edistysaskeleita kansakunnan siveellisessä kehityksessä. Jokainen seikka saa jo ylipäättään uuden merkityksen siitä, että se käsitetään järjellisessä yhteydessään muiden asioiden kanssa. Niinpä myös annettu tapa saa uuden hahmon, kun se käsitetään järjellisesti. Siten kansakunnan sivistys saa herätteen edistymiselleen sekä sisältä, yksilöiden pyrkimyksestä siveellisyyteen, että ulkoa, kosketuksista muiden kansakuntien kanssa. Isänmaallisuus ei tällöin ole mieltymystä olemassa olevaan sivistysmuo-

toon, tiettyyn vakiintuneeseen tapaan, vaan kansalliseen kehitykseen, jalostumiseen, joka on kehittynyt kotimaiselle pohjalle vastakohtana pelkälle vieraiden tapojen jäljittelylle.

Tämä kehitysprosessi tulee objektiivisesti ilmi kansakunnan lainsäädännössä. Positiivinen laki on yleisimmän määrityksensä mukaan kansakunnan tietämystä omista tavoistaan. Tapa voi nimittäin olla olemassa ja päteä ilman että kansakunta on vielä tietoinen siitä. Kun yksilö pyrkii käsittämään järjellisen annetussa, tekemään tahtonsa siveelliseksi, tämä antaa kansakunnalle tietoisuuden tavasta hyvänä tapana, sinänsä oikeana. Niin syntyy laki. Niin on myös jokaisen uuden lain määräyksen oltava ilmaus kansakunnan keskuudessa vallitsevasta siveellisestä tietoisuudesta. Mutta kun lainsäädännön on aina lähdettävä kansakunnan sivistyneimmistä yksilöistä, niin laki puolestaan vaikuttaa kansakunnan toisessa osassa synnyttämällä hyviä tapoja. Niinpä näemme, että lainsäädäntö on muinaisilla kansoilla uskottu yhdelle tai useammalle erityisen lahjakkaalle yksilölle tai nämä ovat omasta aloitteestaan esittäneet ne jumalallisena ilmestyksenä. Jos sellainen laki ei perustuisi mitenkään kansan tapoihin ja sivistykseen, se ei voisi tulla voimaan. Mutta toisaalta havaitsemme, että näille kansoille on vasta lainsäädännön mukana kehittynyt myös kansallishenki, joka käy kaikessa yksiin lainsäädännön kanssa ja täyttää kansakunnan kaikki yksilöt. Siten laki on aina samalla kansallishengen ilmaus ja sen kehittämisessä noudatettava sääntö. Laki ilmaisee sen, mikä ainakin kansakunnan parhaille on tapa ja minkä muiden mielestä pitäisi olla tapa.

Yksilön suhde lakiin osoittaa myös kirkkaimmin sen, mikä on tahdon todellista vapautta ja siveellisyyttä. Esimerkiksi omistusoikeutta suojaavat lait eivät mitenkään sido oikein ajattelevan vapaata tahtoa; tällainen ihminen näet pidättäytyisi koskemasta toisen omaisuuteen, vaikka lakeja ei olisi olemassakaan. Siveellinen ihminen on se, jonka tahto suhtautuu tällä tavoin valtion kaikkiin lakeihin ja kaikkeen siihen, mitä hänen kansakunnassaan pidetään hyvänä tapana. Niinpä sanotaankin oikeutetusti, että jokaisen lain perimmäisenä tavoitteena on tehdä itsensä tarpeettomaksi.

## **Luku 5. Mitä ovat huonot kansalliset tavat ja miten kansakunnan pyrkimys yleisinhimilliseen sivistykseen on kansakunnan päämäärä, sisältäen kuitenkin samalla sen hajoamisen, KT 5, 47–50**

Jos ihminen voi vapautua lain siteestä noudattamalla lain käskyä käsitettyään sen järjellisyden, kuten olemme edellä yrittäneet osoittaa, niin näyttäisi kuitenkin siltä, että tahdon vapautta ei voida milloinkaan toteuttaa valtiossa. Maan ja ilmaston vaikutusten täytyy näet yhä sitoa kansakunnan jokaista jäsentä, samoin sen tiedottomasti omaksutun luonteen, joka kuuluu kansakunnalle kansanheimona. Emme puhu tässä kansanheimon erityisestä sivistyksestä, vaan siitä luonnollisesta geniuksestä, joka siirtyy kansassa suvulta suvulle ja tulee esiin aistillisissa vieteissä ja taipumuksissa; niitä on yhdellä tai toisella kansanheimolla ylivoimainen lataus. Voimme kutsua näitä luonnollisia taipumuksia yhteisnimellä kansallisluonne.

Yleensä ei hengen vapautta voi käsittää, ellei se ole kaikkea sitä mitä se on olemalla oma itsensä. En voi paneutua tässä tutkimaan niin syvälistä kysymystä kuin ihmishengen vapautta ja viittaa asian valaisemiseksi vain kahteen kiistämättömään totuuteen. Emme näet voi ensinnäkään selittää luonnonjärjestyä itsellemme lähtemällä mistään muusta kuin henkemme omista laeista. Niin pian kuin kysymme, miksi se tai se on sellainen kuin on, ainoa asian olemassaololle löytämämme laki on meidän oma järkemme; toisin sanoen kuvittelemme mitä lakia hyvänsä, se saa totuutensa, oikeutuksensa vain siitä, että se käy yhteen järjen kanssa, on otettu järjen olemuksesta. Kaikki luonnonvälttämättömyys, kaikki luonnon vapaudellemme asettamat siteet ovat siis yleisiä ja välttämättömiä vain sen nojalla, että järkemme käsittää niiden välttämättömyyden ja tunnustaa tämän perustuvan henkemme omaan olemukseen. Kaikkea laadultaan toisenlaista meidän on sen sijaan pidettävä tilapäisenä ja vältettävissä olevana. Elämä on korkein kaikesta siitä, mihin luonnonvälttämättömyyden valta ulottuu; tai elämä itse on tätä välttämättömyyttä, syntymistä ja katoamista. Sen sijaan ihmisen siveellinen toiminta, josta hänen todellinen vapautensa muodostuu, on sinänsä ikuista lajia ja riippumaton asioiden vaihtelusta. Toiseksi meitä ei auta jos sanomme: maailman ja sen tapahtumat on järjestänyt ihmisjärjen

yläpuolella oleva järki. Maailmanhenki näet tekee tekonsa maailmanhistoriassa meidän päätöstemme, meidän vapaiden toimiemme välityksellä. Jos näin ollen oletamme, että luonnossa vaikuttaa sama järjestävä voima kuin historiassa ja tulemme siihen näkemykseen, että luontokin palvelee vain maailmanhengen toimintaa historiassa, silloin tunnustamme samalla sen, että miten heikkona inhimillinen henki mahtaakaan tulla ilmi kussakin erillisessä ihmisessä, se on kaikesta huolimatta yhtä vapaa luonnonvälttämättömyyden pakosta kuin se maailmanhenki, joka käy ohjaavana läpi historian luomusten. Ja juuri toimiessaan valtion hyväksi ihminen täyttää korkean kutsumuksen historian tekemisestä, maailmanhistorian työn toteuttamisesta.

Kuitenkin tämä koskee vain yleisesti vapauden suhdetta luonnonvälttämättömyyteen. Ihminen on kuitenkin saanut luonnolta paljon sellaista, mikä on myös hänelle luonnollista, välttämätöntä; siveellisenä hänen tarvitsee silti yhtä vähän tuntea sen sitovan itseään kuin lakien olemassaolo häntä sitoo. Tähän kuuluu ennen muuta ihmisen luonnollinen halu. Mutta halukin on todellinen, ilmenee määrättyinä haluna, vain vapaan tahdon päätöksenä, vapaan tahdon tekona. Jos ihminen päättää jättäytyä halun valtaan, voi sen tyydyttämisen tavasta tulla ihmistä voimakkaampi ja se voi suuremmassa tai pienemmässä määrin riistää häneltä kyvyn vapaaseen valintaan, vapaaseen itsemääräämiseen. Kuitenkin hänen vapaassa vallassaan on määrätä halun sisältö ja hallita sitä. Ja se on hänen velvollisuutensa siitä yksinkertaisesta syystä, että vapaus on hänen henkensä olemus ja että hänen on toteutettava tätä olemalla jättäytymättä halun herruuteen.

Aivan kuten luonnollinen halu voi tulla tilapäiseksi ellei järki määrää sen sisältöä, voi myös heimoluonteella, maan ja ilmaston vaikutuksilla olla pelkästään luonnollisina vietteinä tilapäinen sisältö, joka voi jopa olla ristiriidassa siveellisyyden vaatimusten kanssa. Esimerkiksi raaka ilmasto tai kansanheimon sotainen henki johdattavat mielen helposti raakuuteen ja ryöstelynhaluun eivätkä peräänantamattomuuteen ja rohkeuteen. Ihmiselle yleensä on ominaista hankkiutua riippumattomaksi paikallisista luonnonoloista, hallita luonnonvoimia ja alistaa voima toisella voimalla. Hänen pitää suhtautua perittyyn kansallisluonteeseen samoin kuin yleensä aistillisiin haluihin, sitä ei pidä tukahduttaa, vaan se on saatettava järjen valtaan. Mikä siinä on järjestäjä, sen hän oppii

vertaamalla oman kansansa tapoja muiden tapoihin, ja kun hänen katseensa on terävöitynyt kanssakäymisessä näiden kansojen kanssa, hän oppii alistamaan kansallisuuteen puutteellisuudet sille, minkä hän näkee kuuluvan yleisinhimilliseen sivistykseen. Tälle sivistyksen etene- miselle kansallisuuteen kustannuksella ei ole mitään rajaa. Jokaisella edistysaskeleella näet yleisinhimillinen sivistyskin on edistynyt eikä se voi pysähtyä mihinkään sellaiseen kansalliseen yksipuolisuuteen, mikä on ristiriidassa sen kanssa, mitä ihmisen pitäisi järjellisenä ja siveellisenä olla. Jos kansakunnan tavoissa ja laeissa on tällaisen yksipuolisuuden seurausena jotain sellaista, minkä järjellisyttä ei voi inhimillisen sivistyksen tietyltä kannalta puolustaa, täytyy kansakunnan jokaisen jäsenen kylläkin noudattaa lakia ja tapaa, joskin vain pakosta. Tämä pakko kuitenkin kieltää häneltä siveellisen vapauden, ja siksi hänet on sidottu yrityksiin kumota pakko lakien ja tapojen parantamisella. Kansakunnan on näet pyrittävä siihen inhimilliseen sivistykseen, mikä on kunakin aikana korkein, sillä vain siten kansakunta voi säilyttää itsenäisyytensä muihin nähden. Montesquieu sanoo, että kansakunnan yleistä henkeä, kansallisu- luonnetta, "esprit généralia" ei pidä pyrkiä muuttamaan, vaan jopa sen heikkouksienkin on annettava säilyä sen hyvien puolien rinnalla (De l'Esprit des Loix, XXI kirja, 5. luku seur.). Tätä on noudatettava siinä merkityksessä, että kansaa ei pidä pakottaa omaksumaan lakeja ja lai- toksia, jotka ovat ristiriidassa yleisen hengen kanssa, koska sellaiset lait jäävät hedelmättömiksi. Tämä ei kuitenkaan estä sitä, että kansallisuon- netta saa ja pitää muuttaa kasvatuksella ja sivistyksellä. Muutoin jokai- nen huono tapa olisi oikeutettu kunhan se vain olisi kansallinen.

Tällainen kansallisuuteen muuttaminen voi olla vaarallinen itse kansakunnalle, sillä seuraukseksi tulee ennemmin tai myöhemmin kan- sakunnan hajoaminen. Se on kuitenkin välttämätöntä, se on väistämä- tön seuraus sanotusta, ja historia tarjoaa yleviä osoituksia sen seurauksen totuudesta ja väistämättömästä todellisuudesta. Niin ollen jokainen kan- sakunta hajottaa itse itsensä juuri täyttämällä oman määränsä, raivaamalla tiensä kansallisesta yksipuolisuudesta yleiseen ihmisyyteen – samoin kuin yksilö hajottaa oman yksilöllisyytensä alistamalla egoisminsa ylei- sesti järjelliselle ja siveelliselle. Erona on vain se, että yksilön välittömänä lähtökohtana on luonnonvälttämättömyyden side, kun taas kansakunta on aina henkisesti vapaa, sillä on kaikkina ajankohtina tietty sivistys,

joka on sen omaa tekoa. Niin ollen kansakunta on aina täysi-ikäinen, se ei tunnusta mitään yläpuolellaan olevaa valtaa, vaan johtaa itsenäisesti omia kohtaloitaan ja niissä inhimillisen sivistyksen kulkua. Kansakunnan tietämys on korkein totuus ja sen tapa korkein oikeus. Kuitenkin ne itse asiassa ovat sitä vain niin kauan kuin sen kansallisuus, sen sivistyksen muoto käy yksiin yleisinhimillisen sivistyksen kanssa, niin kauan kuin kansakunnan itsenäisyys on yleisen sivistyksen oma mahti. – Tähän sisältyy selvästi se ristiriita, että kansakunnan sivistyksen pitää olla muut pois sulkeva muoto ja samalla absoluuttinen muoto, inhimillistä sivistystä *κατ' ἐξοχήν* [erityisesti], niin että sen ulkopuolella ei ole mitään todellista sivistystä. Toisin sanoen kansakunnan kansallisen itsenäisyyden ei samalla pidäkään olla kansallista, vaan ihmiskunnan, maailmanhengen yleistä mahtia, jolla se saattaa itsensä absoluuttisesti päteväksi – ja tähän ristiriitaan sisältyy kansallishengen tuomio, sen hajoaminen. Siten jokaisen kansakunnan kutsumuksena on työskennellä maailmanhengen ikuisen vaikutuksen puolesta sortuakseen sitten ja tullakseen syätyksi syrjään. Ja historia todistaa, että kansakunnan sivistyksen lakipiste on myös päätepiste sen kansallishengelle ja alkupiste sen tuhoutumiselle. Silloin huonot tavat tunkeutuvat esiin, eivät kuitenkaan kansallisuonteen yksipuolisuuden tai puuttuvan sivistyksen tähden, vaan seurauksena siitä mitä on kutsuttu rappeutumiseksi. Tämä on ulkoista mitään ilmaisematonta kulttuuria, jota ei voi kehittää eteenpäin, koska kansallishenki ei määrää sitä.

### **Luku 13. Lasten opetus kuuluu sitä vastoin valtiolle; opetuksen laadusta ja päämäärästä. Kansakoulu ja oppikoulu, KT 5, 70–73**

Kasvatuksen sisältämä opetus on ennen muuta uskonnollista sekä ylipäätään oikeaa ja väärää koskevaa tietoa. Koska sen opetuksen antaminen kuuluu perheelle, on sillä kasvatuksen tavoin päämääränsä perheessä, se pyrkii hyviin tapoihin perheen piirissä ja vaikuttaa valtioon vain välillisesti. Sitä vastoin opetuksella, tarkasteltuna kasvatuksesta erillään, ymmärrämme totta ja epätotta koskevan tiedon jakamista. Tämän opetuksen välittömänä tavoitteena on antaa kansalaiselle taitoja kansa-

laisyhteiskunnan ja valtion palvelemista varten. Perhe taas on sen tavoitteena vain välillisesti: se nostaa kaikki eri perheet samalle ymmärryksen ja sivistyksen tasolle, millä kansakunta ylipäättään on.

Silti myös varsinaisen opetuksenkin täytyy kasvattaa ihmistä, koska oikea on myös totta, ja toiminta on tiedon hedelmä. Opetus kasvattaa sitäkin enemmän, koska totuutta koskeva tieto on riippuvainen oppilaan omasta vakaumuksesta; siitä syystä opetus antaa samalla tietoja ja harjoittaa käsitys- ja arvostelukykyä. Ihminen pystyy kuitenkin omaksumaan tapoja aiemmin kuin tietoja. Siten uskonnollinen opetus tulee uskonnollisen kasvatuksen jälkeen, oppi Jumalan olemuksesta ja ihmisen suhteesta Jumalaan tulee myöhemmin kuin oppi Jumalan käskyistä ja ihmisen velvollisuuksista. Ja koska totuuden täytyy tulla ymmärrettäviksi, on opetuksen antama tieto yhtenäistä, se on järjestelmä. Sitä vastoin kasvatukseen tarvittava tieto voi olla katkelmallista ja osittain sen täytyykin olla sitä, koska kasvatusta alkaa niin varhaisessa iässä.

Mainittujen opetustietojen luonne vaatii antamaan ne perheen ulkopuolella, ensinnä siksi, että vanhemmilla ei useinkaan ole kykyä antaa niitä, ja toiseksi siksi, että valtiolla on opetuksessa välitön intressi: antaa jokaiselle yksilölle korkein mahdollinen sivistys ja tehdä hänet siten yhteiskunnan hyödylliseksi jäseneksi. Siten on oikeutettua alistaa kaikki opetuslaitokset valtion valvontaan ja antaa valtion määrätä opetuksen menetelmistä ja tavoitteista. Koska suoranainen pakko herättää vihaa, on vanhemmille annettava kuitenkin se vapaus, että he voivat järjestää lapsilleen yksityisopetuksen, kunhan vain siten hankitut tiedot vastaavat yleisissä opetuslaitoksissa saatuja. Kun lapsi on tiettyssä iässä, on kansakoulutiedoista pidettävä kuulustelu, ja jos tarpeelliset tiedot puuttuvat, lapsi on otettava yleiseen kouluun. Yliopistoon kirjoittautumisen tai johonkin ammattiin pääsyn ehdoksi voidaan jälleen asettaa, että hakijalla on kyseiset oppi- ja porvariskouluissa annettavat tiedot. Järjestämällä yleiset koulut tarkoituksenmukaisiksi, määräämällä maksut alhaisiksi jne. on vanhemmat taivutettava siihen, että lapset perheen eduksi saavat yleistä opetusta. Pinnalliselta ja yksipuoliselta koulutukselta menee taas yksi, nykyään vielä yleinen peruste siksi, että on koululaitoksia eikä opetusta jätetä enää kasvatuksen tavoin yksityisten ihmisten hoidettavaksi.

Tässä ei ole tarpeen luetella niitä etuja, joita yleisellä opetuksella on yksityiseen verrattuna. Yleisen opetuksen välttämättömän tarpeen pal-

jastaa jo tavoite, johon sillä pyritään: perhe tehdään osalliseksi yleisinhimillisestä sivistyksestä, joka tulee siinä annettavan kasvatuksen avulla kansalliseksi, tulee kansakunnan ajattelu- ja toimintatavan osaksi kansallisen sivistyksen ja kansallisten tapojen välittämänä. Samaa tavoitetta ei saavuteta yksityisopetuksella, mikä nähdään siitä, että yksityisopetuksesta tulee luonteensa mukaisesti mielivaltaista ja subjektiivista. Siksi ei ole mitään takeita, että se jakaa sisällöltään yleisinhimillistä sivistystä tai että sillä on jakamisen vaatima yleinen ja objektiivinen muoto, joka jo sinänsä johdattaa opetettavan humanisuuteen. Nykyajan naiskasvatus antaa vakuuttavimman todistuksen yksityisopetuksen mielivaltaisuudesta. Se on jätetty useimmissa maissa yksityisen keinotteluhengen varaan, ja sillä on paitsi siirretty naisen kasvatus perheen ulkopuolelle, myös alistettu se palvelemaan äärimmäistä pinnallisuutta ja turhamaisuutta. Tästä niin sanotusta sivistyksestä ei voi puhua kyllin pahansuovasti eikä lainsäätäjää voi kyllin ponnekkaasti kehottaa vastustamaan sitä. Se on sivistyneiden luokkien perhe-elämään pesiytyneen turmeluksen ja valtion pureutuneen korruption voimakkain lähde. Tämä niin sanottu sivistys on turmelusta, koska se johtuu kasvatuksesta ja opetuksesta, jotka molemmat ovat pelkästään nimellisiä. Kasvatus näet kuuluu perheelle ja opetus valtiolle; kun kumpikaan niistä ei täytä tavoitettaan, vaan jättää sen yksityisen voitonhalun varaan, silloin kumpikin joutuu korjaamaan piiriinsä kuuluvien ihmisten siveellisen turmeltumisen hedelmät.

Sanotusta seuraa myös, että kansakouluissa annettavaa julkista kansanopetusta ei tule pitää pelkkänä korvikkeena puuttuvalle perhekasvatukselle, vielä vähemmän tätäkin mitättömämpänä, miltei välttämättömänä pahana – kuten kuuluisa ruotsalainen kirjailija ja tiedemies on halunnut asian esittää. Päinvastoin kansakoulun perustaminen on suuri edistysaskel sivistyksen uralla, koska aikakauden yleinen sivistys tunkeutuu sen kautta kansakunnan kaikkiin luokkiin. Kansakouluopetus ei voi ulottua moniin aineisiin, vaan sen on suuntauduttava sitäkin enemmän tiedonhalun herättämiseen, niin että oppilas koulusta lähdettyään jatkaa itse opintojaan. Perheopetus jää pakosta aina isän ja isoisan tietojen omaksumiseen ja oppilas tottuu pitämään niitä riittävänä tietona. Kansakoulussa sitä vastoin oppilaaseen kohdistetaan suurempia vaatimuksia vaatimalla enemmän opettajalta, ja kun opettaja vaihtuu, myös uudemmat sivistyselementit pääsevät vaikuttamaan. Jokainen uusi tiedonjyvä herättää



halun saada lisää tietoa ja myös opettajan esimerkki kehottaa oppilasta tähän. Siksi on sitäkin tärkeämpää, että kansakoulun opettajat ovat itse riittävän sivistyneitä rakastaakseen tietoa. On harkitsematonta, että lisäpalkan ehdoksi ei tehdä kuulustelua, jossa tutkittaisiin miten opettajat itse ovat kartuttaneet tietojaan. Mitä suppeammat kansakoulussa annettavat tiedot ovat, sitä suuremmalla vaivalla tiedot on tehtävä hedelmällisiksi; niin on tapahtunut, kun oppilaassa herää halu hankkia lisää tietoja. Koulujärjestelmä ei ole tässä suhteessa yhtä tärkeä kuin opettajan taito.

Oppikoulussa on viimeksi mainitun asian laita päinvastainen, joten vähemmänkin taitava opettaja voi olla hyödyllinen koulun kaikesta mielivallasta riippumattoman järjestelmän ansiosta. Opettaja ansaitsee tässä koulussa jo kiitoksen, jos hän vain pystyy hyvin välittämään määräyksissä edellytetyt tiedot. Näin saatu tieto vaikuttaa laadullaan ja laajuudellaan jo sinänsä elähdyttävästi oppilaan tiedonhaluun. Lisäksi opetus jatkuu siihen ikään asti, missä oppilaan itsetiedostus herää ja sen ohella hänen halunsa itse ratkaista mikä on totta ja epätotta, oikeaa ja väärää. Silloin on aika siirtyä vapaampiin akateemisiin opintoihin, joissa opettajan on rajoitettava toimintansa vain siihen, että hän yrittää innostaa oppilasta itsenäiseen tutkimukseen ja edistää sitten sitä. Nuorukaisen on näin luotava yliopistossa itsenäisen vakaumuksen perusta koko eliniäkseen; ja kun hän on kerran astunut tälle aidon elävän opiskelun tielle, hän ei voi jättää sitä ennen kuin hän jättää elämän.

Kansakoulun mahdollisuudet päästä omalla alueellaan samankaltaiseen tulokseen voivat näyttää epävarmoilta, sitäkin selvemmin kun tavoite jää melko usein saavuttamatta myös oppikoululta ja yliopistolta, etenkin jälkimmäisen virheellisen järjestelmän tähden. Tavoitetta ei voi kuitenkaan sivuuttaa edes kansanopetuksessakaan, sillä tunnustetaanhan, että kaiken opetuksen on pyrittävä antamaan oppilaille elävä käsitys, tietoa, joka elää ja kehittyy alituisesti uusiksi käsityksiksi. Itse kansakoulu voi saada aikaan – silloin kun se toimii taitavan opettajan johdolla – vain sen, että se herättää oppilaassa halun kerätä omin päin tietoja ja että tämä oppii lukemaan ja käsittämään lukemansa. Sitä vastoin halu koetella omaksuttua ja muodostaa itsenäinen varma käsitys alasta voi herätä vain fyysisesti ja henkisesti kypsemässä ihmisessä, ja jos hän on saanut opetusta vain kansakoulussa, on suotuisten ulkoisten olojen herätettävä se halu ja pidettävä sitä yllä. Ihminen kohdistaa helposti arvoste-

luaan kaikkeen perhettä ja ammattia koskevaan. Niissäkin asioissa hän kuitenkin mielellään seuraa harkitsematta yleistä käytäntöä, elleivät tärkeämmät asiat ole aikaisemmin johtaneet häntä määrättyyn vakaumukseen. Nämä tärkeämmät asiat voivat olla vain kaikille ihmisille ja kansalaisille yhteisiä ja tärkeitä uskonnon opetuksia ja yhteiskunnan lakeja ja laitoksia. Enemmistö ei voi kiinnittää viimeksi mainittuun asiaan huomiota muualla kuin vapaissa valtioissa. Kun huomio on herännyt, silloin ihmisessä herää halu ymmärtää myös monia muita asioita ja siitä syntyy kaikkein tehokkain koulutuksen väline. Uskonoppi voi herättää mielenkiintoa kaikissa valtioissa, joskin vain uskonnollisen sekaannuksen aikoina. Kun ihminen näet on jäsenenä hyvin järjestetyssä kirkkokunnassa, jota mitkään mielipideriidat eivät ravistele, hän vajoaa myös uskonasioissa helposti välinpitämättömään tapa-ajatteluun. Sitä vastoin uskonpuhdistuksen aikoina enemmistön sivistys etenee jättiläisaskelin, koska uskonnollista vakaumusta kohtaan herännyt mielenkiinto suuntaa huomion myös inhimillisen tiedon ja toiminnan muille alueille.

Älköön sanottako, että nämä alat ovat liian vaativia tai syvällisiä enemmistön tutkittaviksi ja käsitettäviksi. Siinä tapauksessa tulee helposti kumonneeksi omat väitteensä, koska toisaalta mielellään väitetään, että tosi uskonoppi yhtä hyvin riittää suhteellisen sivistymättömän vakaumukselle ja antaa samalla oppineelle yhä uusia tutkimuksen aiheita. Vaikka yhteiskuntajärjestys ei sovellukaan yhtä helposti vakaumuksen vapaan muodostamisen kohteeksi, se on silti hengen vapaan työn tuloksena yhtä läheinen kiinnostuksen kohde jokaiselle. Tosin enemmistön vakaumuksen perusteluiden täytyy jäädä kaikissa näissä tapauksissa heikommiksi kuin mitä ne ovat oppineilla. Mutta ensinnäkin asian yleisinhimillisuus helpottaa myös suhteellisen sivistymättömän tutkiskelua; toiseksi sivistys ei merkitse sitä tai tätä väittämää, vaan itse elävää mielenkiintoa ihmisen korkeampiin asioihin ja kykyä päästä vakaumukseen niistä. Siten kansanopetuskin voi saavuttaa kaiken opetuksen päämäärän, vaikka se saakin vasta valtiosäännöltään vapaammissa valtioissa täyden merkityksensä ja osoittaa suurimman tehonsa. Yksikään ajatteleva tarkkailija tuskin tahtoo kieltää sitä, että kansakoulujen perustaminen on aina askel kohti tällaista yhteiskuntajärjestystä.

## **Luku 41. Kansansivistyksen on oltava humanistista ja teellisen sivistyksen on päästävä vaikuttamaan kansan enemmistöön enemmän kuin tähän asti, KT 5, 157–160**

Mitä suuremmaksi elinkeinovapauden aiheuttama varallisuuden ja ulkoisen hyvinvoinnin ero pakosta kasvaa, sitä välttämättömämmäksi käy tasoittaa eroa koulutuksella. Sitä tietä voidaan varakkaan omaisuutta myös jakaa oikeudenmukaisimmin kovempiosaisille. On varakkaamman luokan oman edun mukaista synnyttää koulutuksella joukoissa sitä lainkuuliaisuutta, jota ilman varakkailta puuttuu kaikki turva, sillä suuri ero hyvinvoinnissa houkuttelee helposti käyttämään voiman oikeutta. Niin kuin olen edellä yrittänyt osoittaa, kaikki omistajan ja työläisen yksityisiä suhteita koskevat lait voidaan syrjäyttää, jolloin ne menettävät valtansa. Valtiolla on kuitenkin oikeus edistää kaikkien jäsentensä koulutusta ja valtion velvollisuutena on antaa heille tilaisuus saada koulutusta. Niiden yhteiskunnan jäsenten, jotka omistavat kansallisuusomaisuutta, on, kuten aina muulloinkin, luovutettava valtion tähän tarkoitukseen tarvitsemat rahavarat. Heidät pakottaa siihen heidän oman etunsa lisäksi myös enemmistön kasvava valtiollinen vaikutus. Ja lisääntyvä koulutus helpottaa kerralla työläisen asemaa. Osaksi se näet opettaa työläistä käyttämään omia ansioitaan tarkoituksenmukaisemmin, osaksi se sitoo moraalisesti omistajan menettelemään anteliaammin sekä vihdoin siksi, että työläisen mahdollisuudet siirtyä työläisluokasta omistajaluokkaan ovat helpottuneet, toisin sanoen omistusoikeuden nopeamman vaihtuvuuden vuoksi. Kaikkien niiden, jotka toimivat filantrooppisin perustein elinkeinovapauden puolesta, pitäisi ajaa myös kansanopetuksen lisäämistä, sillä se on ainoa keino, jolla elinkeinovapauden tuomia epäkohtia voidaan tasapainottaa.

Tähän ehkä sanotaan: järjestäköön valtio millaisia koulutuslaitoksia tahansa, niin niistä on hyötyä vain yhteiskunnan varakkaille jäsenille, ei työläisille. Näiden lasten on varhaisimmasta iästä lähtien oltava mukana vanhempiensa töissä. Kuitenkin tätä rikkaiden ja köyhien välistä epäkohtaa on yritetty tasoittaa kaikkien maiden oppikouluissa ja yliopistoissa jakamalla köyhien lapsille apurahoja, ilmaista ylläpitoa jne. palkinnoksi ahkeruudesta ja hyvästä käytöksestä. Miksi ei voisi menetellä samoin myös kansakoulun osalta? Rahat eivät siihen riitä! Mutta onko sitten

parempi, että nämä varat maksetaan nykyiseen tapaan köyhäinhuoltoissa tai vankiloissa? Niin ollen on päästy vasta puolitiehen niin kauan kuin perustetaan vain kouluja työläisten lapsille. Toinen tärkeä askel on, että näille lapsille järjestetään tilaisuus käydä kouluja. Vasta silloin valtio pystyy ilman poikkeuksia toteuttamaan koulutuksen oikeutena, johon se voi pakottaa yksilön, eikä tämän koulutuksen tarvitse kansakoulun osalta jäädä siihen kapeaan tiedon viipaleeseen, jota nyt kutsutaan kansansivistykseksi. Olen jo 13. luvussa yrittänyt esittää ja perustella kantani, että kansansivistys voi olla ja sen pitääkin olla humanistista, vaikka siinä ei voi koskaan olla kysymys klassisista opinnoista. Kuulee valitettavan, millaista sivistystä lehdistö levittää monella taholla kansan keskuuteen. Siispä kansansivistykseen on liitettävä myös ne tiedon alat, joihin tutustuakseen enemmistö ajetaan nyt sanomalehtikirjallisuuden pariin.

Vielä voi taloustieteilijä esittää vastaväitteenään, miten vaarallista on osoittaa arvostusta väestönkasvua kohtaan. Mutta osoittaako sitten kokemus, että työtä tekevien luokkien syntyvyys alenee siitä syystä, että synnytykset palkitaan hoidon puutteella ja kurjuudella? Itse taloustieteilijät väittävät huolestuneina, että asian laita on päinvastoin. Sitä paitsi kaikki laskelmat avioliiton solmimisen esteistä tai vaikeuttamisista rohkaisevat vain siveettömyyteen, niin kuin kokemus myös osoittaa.

Muutoin nämä käsitykset siitä, mitä pitää tehdä ja odotukset, että niin todella tapahtuisi, eivät perustu päähänpistoon. Sen sijaan edelliset johtuvat asian sisäisestä pakosta ja jälkimmäiset perustuvat päivänkohaistisiin tapahtumiin. Valtio, hyväntekeväisyisyhdistykset ja yksityiset kilpailevat nyt kaikkialla kansanjoukkojen sivistyksen edistämässä. Kuitenkin kaikki yksityiset yritykset ovat tässä asiassa vain hätäapua. Kansan sivistämisen johto kuuluu periaatteessa valtiovallalle ja vain valtion hoitamana kansanopetus voi saada tarvitsemansa laajuuden ja voimaperäisyyden. Lukuisat yksityiset yrittäjät ovat vain todistaneet, että valtio ei ole toistaiseksi tehnyt riittävästi. Sitä osoittaa vieläkin selvemmin suuri ero niin sanottujen sivistyneiden luokkien ja kansanjoukkojen älyllisessä sivistyksessä Euroopan kaikissa valtioissa. Ero on keskiajan jälkeen kasvanut jatkuvasti. Nytemmin on herännyt kiitosta ansaitsevaa halua tasoittaa epäsuhtaa niin pitkälle kuin mahdollista, mutta miksi se on tähän asti ollut uinuvana? – Sisällöltään samaa merkitsee kysymys: miksi yliopistoja ja oppikouluja on syntynyt niin myöhään? Vastaus kuuluu:

jotta tunnettaisiin sivistyksen tarvetta ja siitä tultaisiin tietoisiksi, edellytetään jo tiettyä sivistysastetta. Suurin osa Euroopan kansakunnista on nyt kansansivistyksen osalta saavuttanut tämän vaiheen; sitä osoittavat tähän tähtäävät ponnistelut. Toisilla kansakunnilla ei puolestaan ole vielä tätä tietoisuutta; niidenkin huolehtivaiset hallitukset joutuvat kuitenkin valtion hyvinvoinnin vuoksi seuraamaan muiden antamaa esimerkkiä. Tästä syystä on sivistyksen jälkeen jääneillä kansoilla edistytävä suhteellisesti nopeammin; on kuitenkin harkittava hyvin tarkkaan, jotta sivistys ei muuttuisi pinnalliseksi ja kansallishenkeä tukahduttavaksi. Näillä vaa-roilla puolustetaan usein sananvapauden rajoituksia, joita näissä maissa on tehty ja joiden on tarkemmin ajattelematta katsottu osoittavan hallituksen salailunhalua. On kiistämätöntä, että kansan todella älyllistä sivistystä edistetään paremmin järjestelmällisellä kouluopetuksella kuin halvoilla päiväkohtaisilla teksteillä. Jälkimmäisillä voi jakaa enemmistölle muistitietoja moninaisista tuntemattomista asioista ja oloista. Milloinkaan niillä ei sen sijaan voi antaa ytimekästä elävää tietoa, joka eläisi ja kehittyisi kansallisena sivistyksenä.

Myös tiede ja tieteelliset laitokset vaikuttavat välittömästi vain niihin kansakunnan jäseniin, jotka ovat jo aikaisemmin saaneet tarvittavan koulusivistyksen. Niinpä näemme monien kansakuntien vajoavan suureen tietämättömyyteen, vaikka niiden tiede ja kaunokirjallisuus onkin saavuttanut aikalaisten keskuudessa eturivin aseman. Tiede vaikuttaa aina välillisesti myös enemmistöön poistamalla ulkoisen raakuuden niiden tavoista. Sen lisäksi valtiollinen ja kansalaisvapaus tekevät älyllisen sivistyksen helpoksi levittää. Kumpikaan vapaus ei juuri voi jatkua pitkään synnyttämättä kansalle tarkoitettuja sivistyslaitoksia. Sinänsä valtiollinen vapaus tuo kansalaisten yhteiselämään enemmänkin käytännöllistä otetta kuin todellista näkemystä. Uskonnonopetus yksinään näyttää pikemminkin rajoittaneen kuin edistäneen tieteellisen sivistyksen vaikutusta joukkoihin, sielläkin missä sitä on ahkerimmin vaalittu, kuten protestantismissa maissa. Se on pystynyt vain harvoin torjumaan fanaattista lahkolaisuutta tai poistamaan sitä mielen karkeutta, josta tämä kasvaa. Kristillisessä kirkossa tämä koskee erityisesti sekä katolista munkkilaisuutta että näköjään myös intoilevaa protestanttisuutta, sillä ne molemmat ovat opettaneet maailman halveksuntaa ja synnyttäneet hengellistä kopeutta. Todellinen uskonoppi kuitenkin avaa ennemmin tai myöhemmin

mielen yleiselle älylliselle sivistykselle ja johtaa kansalais- ja valtiolliseen vapauteen, koska se ennen kaikkea muuta tietoa kehottaa pohdiske- luun ja itsetutkiskeluun. Olisi turha luulla, että valtiollinen vapaus pys- tyisi yksin kohottamaan kansakunnan sivistystä; yhtä yksipuolista olisi kuitenkin kieltää, että vasta valtiollisen vapauden vallitessa tieteellinen sivistys pääsee tunkeutumaan kansanjoukkoihin ja antaa uskonnolliselle sivistykselle voimaa johtaa todelliseen humanisuuteen. Ehtona ja kei- nona on ennen muuta järjestetty kansanopetus.

Tila pakottaa keskeyttämään nämä pohdinnat, vaikka aihe vaatisi kipeämmin kuin muut täydellisempää selvitystä. Aiheella sinänsä on huomattava painonsa ja sen erityinen merkitys meidän ajallemme ja lähitulevaisuudelle lisää painoa entisestään.

## Suomen teollisuus suomalaisen kansallisuuden ehtona (1846, KT 8, 339–343)

*Saima-lehdessä tammikuussa 1846 julkaistussa kirjoituksessa Snellman käsittelee henkisen ja aineellisen sivistyksen ja hyvinvoinnin välistä riippuvuutta, pohtii teollisen sivistyksen edellytyksiä ja toteaa, että kansallisvarallisuus on alennettava kansakunnan henkisen edistämisen välikappaleeksi.*

Lehtemme on jokseenkin ehdottomasti toivottu jättävän kansantaloudellisten kysymysten käsittelyn, mutta uuden vuosikertamme ensimmäinen artikkeli käsittelee silti jälleen tuota tieteenalaa. Toivomme kuitenkin, että lehtemme lukijat arvioisivat tätä itsepintaisuutta eri näkökulmasta kuin siitä, josta käsin erään tietyn henkilön suunnaton turhamaisuus on koettanut lehteämme leimata. Jos me tahtoisimme odottaa tällaisten auktoriteettien lupaa jonkin asian käsittelyyn, niin lehtemme jäisi varmasti tyhjäksi tai ainakin lukeutuisi niihin julkaisuihin, joita ei lueta. Mutta jos me maan taloutta käsitellessämme voimme toivoa puuttuneemme aiheeseen, jota kohtaan tunnetaan hyvin laajaa kiinnostusta, niin juuri tämä kiinnostus osoittaa myös asian olevan

maalle erittäin tärkeä.

On tietysti jotain hyvää ja kaunista siinä nuoren mielen idealismissa, joka suhtautuu maallisiin, aineellisiin pyrkimyksiin tietyllä halveksunnalla. Mutta tämän abstraktin idealismin yläpuolelle nousee sellainen idealismi, joka etsii myös aineellisesta sitä ohjaavia henkisiä voimia sekä päämääriä, jonka hyväksi nämä voimat toimivat. Jo yksilön elämässä on alentavaa, jos maallisen hyvän kokoaminen tai siitä nauttiminen sinänsä asetetaan päämääräksi. Ja vielä paremmin tämä kuitenkin pätee silloin kun kyseessä on kokonainen maa, kansakunta. Ei voi olla demoralisovampaa politiikkaa kuin sellainen, joka edistää kansan aineellista hyvinvointia ja nautintoja mutta polkee sen henkisiä pyrkimyksiä ja vierottaa kansan mieltä niistä pois.

Jos kansakunnan aineellisia intressejä tarkastellaan sellaisinaan, niin kansallisvarallisuuden kasvu on niille kaikille yhteiseksi hyödyksi. Kun yksilö järjestää toimintansa niin, että hän asettaa tämän yhteisen päämäärän omaksi päämääräkseen, hän siten jo kohottaa yksittäisten etujensa ja muutoin egoistisen sekä suppean toimintansa merkitystä. Mutta kansakunnan aineelliselle työlle täytyy löytyä korkeampi päämäärä kuin kansallisvarallisuus ja sen kasvu. Se itse täytyy alentaa kansakunnan henkisten intressien edistämisen välikappaleeksi. Kansallisvarallisuus on kansakunnan jäsenten varallisuuden summa ja jos ensiksi mainittu tehdään perimmäiseksi päämääräksi, niin myös yksilölle on aineellinen nautinto silloin korkeinta, mitä hänellä on tavoiteltavanaan. Jos kansallisvarallisuus sitävastoin tunnustetaan vain kansakunnan henkisen kehityksen välineeksi eli kansakunnan maailmanhistoriallisen, ihmiskuntaa palvelevan ja hyödyttävän olemassaolon välineeksi, niin kaikki isänmaalle hyödylliseksi arvioitava toiminta saa korkeamman oikeutuksen.

On kuitenkin hyvin tavallista, että kysymykseen siitä, millainen valtion taloudenhoito on kannattavinta, vastataan: se, mikä parhaiten edistää kansallisvarallisuuden kasvua. Vastaus on myös yleisesti ottaen oikea. Se on oikea, jos samalla otetaan huomioon, että kansakunnan omavaraisuus suhteessa muihin kansakuntiin on kansallisvarallisuuden kasvun ensimmäisiä ehtoja ja että valtiontalouden hyvä hoito vaatii yhtä lailla kansallisvarallisuuden uhraamista omavaraisuuden hyväksi kuin sen kasvattamistakin. Siksi sanotaankin myös asiaa lähemmin pohdittaessa, että maan puolustuskyky, kansan sivistys, hallinnon ja lainkäytön kelvollis-



suus, tieteen ja taiteen kukoistus ovat kaikki riippuvaisia kansakunnan hyvinvoinnista. Kaikki nämä näkökulmat voidaan nyt yhdistää yhdeksi: kansallisuuden säilyttäminen ja kehittyminen. Sen yläpuolelle ei tule asettaa edes ihmiskunnan yleistä etua, koska se tulee parhaiten ja varmimmin hoidetuksi, kun jokainen kansakunta pyrkii jalostamaan itseään. Jos toiminnalle etsitään päämäärää tämän rajan ulkopuolelta, niin luovutaan todellisuuden varmalta pohjalta ja lähdetään fantasioiden syville vesille. Sillä myös ihmiskunnan korkeimmat edut ovat joka hetki jonkin aikakauden ja sellaisen kansakunnan etuja joka puhuu aikakauden äänellä ja seisoo sen asioiden etunenässä.

Ja jos myönnetäänkin, että jonkin kansan teollisuudella on mainittu korkeampi päämäärä, niin voidaan kuitenkin helposti unohtaa, että se jo omassa piirissään voi olla kansallisuuden suojelijatar. Eräs arvostettu, tieteellisesti korkeasti sivistynyt isänmaata rakastava mies, joka hartaasti toivoo kotimaisen kirjallisuuden puolesta nyttemmin heränneelle innoitukselle kaikkea menestystä, on yksityisissä kirjeissään ilmaissut kantanaan, että suomen kielestä ei koskaan tule maamme korkeamman sivistyksen kieltä siitä syystä että Suomen teollisuus on niin alhaisella tasolla eikä hänen käsityksensä mukaan milloinkaan kykene siltä pois kohoamaan. Myönnämme, että meidän oli vaikeaa käsittää tämän muistutuksen suurta merkitystä. Ja arvon lukija suvaitkoon nähdä tämän artikkelin yrityksenä selvittää tuota merkitystä.

On toki selvää, että heikosti kehittynyt teollisuus estää kansallisvallisuuden kasvua, antaa kansalle huonommat mahdollisuudet hankkia elantoaan, puolustaa maataan, edistää tieteitä ja taiteita jne. Mutta jos kansakunnan omavaraisuuden säilyttäminen tästä syystä vaatiikin ankarampia ponnisteluja ja jos sen edistyminen ylipäänsä on hitaampaa, niin kuvatussa tilanteessa ei kuitenkaan ole mitään syytä, miksi kansallinen kehitys kokonaan estyisi ja häviäisi niin kuin kuitenkin tapahtuu jos esim. kotimaisen teollisuuden heikko tila estäisi suomen kieltä tulemasta sivistyksen kieleksi. Ja lähemmin asiaa mietittäessä on kuitenkin myönnettävä, että tämä tulos on väistämätön, jos Suomen teollisuus ei kykene kohoamaan jonkinlaiseen itsenäisyyteen.

Asia on yksinkertaisesti näin. Oikeutetusti sanotaan, että Euroopan kansakuntien välinen tällä hetkellä niin ankara teollinen kilpailu on sotaa rauhan keskellä. Yleisesti ottaen tämä voidaan ymmärtää niin, että

väestön suuri määrä on monissa maissa rajoittanut elannon mahdollisuuksia ja pakottava hätä panee kansakunnat etsimään teollisuutensa tuotteille laajempia markkinoita. Sitä kautta avautuu uusia elinkeinohaaroja, vanhoja voidaan harjoittaa yhä suurimittaisemmin ja lukuisa väestö kyetään siten ruokkimaan. Edelleen samat pyrkimykset antavat kaikille kansakunnille lisää valtaa ja kohottavat niiden henkistä kehitystasoa. Mutta tällainen kilpailu, tai sota, jos niin halutaan, ei todellisen sodan tavoin johda välittömään tuhoon niissä maissa, joita vastaan sitä käydään. Sen strategia eli kauppapolitiikka ja sen sotajoukot, kauppa-laivastot, ovat päinvastoin sivistyksen välittömässä palveluksessa; onhan tunnustettua, että kauppa on kaikkina aikoina ollut ja on sivistyksen välittäjä.

Schiller sanoo:

Euch ihr Götter gehört der Kaufman. / Güter zu suchen / Geht er, doch an sein Schiff knüpfet das / Gute sich an. [Kauppias kuuluu teidän jumalten joukkoon. Hän lähtee hakemaan tavaraa (aineellista hyvää), mutta lastaa laivaansa myös henkistä hyvää].

Mutta se ”hyvä”, josta runoilija puhuu, voidaan kuitenkin joskus hankkia jonkin toisen yhtä tärkeän hyvän kustannuksella. Ulkomaankaupan myötä maahan tuodaan uusia nautintoja, taitoja ja tapoja. Jos molemmat kauppaikäyvät kansakunnat ovat teollisesti ja siveelliseltä sivistykseltään samalla tasolla, niin vaihto on näissä suhteissa vastavuoroista ja molemmat muokkaavat vierasta vaikutusta oman kansallishenkensä vaatimusten mukaiseksi. Jos sitä vastoin toinen osapuoli on mainituissa suhteissa heikompi, niin sen täytyy kokea vieraiden tapojen vaikuttavan enemmän tai vähemmän sen oman kansallisuuden kustannuksella. Tämä näytelmä nähdään suurimittaisena roomanisissa kansakunnissa, jotka vaeltaessaan menettivät germaanisen luonteensa ylivoimaisemman Rooman kulttuurin edessä niin että jopa niiden omat kielet lakkasivat olemasta ja sulautuivat roomalaiseen. Tällä hetkellä nähdään samaa vaikutusta Englannin suhteessa siirtomaihinsa, joissa sivistys on omaksunut englantilaiset tavat ja englannin kielen.

Poliittinen ylivalta vaikuttaa samalla tavalla. Mutta myös sen keinoiksi jäävät kirjallisuus ja teollisuus. Ensiksi mainittu, kirjallisuus, näyttää kui-

tenkin kaikkialla vaikuttavan vähemmän kuin jälkimmäinen, teollisuus. Ranskalainen kirjallisuus vallitsi aikanaan sivistynyttä Eurooppaa, varsinkin Saksaa. Sen huomattavaa vaikutusta myös muun Euroopan sivistykseen ei voi kiistää. Mutta jokaisessa kansakunnassa sivistyneistö on suhteellisesti kauempana kansallisuudesta, kansakunnan omintakeisista tavoista ja hengestä. Sen piirissä puhutaan ja luetaan vieraita kieliä ja sen piirissä vallitsevat kaikille sivistyneille kansakunnille yhteiset tavat, jotka saavat jotenkin kansallisempaa leimaa vain siellä, missä on maata-omistavaa aristokratiaa. Tämä yhteinen sivistys on etupäässä kirjallisuuden ja ylipäänsä tieteiden sekä taiteiden vaikutusta. Mutta se voi ainoastaan vähäisessä määrin ja kansallishengen monella tavoin välittämänä tunkeutua kansakunnan suuriin joukkoihin, varsinaiseen kansaan. Tämä vieraan sivistyksen omaksumisen tie lieneekin siksi se, josta on vähiten vaaraa kansallisuudelle ja siksi se näyttää myös luonnollisimmalta. Se antaa kunkin kansakunnan parhaiten kehittyä oman luontonsa mukaan ja tämän kehityksen kautta omintakeisesti vaikuttaa yleiseen inhimilliseen sivistykseen.

Sitä vastoin vieras, ylivoimainen teollisuus, jos sen vaikutukselle ei ole esteitä, tavoittaa kansallisuuden paremmin sen juuria myöten. Se saattaa jo suuren osan kansakuntaa välittömään kosketukseen ulkomaalaisen kanssa. Ja kun vieras on etevämpi juuri siinä asiassa, josta kahden kansakunnan lähestymisessä on kysymys, niin heikomman on oman etunsa vuoksi pakko niin paljon kuin mahdollista omaksua edellisen ylivoimaista olemusta. On myös helppo ymmärtää, että poliittinen ylivalta, suuremmat pääomat ja työvoima eivät vain vaikuta teollisen sivistyksen ohessa vaan voivat myös jossain määrin korvata sen paikan toisen kansakunnan kulttuuriin vaikutettaessa.

Näin voitaneen selittää se vaikutus, joka esim. Ranskan kielellä ja ranskalaisilla tavoilla on ollut pitkin maan itärajaa, Belgiassa, Reinin varrella ja Länsi-Sveitsissä. Sama koskee saksalaisen kulttuurin ylivaltaa Pommerrissa, Preussissa, Länsi-Puolassa ja eräissä Itävallan alusmaissa, joissa vieras kieli kaikkialla on enemmän tai vähemmän syrjäyttänyt kotimaisen. Jos sitä vastoin ruotsin kieli ei ole kyennyt kansakunnan suurten joukkojen keskuudessa syrjäyttämään suomea, niin tämä selittynee Ruotsin teollisuuden verraten alhaisesta tasosta sekä Suomen kansan tähän asti alhaisesta sivistyksestä, jonka vuoksi myös ulkomaisten teollisuustuotteiden

tuontitarve on ollut vähäinen. Lisäksi voidaan syynä pitää sitä Suomelle suotuisaa tilannetta, että luonnon tarjoamat tuotteet ovat mahdollistaneet aktiivisen eikä vain passiivisen kaupan Ruotsiin, joka on tarvinnut suomalaista viljaa ja elintarvikkeita enemmän kuin Suomi Ruotsin teollisuustuotteita, rautaa lukuun ottamatta.

Sivistys ja hyvinvointi edellyttävät toisiaan vastavuoroisesti. Sivistys moninkertaistaa ihmisen tarpeet ja antaa hänelle samalla paremman tiedon keinoista niiden tyydyttämiseksi ja oman hyvinvointinsa kohottamiseksi. Hyvinvointi taas antaa teollisuudelle pääomia ja vapaa-aikaa korkeampaan sielunsivistykseen käytettäväksi. ”Historia ei tunne ainoatakaan kansaa, joka samalla kertoo olisi ollut toimeton, köyhä ja sivistynyt eikä se tunne ainoatakaan jaloa kansaa, joka olisi luonut oman teollisuuden ilman että se olisi elänyt hyvinvoinnissa.”

Jos siksi sanotaan, että ulkomaisten teollisuustavaroiden kulutus on Suomessa lisääntyvän hyvinvoinnin myötä kasvanut, niin tämä edellyttää, että myös kotimainen teollisuus on edistynyt. Mutta viimeksi mainittua on tapahtunut vain vähäisessä määrin tehdasteollisuuden alalla. Maanviljelys, karjanhoito ja puutavaran vienti ovat olleet noussevan hyvinvoinnin tärkeimmät lähteet. Jos oletetaan, että näin jatkuu, niin ajan mittaan maan riippuvuus ulkomaisesta teollisuudesta kaiken aikaa kasvaa. Myös korkealuokkainen tehdasteollisuus edellyttää kansakunnalta korkeampaa sivistystä kuin pelkkä raaka-aineiden tuotanto. Jos Suomen kansa on teollisuuden suhteen riippuvainen korkeammalla tasolla olevasta kansakunnasta niin se on jäljessä myös yleisen kansalaissivistyksen suhteen. Ja seurauksena täytyy olla, että vieras sivistys saa yhä enemmän kansakunnalle haitallista vaikutusvaltaa. Voi hyvin käydä, että vierasta liikepääomaa ja taitavampaa työvoimaa houkutellessaan maamme, kuten on jo nähty tapahtuvan. Taloudellisessa mielessä tämä on tietysti maalle edullista. Mutta samalla saavat jalansijaa myös vieraat tavat ja vieras kieli. Samoin kuin esim. Venäjän Itämeren maakunnissa Saksa on kirjallisuuden kieli, venäjä pääosin kaupan, teollisuuden ja liikkeenharjoittajien kieli ja kansan oma kieli on syrjäytetty aatelille kuuluvaa maata viljelevien köyhien kieleksi, niin samoin voi myös täällä uusi kieli tunkeutua suomen ja ruotsin väliin ja hävittää lopullisesti kotimaisen kielen.

Jos vielä ajatellaan, mikä merkitys kaupalla ja teollisuudella on koko modernille eurooppalaiselle sivistykselle ja kuinka juuri niiden harjoit-

taja, keskiluokka on useimmissa maissa poliittisesti valtaapitävä luokka, joka tulee kaikkialla varmasti myös eniten vaikuttamaan yhteiskuntaan, niin on helppo vakuuttua siitä, että äskeinen ei ole tyhjää kuvittelua. Tarvitseeko meidän muistuttaa Suomen erikoisesta asemasta vakuut- taaksemme lukijan siitä, että mainitsemamme vaara on enemmän kuin kuvittelua? Toivomme päinvastoin, että se ei olisi vielä uhkaavampi kuin äsken esitimme. Ainakin esityksessämme olisi ollut enemmän ja huomattavasti tätä voimakkaampia piirteitä, jos vain olosuhteet sallisivat tehdä kuvan selvemmäksi ja terävämmäksi.

Jokaisen on helppo ymmärtää, että isänmaallisuutta voidaan osoittaa kaikilla inhimillisen toiminnan alueilla. Ei ainoastaan kotimainen kirjallisuus vaadi ankaraa ponnistelua. Mutta muista toiminnan alueista ei varmasti mikään kykene sen paremmin säilyttämään suomalaista kansakuntaa ja kieltä kuin voimakas kotimainen teollisuus. Sen syntymiselle maa tarjoaa suunnattomia luonnon etuisuuksia. Pääomia on vähän. Riittävä sivistys ja ammattitaito voivat kuitenkin niitä jossain määrin korvata. Tärkeintä on epäilemättä se, että nuoret muuten tieteellisesti sivistyneet miehet omaksuvat myös teknisiä tietoja omistaakseen kykynsä kotimaisen teollisuuden asialle ja kohottaakseen sen samalla siitä alennustilasta ja arvostuksen puutteesta, josta se elämänurana on kärsinyt. Toivomme, että herätimme ainakin jonkin lukijan ajattelemaan kuinka tärkeää kotimainen teollisuus on myös kansakunnan henkisen omavaraisuuden kannalta ja kuinka suuren tunnustuksen kaikki sen hyväksi tehtävät ponnistelut ansaitsevat.

## Sivistys ja yleishenki (1846, KT 9, 437–444)

*Vuoden 1846 lopussa Suomen suuriruhtinaskunnan sensuuriylihallitus teki kenraalikuvernööri Mensikovin vaatimuksesta päätöksen Snellmanin suursaa-vutuksen, Saima-lehden lakkauttamisesta. Snellman jatkoi kansallista herä-tystyötään pyytämällä ystäväänsä Elias Lönröthia perustamaan uuden lehden, joka sai nimekseen Litteraturblad. Saiman viimeisessä numerossa julkaistiin Snellmanin kirjoitus Sivistys ja yleishenki. Siinä Snellman vastaa kysymyk-seen, mitä sivistys oikein on. Hän mm. määrittelee sivistyneen ihmisen ensim-mäiseksi velvoitteeksi aikakauden hengen ymmärtämisen ja tarttumisen sen suurten ongelmien ratkaisemiseen.*

Sivistys ja sivistynyt yhteiskuntaluokka ovat puheessa usein esiintyviä sanoja. Arvon lukijoidemme joukossa ei varmasti ole ketään, joka ei katso kuuluvansa maamme sivistyneisiin, ihmiskunnan sivistyneeseen osaan. Mutta kun itse kukin käsi sydämellä kysymme itseltämme, mitä tämä sivistys oikein on, on syytä pelätä, että se monien kohdalla osoittautuukin olemattomaksi tai niin vähäiseksi, että se tuskin ansaitsee sivistyksen nimeä.

Sivistykselle on toinenkin, kuvaavampi nimi: humanisuus, inhimillisuus. Kaikkein kokemattominkin tietää kokemuksesta, että ihminen on luonnostaan lähellä eläintä ja että hän on eläintäkin avuttomampi ja täysin kykenemätön. Hänen täysin kyvytön olemuksensa osoittaa, että hänet tarvitsee harjoittaa ja muovata kaikkeen. Useimmilla onkin jokin hämärä aavistus siitä, että ihmiskunta, ja ainakin kansakunnat, niin kauan kuin historia taaksepäin ulottuu, ovat siirtyneet villeyden tilasta jalostuneisuuteen jokaisen sukupolven kartuttaessa omalla toiminnallaan toiselta sukupolvelta saamaansa sivistysperintöä. Yleinen usko ihmiskunnan kohtaloita ohjaavaan kaitselmukseen sisältää jo ajatuksen, että ihmiskunta kansojen ja valtakuntien nousujen ja häviämisten myötä edistyy kohti suurempaa täydellisyyttä. Humanisuuden, todellisen ihmisyyden sisältöä ei siten voi mitata ihmisen luonnollisen laadun mukaan, vaan sen merkitystä tulee etsiä siitä täydellisyydestä, johon ihmiskunta pyrkii.

Vähäinen harkinta taas opettaa, että tämän täydellisyyden täytyy olla pelkkä ideaali, päämäärä uralla, jolla ei ole loppua. Koska silloin jokaisen ihmisen samoin kuin koko ihmiskunnankin henkinen elämä koostuu vain pyrkimyksestä täydellisyyteen, sivistykseen ja jalostumiseen, niin tämän määränpään saavuttaminenhan merkitsisi pyrkimyksen loppumista ja siten koko ihmisen henkisen elämän tuhoa. Ja jos ajatellaankin ihmiselle taivas, jossa hän eläisi täydellisyydessä, niin totta puhuen sellainen taivas ei ole ihmistä varten, vaan olentoja, joiden elämästä hänellä ei voi olla mitään käsitystä. Inhimillisesti sanottuna ihminen ei voi ajatella Korkeinta, täydellistä olentoa ilman että hän myös tässä Korkeimmassa Olennessa näkee pyrkimyksen kohottaa muutkin olennot täydellisyyteen. Tästä taas seuraa myötätunto noiden muiden epätäydellisyyttä kohtaan sekä heidän kanssa yhteisesti koettava tarve heidän jalostamiseksi. Tätä Korkeimmassa Olennessa ilmenevää myötätuntoa nimitetäänkin myös laupeudeksi, armoksi ja rakkaudeksi.

Oikeastaan tosi ihmisuus voitaisiin näin ollen käsittää vain pyrkimykseksi tosi ihmisyyteen. Tätä kehämäisyyttä ei humanisuutta määriteltäessä näköjään voi välttää. Kukaan ei kai silti epäile mahdollisuuttamme käsittää, mitä mainitun pyrkimyksen tulee sisältää. Jokaisessa on niin paljon humanisuutta, että hänen omatuntonsa parempina hetkinä sanoo hänelle, kuinka helppo hänen olisi käsittää oma tehtävänsä ja pyrkiä se täyttämään – jos siihen vain olisi tahtoa.

Koska inhimillistä täydellisyyttä ei siis koskaan ole eikä voi olla olemassa, niin ihminen tietää todelliseksi vain sellaisen humanisuuden, joka kunakin eri aikana muodostaa erään kohdan ihmiskunnan jalostumisen loputtomalla uralla. Ja vakuuttuneena, että ihmiskunta kuitenkin jokaisena aikana täydellistyy ja jalostuu, hänen on tunnustettava, että hänelle ei ole olemassa korkeampaa humanisuutta kuin hänen oman aikansa humanisuus, nykyisen sukupolven korkein sivistys. Eläteltäköön ihmiskunnan korkeimmasta päämäärästä millaisia mielikuvia tahansa niin on kuitenkin myönnettävä, että kunkin ajan sivistys on yksi askelma kohti tavoiteltua päämäärää ja että nykyinen aika on noista asteista korkein. Mikään ei ole tavallisempaa kuin pään vaivautuminen arvailuilla, miten ihmiskunnan kohtalot olisivat kehittyneet, jos esim. tämä tai tuo henkilö olisi saanut elää, jos tämä tai tuo sattuma olisi tapahtunut tai jäänyt tapahtumatta ja historian kulku siten olisi lähtenyt toisille urille. Vähän ei ole myöskään niitä, jotka joka hetki olisivat valmiita tekemään historian uudelleen ja tekemään sen paljon paremmin kuin historia itse on tehnyt. Nämä omahyväiset kuvitelmat todistavat silloin vain, että ihminen asettaa vähäisen ymmärryksensä yleisen järjen yläpuolelle. Mutta se, joka todella etsii historiasta syitä ja vaikutuksia, huomaa helposti, että jokaista aikaa ja jokaista kansakuntaa ohjaa yleinen henki, vastaansanomattomasti, yksilöiden egoistisista pyrkimyksistä välittämättä ja kaiken satunnaisuuden yläpuolelle kohonneena. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna myös ihmiskunta on joka hetki mitä sen pitääkin olla, tämä määrätty lenkki historian ketjussa, jota ei ole voitu välttää ja joka ei voi olla toisenlainen kuin mitä se todella on. Tästä näkökulmasta myöskin ihmiskunnan sivistys kunakin aikana, jokaisen sukupolven korkein tietäminen ja jaloin toiminta on se yleinen henki josta äsken puhuimme, tosi humanisuus.

Ensimmäinen yksilön sivistykselle asetettava vaatimus onkin siksi, että hän tuntee oman aikansa ja sen hengen, sillä muutoin hän ei tiedä, mitä humanisuus on, eikä voi toiminnassaan sitä osoittaa. Ajan hengestä on tapana puhua paljon pahaa ja yhtä usein ilmausta käytetään väärin. Mutta koko historia, Kaitselmuksen ihmiskunnan kohtaloita ohjaava henki ei ole mitään muuta kuin yhden ajanhengen syntyä, kehitystä ja muuttumista toiseksi. Kaikki kohottava, mitä historialla on esittä, on tapahtunut ajan hengessä, kaikki historian merkittä-



vät miehet ovat siinä vaikuttaneet. Ei voi siksi pitää vähäpätöisenä, että yksilö pyrkii siihen osalliseksi ja tekee itsestään halullisen välineen Kaitsemuksen kädessä. Mutta mistä tuota henkeä tulee etsiä? Sieltä, mistä ihminen yleensäkin etsii totuutta ja oikeutta. Jokaisessa ajassa liikkuu monenlaisia harhahenkiä. Mutta ihmisen järki ja vapaus on siinä, että hän erottaa niistä ajanhengen. Ja kun tämä on yksilölle elinikäinen tehtävä, eikä ajanhenki toisaalta pysähdy koskaan paikalleen, niin jo rehellisen pyrkimyksen tämän hengen käsittämiseen voidaan sanoa olevan sivistyksen, todellisen humanisuuden tuntomerkki.

Nyt kysytään: kuinka moni voi väittää edustavansa tätä pyrkimystä? Mutta se, jossa sitä ei ole, on sivistymätön; jos hän kuitenkin omii itselleen sivistyksen nimen, se on paras todistus hänen sivistyksensä puuttumisesta.

Tässä on vältettävä eräs väärinkäsitys. Talonpoika voi nimittäin olla sivistynyt kun taas seppelien laakeroitu oppineisuudenharjoittaja tai ylhäisyys voi olla vailla sivistystä. Talonpoika voi omassa piirissään pyrkiä käsittämään, mitä aika häneltä vaatii, ts. käsittämään ajan hengen. Tieteenharjoittaja sitävastoin voi hautautua oppineisiin tutkimuksiinsa tottumuksen, turhamaisuuden ym. vuoksi ilman että hän tietää ajan hengestä sanaakaan. Hänen ylhäisyytensä on voitu nostaa paikalleen tai hän on siihen ryöminyt, tai hän on jopa voinut päästä niin pitkälle ankaran mekaanisen työn ansiosta ilman että hän olisi koskaan tullut ajatelleeksi ajanhengellä olevan jotain vaatimuksia hänen suhteensa. Tämä sivistyksen elementti voi siis olla olemassa missä hyvänsä yhteiskuntaluokassa ja mistä hyvänsä se voi puuttua.

Ja koska jokainen aika siis on vain vähäinen lenkki historian kehityskulussa, niin sen henki voi vain pyrkiä itse kehittymään ja muuttumaan uuden ajan hengeksi. Tämä tapahtuu niin, että ajanhenki ylipäänsä luo historiallisia olosuhteita, joista jokin uusi asioiden järjestys jälleen voi nousta. Ja niin kuin ajanhenki on yleinen, järjellinen, niin myös sen toiminta on suunnattu yleiseen. Historian henki ei ole jonkin yksilön arvelua ja mielipidettä eivätkä sen luomukset ole yksilön sairauden, kuoleman, intohimojen, rikoksen ja paheiden määrittämien olosuhteiden synnyttämiä. Yksilön sivistykseen kuuluukin, että hän siksi vaikuttaa yleisen hyväksi ja sellaisen toiminnan, jos se on sitä mitä se väittää olevansa, täytyy siten aina olla ajan hengessä tapahtuvaa toimintaa. Sillä

kaikki muu toiminta jää päänäpistoksi ja mielivallaksi, eikä se itse asiassa lainkaan ole toimintaa yleisen puolesta. Yleinen, se joka säilyy yksilöiden kadotessa, voi olla vain yleisen hengen työtä.

Kukapa ei muistaisi vanhaa aapiskirjan lausetta: ”Kun kaikki hyörii toimessaan, niin kaikki hyvin hoidellaan”. Päivittäin kuulee myös erästä tämän väittämän sovellutusta, joka kuuluu näin: ”ihmisten suuren joukon tulee vain itse kunkin hoitaa yksityisiä etujaan, vain muutamat harvat ja valitut ovat omiaan hoitamaan kaikkien yhteistä hyvää” – tämä on sivistymättömien, sivistyksen vihollisten oppia.

Olkaamme kuitenkin oikeudenmukaisia ja myöntäkäämme, että maanviljelijän sallitaan yleisesti omaksua uusia menetelmiä, tehtailijan uusia koneita, kauppiaiden uusia vientiartikkeleita ja kauppateitä. Pitäähän jokainen lehtikirjoittajakin velvollisuutenaan, ja se katsotaan hänen oikeudekseen, että hän jopa kannustaa kyseisiä talonpoikia, käsityöläisiä ja kauppiaita sellaiseen. Mutta kun kyse on ihmiskunnan korkeimmista asioista, ei suhtautuminen aina olekaan samanlaista. Tässä tehdään usein äsken mainittu sovellutus.

Mutta kuka haluaisi avoimesti kieltää, että ainoastaan sivistynyt voi esim. antaa sivistynyttä kasvatusta, oikein hyödyttää omaa ympäristöönsä ja asuinkuntaansa, toimia valtiolle hyödyksi välittämällä todenmukaista tietoa maan tilanteesta ja tarpeista sekä kertomalla parhaista keinoista tarpeiden tyydyttämiseksi? Onhan myönnettävä, että jopa talonpoika, teollisuudenharjoittaja ja kauppias tarvitsevat jotain kaikesta tästä jo ammattinsa edistämiseksi, koska hän ei muuten voi havaita sen nykyistä jälkeenjääneisyyttä eikä uusien hankkeiden etuja.

Jos taas tarkastellaan, mitä kasvatusta sinänsä sisältää, niin olisi ajattelematonta arvella, että kukaan vain ja ainoastaan lapsenhoidossa saadun kokemuksen avulla voisi antaa lapselle ja nuorukaiselle sivistyneen kasvatuksen. Jos kasvattajalla ei ole mitään käsitystä oman aikansa yleisestä yhteiskuntaelämästä, ei hän myöskään voi kasvattaa kansalaista sitä varten. Jos hän ei tiedä, millä tavoin liittyy yhteiskunnan kokonaisuuteen se ammatti tai toiminta, johon hän kasvattaa, niin eihän hän voi myöskään antaa kasvatusta ammattiin. Ilman käsitystä inhimillisen sivistyksen nykytilasta ja suhteesta menneiden aikojen sivistykseen hän ei voi kasvattaa yleiseen humanisuuteen, todelliseen ihmisyyteen. Tähän ei pidä väittää, että jokaisessa hyvin järjestetyssä yhteiskunnassa on oppi-

laitoksia niin yleistä humanistista sivistystä kuin erityisiä ammattejakin varten ja että ainoastaan näiden laitosten hoitajat siten tarvitsevat sitä tietoa ja sivistystä, jota vaadimme kasvattajalta yleensä. Opettaja ei kasvata yksin. Jokainen ajatteleva opettaja myöntää, että ainoastaan ne oppilaat voidaan ohjata todelliseen sivistykseen, joiden holhoojat myöntävät tällaisen sivistyksen välttämättömyyden ja osaltaan toimivat sen hyväksi.

Toisin sanoen: kasvattajan kutsumuksen, kaikkien ihmisten kaikkein yleisimmän henkisen toiminnan tulee suuntautua yleiseen, mikä edellyttää kasvattajan osallistumista ajan henkeen, aiemmin mainittua rehellistä pyrkimystä todellisen humanisuuden saavuttamiseksi niin itsessä kuin kasvatettavissakin.

Esimerkit valaisevat. Kun isä jättää lapsensa oppilaitokseen siinä tarkoituksessa, että lapsi suorittaisi nopeasti kurssinsa ja hankkisi pikemmin elantonsa, ehkä arvoasteita ja kunniamerkkejäkin, niin lasta ei voida johdattaa sivistykseen – koska sitä ei ole kasvattajalla, isällä. Hänen opetuksensa ja hänen esimerkkinsä sulkevat lapsen mielen sivistykseltä. Se oppii vain läksyjä ja unohtaa ne oppiakseen, miten päästä eteenpäin maailmassa. Sitä vastoin sellainen isä, joka etsii lapselleen johdatusta tosi inhimillisyyteen, ja miksei sen ohella ja sen jälkeen myös sellaista valmiutta johonkin ammattiin tai johonkin tiettyyn toimintaan, jota ajan henki vaatii – tämä isä osoittaa omaa sivistystään ja kasvattajana antaa takeet poikansa sivistykselle. Hänen halunsa ja pyrkimyksensä nimitäin suuntautuvat yleiseen, kasvatettavan sivistämiseen ihmiskuntaa ja isänmaata hyödyttämään. Ensiksi mainittu sitä vastoin tavoittelee omaa ja kasvattinsa hyötyä. Kukapa ei oivalla, että se sivistys, josta puhumme, myös tässä erityistapauksessa perustuu luottamukseen Kaitselmusta kohtaan.

Mitpä hyödyttäisi tehdä tämän perusteella sovellutuksia erityisiin elämäntilanteisiin ja siihen, minkälaista toimintaa yleisen puolesta ne edellyttävät. On helppo nähdä, että kukin tällainen toimintakenttä vaatii rehellistä pyrkimystä käsittää ajan henkeä, sen tarpeita ja vaatimuksia sekä lujaa tahtoa toimia tässä hengessä.

Mutta koska oman ajan sivistys ei voi tavoittaa yksilöä muutoin kuin sen kansakunnan sivistyksen välittämänä, johon hän kuuluu, niin tästä seuraa, että hänen tulee pyrkiä käsittämään oman kansakuntansa asema suhteessa muihin kansakuntiin ja oman maansa sivistyksen suh-

detta ihmiskunnan yleiseen kulttuuriin. Siksi myös hänen toimintansa yleisen puolesta täytyy suuntautua isänmaan yhteisiin asioihin, perustua todenmukaiseen käsitykseen sen laeista ja instituutioista, kaupasta ja elinkeinoista, asukkaiden älyllisestä ja siveellisestä tilasta. Tämä kenttä tosin sinänsä on yhtä rajaton kuin sivistyksen yleinenkin alue. Mutta missä hyvänsä yhteiskunnallisessa asemassa voidaan saavuttaa jonkinlainen näkemys kaikesta tuosta. Ja ainakaan ei voi olla sellaista sivistystä, jossa ei ilmene pyrkimystä tällaiseen näkemykseen, koska silloin puuttuu myös toiminnasta se tehokkuus, joka kertoo sivistyksestä, toiminnan suuntautumisesta yleiseen.

Jos edellä esitetyn perusteella nyt kysytään:

Kuka on sivistynyt lastenkasvattaja? Kuka on sivistynyt oman kuntansa jäsen? Kuka on sivistynyt elinkeinonharjoittaja? Kuka sivistynyt virkamies? Kuka sivistynyt kirjailija? Kuka ylipäänsä on sivistynyt mies suhteessa kansakuntansa yleisiin etuihin? Kuka on ihmiskunnan suuren yhteisön sivistynyt jäsen?

Mitä muuta voisi vastata kuin: se, joka perheenjäsenenä, omassa ammatissaan, kunnassa, kansakuntansa keskuudessa, ihmiskunnan suurissa kysymyksissä ymmärtää ajan vaatimukset ja jolla on tietoa ja tahtoa edistää näitä yleisiä etuja. Sanalla sanoen, kaikki muu sivistys kuin se, joka osoitetaan tuloksellisessa toiminnassa yleisen, niin perheelle, kansakunnalle kuin ihmiskunnallekin yhteisen päämäärän puolesta – kaikki muu sivistys on turhamaista ja pinnallista.

Ja kuka voi silloin lukea itsensä sivistyneisiin?

Ei ainakaan se, joka ei lainkaan ajattele näitä yleisiä asioita ja joka ei kykene niiden hyväksi mitään uhraamaan. Ei myöskään se, joka ilmoittautuu sivistyksen ystäväksi, mutta haluaa mielivaltaisesti rikkoa tiedon kokonaisuuden ja rajaa yleiseen kohdistuvaa intressiä yhtä mielivaltaisen kastijaon tai säätyerottelujen mukaan. Sivistyksen suhteen me kaikki nimittäin tarvitsemme kaikkea. Elämä on lyhyt oppia ja toimia niin ruhtinaalle kuin kerjäläisellekin. Kummankaan sivistykselle ei silloin pidä olla muuta rajaa kuin kumpaisenkin kyvyt. Ja kukapa ihmiskunnan ystävä ei toivo sellaista aikaa, jolloin kaikkialla maan päällä tunnustetaan, että näin on ja näin tulee olla!

Emme lopeta tätä kirjoitusta yrittämättä esimerkinomaisesti osoittaa, mitä se ajan henki, jonka olemme käsittäneet samansisältöiseksi sivistyksen kanssa, nykyaikana on.

Ilmaisemme sen luonnetta ehkä epätäydellisesti jos sanomme, että nykyajan leimallinen henki on sen tietoinen pyrkimys sivistyksen yleisyyteen. Emme kuitenkaan pysty muullakaan tavoin ilmaisemaan, mikä erottaa nykyajan menneistä aikakausista. Kansojen välisiä suhteita tarkasteltaessa huomaa, että sivistyksen täytyy ainakin lainata nimensä yhtä hyvin niiden rauhanomaisille kuin sotaisillekin keskinäisille suhteille. Vielä uudemman historian alussa levitettiin uskontunnustuksia miekan avulla. Pakanoita käännytettiin kristinuskoon väkivalloin, sen nimissä valloitettiin kokonaisia maanosia. Kristillinen kirkko kävi sota toista kristillistä kirkkoa vastaan. Ja rauhan aikanaikin protestantti oli erillään katolisesta. Sittenmin sodassa ja rauhassa oli kysymys hallitsijahuoneiden eduista, määrättyjen neliöpeninkulmien ja miljoonien alamaisten omistamisesta. Sitten uusimpana aikana teollisuuden ja kaupan eduista tuli avoimesti hyväksytyjä sodan syitä, mutta niiden myötä tunnustettiin myös rauha kansojen tarpeeksi, koska teollisuuden kehitys ja sen suoma nautinto nousee ja laskee rauhan myötä. Mutta sivistys on teollisuuden ehto ja sen hedelmä, sillä rauhan töissä oivallus merkitsee enemmän kuin voima eikä ihmishengen aateluus salli, että ihmiskunta asettaisi lopulliseksi päämääräkseen aistillisen hyödyn ja nautinnon, ei hengen jalostumista. Niinpä näemme nykyään, ettei edes villien kansojen alistamista oikeuteta uskonnollisella käännytystyöllä tai kirkon eduilla, ei vallanhalun sanelemalla niinsanotulla poliittisella välttämättömyydellä eikä elinkeinoelämän etujen vaatimuksella – vaan sivistyksen, sivilisaation oikeuden kautta. Emme puutu siihen, että tämän suojaverhon alla tavoitellaan kaikkia äsken mainittuja tarkoituksiperiä. Uskontoa levitetään kuitenkin opettamalla, voittoa etsitään tarjoamalla voiton suomia etuja ja sivilisaatio ylipäänsä tunnustetaan kansojen rauhanomaisten kosketusten työksi, jota ei voi täydentää väkivalloin. On riittävästi siinä, että nykyaika ei tunnusta kansojen välisissä suhteissa muuta kuin sivistyksen oikeuden, asettaa viime kädessä sivistyksen edut kansainvokkeuden perustaksi ja julistaa äänekkäästi, että ainoastaan kansojen vapaa kehitys voi näitä etuja edistää.

Sama oppi, jota sovelletaan myös kansakuntien välisiin suhteisiin, nauttii vielä varmempaa ja yleisempää tunnustusta kansojen sisäisessä elämässä. Järjen, yleisen tahdon, lain, tavan, mielipiteen herruus kaikessa ja yhtäläisesti kaikkien yli – se ei ole enää teoriaa. Maapallon sivisty-

neimmille kansakunnille se on todellisuutta, niin lujaa kuin inhimillinen vajavaisuus vain voi saada aikaan. Sellainen yhteiskunnallinen tila edellyttää jo korkeaa sivistystasoa, mutta merkittävää tässä sivistyksessä on, että se tunnustaa kaikkien yhteiskunnan jäsenten yhtäläisen oikeuden itse sivistykseen ja perustuu vaatimukseen, että sivistystä kaikilla todella on. Sillä jos yksilöllä ei ole tietoa lain, tapojen sekä yleisen mielipiteen vaikutuksesta eikä hän siksi kykene itse niiden mukaan asettumaan, hän kärsii enemmän tai vähemmän väkivaltaa, koska hänet voidaan vain pakottaa niitä tottelemaan. Silloin ei myöskään yhteiskunta voi olla sellainen, että se perustuu vain järjen herruuteen ja yleiseen sivistykseen. Mutta itse väitteellä, että sivistyksen yleisyys on modernin yhteiskunnan ainoa varma perusta, on myös vähemmän sivistyneiden kansojen keskuudessa niin paljon kannattajia, että sen vaatimisen voidaan oikeutetusti sanoa olevan aikamme hengen merkittävin ilmaus.

Tästä ovat lähtöisin nykyajan erilaiset opit yleisestä omantunnon-vapaudesta, yhtäläisistä poliittisista ja kansalaisoikeuksista, yhdenvertaisuudesta lain edessä, elinkeinovapaudesta, vapaasta kaupasta jne. Kaikki ne perustuvat sivistyksen yleisyyden edellyttämiseen ja siksi ne voidaan toteuttaa vain siinä määrin kuin sivistys todella on yhteiskunnan kaikille jäsenille kuuluva asia. Siksi näiden yhteiskunnallisten etuisuuksien vaatimisen tulee olla ehdollista, kunkin kansakunnan sivistystasosta riippuvaa. Mutta vaatimus itse sivistyksen yleisyydestä on ehdoton, se on kaikkina aikoina jokaisen kansakunnan olemassaolon kiertämätön ehto. Ei siksi ole sopimatonta koota tähän ilmaukseen se, mitä nykyinen ajanhenki vaatii.

Tätä perua on myös se ihmisarvon kunnioittaminen, joka ilmenee aikamme pyrkimyksissä alempien yhteiskuntaluokkien sivistyksen ja toimeentulon edistämiseksi, koulujen, turvakotien ja pelastuslaitosten perustamiseksi, rangaistuslakien lieventämiseksi ym. samoin kuin Raamattuja levittävissä yhdistyksissä, orjien vapauttamisessa ja muissa maailman kaikkia kansoja koskevilla hankkeissa. Kuka voisi väittää, etteivät nämä pyrkimykset ole kristinuskon hengen hedelmää? Siksi ei myöskään ole väärin pitää tämän hengen toteuttamista yhteiskuntajärjestyksessä ja ihmisten yhteiselämässä nykyajan sivistykselle leimallisena piirteenä.

Mutta tämä henki ei ole se, joka piti Jumalalle otollisena tekona kään-

nyttää lähimmäinen miekalla tunnustamaan uskoa, eikä se, joka kitkerän ehdottomana tuomitsee lähimmäisen vakaumuksen. Tälle hengelle rotujen, kansakuntien, uskontojen, yhteiskuntajärjestyksen, oppien tai tapojen erilaisuus ei ole hylkäystuomion perusta. Se kunnioittaa jokaisessa ihmisessä ihmisarvon, järjen ja sivistyksen ikuista oikeutta sekä taistelee saadakseen sen voimaan itsensä ja toisten kohdalla.

Olemme jo aiemmin tässä lehdessä lausuneet vakaumuksemme, että maamme ulkoinen asema, siitä koituvien velvollisuuksien yleinen ja voimakas tajuaminen, kansakuntaan syvään juurtunut alamainen uskollisuus sekä osin lain ja oikeuden kunnioitus, että kaikki tämä tulee sääntämään Suomen niiltä kohtaloilta, joiden kautta sivistys joskus on toisten kansakuntien keskuudessa raivannut itselleen tietä. Mutta nämä edut myös velvoittavat Suomen kansaa uskollisesti ja uutterasti työhön sivistyksensä hyväksi, siinä vakaumuksessa, että ilman tätä työtä kaikki sen nykyisestä asemasta koituvat edut menetetään.

## 6

# Humaanisuuden merkityksestä (1851)

*Snellman piti puheen säveltäjä, musiikinopettaja urkuri Anders Ehrströmin (1801–1850) muistotilaisuudessa 2. helmikuuta 1851. Hän valitsi sen aiheeksi humanisuuden. Kirjoitus on pienimuotoinen tutkielma sivistysajattelun kehityksestä Euroopan historiassa. Puheen Ehrströmin persoonaa ja musiikkia käsittelevä alkuosa on jätetty pois.*

### **Puhe humanisuuden merkityksestä, Fedrik Ehrströmin muistotilaisuudessa 10.2.1851, KT 12, 267–275**

Jonkun mielestä tämä aiheen valinta ei kenties ole tilaisuuteen sopiva. Se, että meidän keskuudessamme eli mies, joka sävelsi joukon kauliita sävelmiä, ei tuntuisi antavan perusteltua aihetta tällaiseen siirtymään. – Mutta rajallisissa elämänoloissaan hän tunsu kutsumukseksuun luoda jotain yleistä ja toimia taiteen puolesta, siis sivistyksen hyväksi, ja tämä jo perustelee tällaista aiheenvalintaa. Lisäksi se vähäinen, mitä hän sai aikaan, on kuitenkin kansansävelmien jälkeen ensimmäinen, mitä tällä taiteen alalla on kotimaiselta pohjalta syntynyt. Voin luon-



tevasti lisätä, että itse tämä kokoontumisemme todistaa tuon vähäisen työn suuresta merkityksestä maamme sivistykselle ja sen yhteydestä muihin ilmiöihin, jotka ovat tätä sivistystä uudella tavalla elvyttäneet. Sitä vastoin haluan vain aivan lyhyesti viitata siihen monien seikkojen tässä tilanteessa osoittamaan seikkaan, että Ehrströmin persoona viehätti monia niistä, jotka meidän maassamme pyrkivät julkisesti esiintymään sivistyksen nimissä. Tämä johtuu siitä, että Ehrström ei ollut kovin oppinut eikä hänellä ollut laajoja tietoja, mutta hänellä oli hyvä humanistinen sivistys, hän esiintyi halukkaasti yleisen, yleisinhimillisen puolesta. Ja tällaisesta osallistumisesta haluan nyt sanoa muutaman sanan.

---

Sana Humanisuus on tunnetusti peräisin latinasta ja tarkoittaa ”ihmisyyttä”, ihmisen ominaisuuksien kokonaisuutena. Myöhemmin se on alkanut tarkoittaa myös inhimillistä sivistystä, inhimillisyyttä mielenlaatuna, ystävällistä käyttäytymistä, kohteliaisuutta.

Itse asiassa onkin perusteltua, että me olemme lainanneet tämän todelliselle inhimilliselle sivistykselle antamamme nimen roomalaisilta emmekä kreikkalaisilta, heidän ja yhtä lailla meidänkin opettajiltamme.

Kreikkalaiset olivat esikristillisen ajan sivistynein kansa, me emme voi eikä meidän tule kiistää heiltä tätä nimitystä. Minkään muun kansan keskuudessa vallitseva sivistys ei levinnyt yhtä laajalle. Millään muulla kansalla ei ole osoittaa samanlaisia saavutuksia tieteessä, kirjallisuudessa ja taiteessa. On jopa myönnettävä, että tietyissä kohdin muinaisten kreikkalaisten taide on edelleenkin ylittämätöntä. Heidän yhteiskuntansa oli yksinomaan poliittinen, he sivistivät itseään palvellakseen valtiota ulkopuolisia vihollisia vastaan, niin neuvotteluissa kuin teoissakin. Mutta heidän pyrkimyksensä yleisinhimilliseen sivistykseen oli tästä erillinen asia. Se koski persoona sinänsä. Jokaisen yksilön tuli hankkia itselleen näkemys asioiden yleisestä järjestyksestä ja ihmisen tarkoituksesta, ja tämä antoi sielulle sekä aisteille kauniin tasapainon ja toimintaan oikean asenteen. Samalla tavoin hänen piti muokata ruumiinsa kauniiksi ja sen liikkeet harmonisiksi. Tällainen sivistys antoi kauneudentajua ja tuotti runoudessa, kuvanveistossa sekä rakennustaiteessa mestariteoksia, joiden tarjoama nautinto puolestaan edelleen lisäsi kauneudentajua, ja joita jälkimaailma ihailee.

Mutta kreikkalaisten yhteiskunnallisesta elämästä puuttui perhe-

elämä. Nainen jäi äsken kuvatun sivistyksen ulkopuolelle, siihen päätökseen hänen tuli astua perheen ulkopuolelle ja unohtaa todellinen tehtävänsä. Samoin heiltä puuttui valtion sisäinen suppeampi yhteiskuntaelämä, kansalaiselämä oman kunnan, kaupungin, paikkakunnan tai seurakunnan puitteissa. Lopulta heiltä puuttui se, mitä pakanuuden aikaisella kansalla ei voinut ollakaan, yleinen ihmisrakkaus ja sen edellyttämä sivistys. Kreikkalaisten orjat olivat vailla oikeuksia ja kaikki muukalaiset olivat vähäarvoisia barbaareja. Humaanisuus, inhimillisuus ei siksi ole oikea sana kuvaamaan muinaisten kreikkalaisten sivistystä.

Roomalainen sivistys jäi tieteessä ja taiteessa kreikkalaisen alapuolelle, mutta humanisuuden suhteen se merkitsi suurta edistystä. Perhe-elämää roomalaiset arvostivat enemmän. Kun kreikkalaiset arvostivat naista vain siinä määrin kuin hän osoitti miehisää hyveitä, niin roomalaiset kunnioittivat häntä pelkästään kotiäitinä ja naisena. Roomalaisten yhteiskuntaelämässä vapaus sai suuremman merkityksen, ja perheen sekä kansalaisten oikeuksia turvaava lakijärjestelmä on kulkenut perintönä nykyisen Euroopan sivistyneimmille kansakunnille saakka. Lopulta Rooman maailmanvalta merkitsi myös eri kansojen välisen yhteydenpidon lisääntymistä ja suvaitsevaisuuden lisääntymistä vieraita kansallisuksia kohtaan. Roomalaiset itse kunnioittivat alistamiensa kansojen jumalia, lakeja ja tapoja. Nämä edistysaskeleet todistavat yleisinhimillisestä sivistyksestä, yleisinhimillisestä mielenlaadusta, jota humanisuus sana ainakin jaloimpien ja sivistyneimpien roomalaisten parissa osoitti.

Orjuus kuitenkin säilyi myös heillä koko kovuudessaan. Vain vapautettujen suuri lukumäärä kertoi jälkeensä siitä, miten yksilöt edistyivät humanisuudessaan lakia ja yleistä henkeä pitemmälle.

Ihmiskunnan sivistys oli siten jo ennen kristinuskoakin edistynyt aidossa kristinuskon hengessä, mutta tämä ei lainkaan kumoakaan sitä, että Kristuksen oppi synnytti ihmiskunnan uudelleen. Myöskään se jalo, mitä antiikin kulttuurit sisälsivät, ei kyennyt pitämään tätä kulttuuria yllä vaan roomalainen maailma vajosi jo ennen kristinuskon ilmaantumista syvään epäinhimillisyyteen, epähumanisuuteen. Tämä päinvastoin todistaa, että ihmisyyden tarvitsi nyt edistyäkseen muita voimia kuin mitä antiikin sivistys sille tarjosi.

---

On vaikea sanoa muutamalla sanalla, mitä kristinusko on ihmiskun-

nalle maan päällä antanut. Mielikuva korkeimmasta olennosta kaiken täydellisyysyden ideaalina, jonka kaltaiseksi ihmisen tulee pyrkiä, oppi kaikkien ihmisten yhdenvertaisuudesta Jumalan edessä ja heidän velvollisuudestaan rakastaa toinen toistaan. Lainsäätäjän esimerkki näiden oppien seuraamisesta – se muodosti kuitenkin jo perustan kokonaan uudelle maailmankatsomukselle ja osoitti inhimilliselle sivistykselle uuden suunnan.

Ihmiselämän ehtoja ei voi muuttaa. Ihminen syntyy perheeseen, annettuihin yhteiskunnallisiin oloihin, tietyn kansakunnan keskuuteen. Syntymässään hänet on sidottu tiettyyn paikkaan maan päällä ja tiettyyn ajankohtaan ihmiskunnan kehityksessä. Mutta jokin uusi maailmankatsomus voi valaa uutta elämää kaikkiin näihin annettuihin olosuhteisiin, antaa niille jonkin uuden suunnan ja muokata ne uudelleen. Satumanvaraiset, mielivaltaiset teot voivat toki muuttaa olemassa olevaa, mutta vain näkemykset, opit ja periaatteet kykenevät voimallaan luomaan jotain kestäväää uutta.

Kristinuskon varhaisimmat tunnustajat näkivät kaikkien yhteiskunnallisten siteiden hajonneen, vakaumusten hävinneen ja tapojen rappeutuneen. He eivät uskoneet pelastumiseen maan päällä vaan kutsuivat sorrettuja taivaaseen. He eivät uskaltaneet toivoa hyvän voittoon, heidän ainoa toivonsa oli paeta paha. Heidän palavaa haluaan ei tyydyttänyt se, että huono korvattaisiin paremmalla, heidän silmiensä eteen oli avautunut täydellisyys eikä mikään vähempi voisi heitä tyydyttää. Maallisen karttaminen oli täydellisyysyden saavuttamista. Toisten ihmisten rakastaminen tarkoitti heidän johdattamistaan samaan onneen. Tämä rakkaus muuttui innostuksesta fanaattisuudeksi, koska mitään muuta tehtävää ei maan päällä ollut. Käännytystä tehtiin miekalla ja sen säilyminen turvattiin polttorovioiden liekeillä. Uskonopin humanisuus näytti siis johtavan epähumanisuuteen.

Kuitenkin keskiajan valtakunnat muodostuivat esiin nousevien uusien kansojen tapojen pohjalta. Noiden valtioiden yleisellä muodolla, feodalismilla ei voi sanoa olevan paljoakaan yhteistä kristinuskon kanssa. Muutoin yhteiskunnalliset olot järjestettiin roomalaisen oikeuden mukaan. Myös Mohammediin uskovat vaikuttivat ritarilaitoksen muodostumiseen, vaikka ritarit tunnustivatkin kristinuskoa. Romanttinen runous kohosi kansanlauluista, se jumaloi naista ja palvoi naiskau-

neutta ilmeisessä ristiriidassa ensimmäisen käskyn kanssa.

Kristinusko järjesti toki myös oman yhteisönsä, kirkon, paavin- ja pappisvallan, mutta se oli taivaan valtakuntaa palvelevaa hallintoa. Kun tämä valta tuhoutui siksi, että se oli tehnyt oman itsensä, oman ole-massaolonsa ja kasvunsa itsetarkoitukseksi, oli tuhatvuotinen keskiaika lopussa, eikä humanisuus sen enempää instituutioissa kuin tavoissa-kaan ollut yhtään korkeammalla tasolla kuin kadonneen pakanuuden parhaina aikoina. Humanisuus oli kuitenkin tänä aikana saavuttanut paremman pohjan tulevaisuudelleen. Rohkenisin käsittää tämän seu-raavasti.

Keskiaika painoi kristinuskon opit mieliin ja antoi ihmisille halun sekä voiman pyrkiä toteuttamaan näitä oppeja yhteiskuntajärjestyksessä. Tämä pyrkimys on muodostanut ja muodostaa uuden ajan maailman-historiallisen tehtävän.

Keskiaika loi oman tieteensä, skolastisen teologian, ja inspiroi taidetta uusiin luomuksiin, jotka erällä taiteenaloilla kehittyivät hyvin korkealle.

Kun keskiajan tiede taipui paavin ja kirkolliskokousten päätöksiin, ja taide suuntautui yksinomaan taivaalliseen, niin myös kristinuskon syn-nyttämä mielenlaatu perustui nöyryyteen, lohdutukseen ja rukoukseen. Se oli tuon ajan humanisuutta. Kaiken uskonnon olennainen opetus, joka kuitenkin vasta kristinuskossa sellaisena lausuttiin julki, on se, että vain nöyrä mieli antaa ihmiselle voimaa toimia katselmusten päämää-rien hyväksi ihmiskunnassa.

Mutta mielenlaatu yksin ei riitä. Ihmisrakkauden evankeliumi vaatii toteuttamistaan, ja kun ihminen huomaa, että häntä ympäröivä todelli-suus ei vastaa hänen mielensä suuntautumista, niin hänen on pyrittävä muokkaamaan ulkomaailma sisäisen maailmansa mukaiseksi.

Uuden ajan alussa, uskonpuhdistuksen aikana, politiikka ei ollut kris-tillistä, yhteiskunnan lait eivät vastanneet ihmisrakkauden vaatimuksia, eikä perhe-elämä ja lastenkasvatus myöskään kyennyt synnyttämään täl-laista vastaavuutta, tästä kaikesta meidän ei tarvitse edes puhua. Perheen katsottiin jopa olevan välttämätön maallinen paha, jota piti sietää, vaikka ihmiselle olikin voitto, jos hän onnistui karttamaan sen siteitä. – On toki myönnettävä, että ihmismieliä keskiajalla elähdyttänyt henki vaikutti myös yhteiskunnallisiin oloihin. Orjuus poistettiin Euroopasta, kouluja ja yliopistoja perustettiin, syntyi hyväntekeväisyyslaitoksia. Mutta val-

litseva yhteiskunnallinen järjestys ja laki eivät juurikaan, kuten sanottu, olleet kristinuskon hengen mukaisia. Kirkon järjestyksessä se kyllä oli lähtökohtana, mutta henki oli väistynyt, sillä kirkon johtajat koettivat valmistaa kansaa vain taivaaseen ja pitää sen toimettona.

---

Kun tässä käännekohtassa antiikin tiede ja kirjallisuus jälleen levisivät läntiseen Eurooppaan, hämmästyttiin iloisesti, kun opittiin tuntemaan aikakausi, joka kantoi paremmin todellisen humanisuuden leimaa kuin oma, kaoottinen aika. Reformaation täytyi tapahtua ensin tietämisessä ja vakaumuksessa ennen kuin se saattoi toteutua ulkomaailmassa. Humanistinen sivistys merkitsikin nyt samaa kuin klassisen antiikin, sen tieteen, kirjallisuuden ja taiteen tunteminen. Tällaiseksi se myös jäi pitkäksi aikaa erityisesti Saksassa sekä sen esimerkkiä seuraten Skandinavian maissa. Klassisen muinaisuuden tutkiminen vapautti tiedon kirkon siteistä. Mutta tieto itse kivettyi tähän sen muotoon niin että opiskelu, jonka piti olla todellisen humanisuuden edistämisen väline, alkoikin itse kantaa humanisuuden nimeä. Näin humanisuus sai uuden vastustajan jota vastaan kamppailla, oppineen pedanttisuuden.

Tietämisen maailmassa tarvittiin välttämättä uutta reformia.

Luonnontieteet, jotka nykyisessä laajuudessaan ja syvyydessään olivat antiikin kansoille tuntemattomia, olivat tänä aikana hankkineet oman itsenäisen paikkansa klassisen oppineisuuden rinnalla. Kansalliskirjallisuudet syntyivät ja tekivät itse klassisen oppineisuuden popularisoinnin mahdolliseksi. Kansakoulu ja lehdistö veivät loppuun tämän uuden reformin, jonka kautta tuli tunnetuksi niin sanotuista humanistisista opinnoista riippumaton humaani sivistys. Tämä yleisen sivistyksen taistelu oppinutta pedanttisuutta vastaan on viimeisin tieteen maailmassa tapahtunut asia, ja nyt sen voidaan katsoa jääneen taakse.

Tämän kaksoisreformin tulokset tieteen maailmassa olivat:

Ensiksi. Tieto klassisesta antiikista, jonka tutkiminen ei ollut uskonasia, ei ainoastaan antanut tieteelle ja taiteelle kirkosta riippumatonta asemaa, vaan samalla kaikki yhteiskunnalliset asiat samaan tapaan kuin antiikissa tunnustettiin kyllin pyhiksi jotta ihminen voisi suunnata halunsa niihin ja asettaa ne toimintansa kohteeksi. Mutta antiikin yhteiskuntaa ei voitu palauttaa, ja vaikka olisi voitukin, niin sen ihailijoilla, oppineilla, ei ollut valtaa yhteiskunnan uudistamiseen, niin kaikki rajoittui pelkäksi anti-

kin tieteen ja yhteiskunnallisten olojen tuntemiseksi sekä ihailemiseksi.

---

Toiseksi. Luonnontieteen edistyminen vapautti ihmiset ennakkoluuloista, eikä näin syntynyt ainoastaan itsenäinen, uudelle ajalle ominainen tiede, vaan klassisten opintojen rikastuttamana tämä tiede alisti myös vallitsevat yhteiskunnalliset olot kritiikille ja vapautti siten tiedon pelkäästä hedelmättömästä klassisiin muotoihin kivetymisestä.

Englantilainen skeptisismi, ranskalainen valistusfilosofia ja saksalainen syvämietteinen spekulatio olivat tämän uuden maailmankatsomuksen ilmauksia ja toteuttivat kukin omalla tavallaan äsken mainittua koettelemista. Koettelemisen muoto ja kohde olivat vielä abstrakteja, se koski ihmisen yhteiselämää ja sen olosuhteita yleensä. Mutta soveltamista ei voitu välttää, kun tutkimuksen tulokset levisivät oppisaleista ja tieteellisestä kirjallisuudesta yleiseen tietoisuuteen.

Kansalliskirjallisuudet välittivät tätä prosessia, ja ne itse syntyivät juuri tästä inhimillisen tutkimuksen omaksumasta olemassa olevien olojen koettelemisen uudesta haasteesta. Kirjallisuutensa muodostumisessa kansakunnat palasivat kaukaisimpaan muinaisuuteensa, kansanlauluihin ja satuihin. Tällä tavoin kansallisuudet saavuttivat uuden, vahvemman tietoisuuden ja jokainen kansa pyrki kehittämään itseään omasta sisimmästään lähtien, etsi yhteiskunnan uudistamisen pohjaa omasta historiastaan haluten tunnustaa sivistyksessään oman henkensä työn. Mainittu ihmisen yhteiskunnallisten olojen filosofinen tutkimus synnytti kosmopoliittisuuden, rakkauden ihmiskuntaan yleensä ja halun uudistaa sitä. Oli aika, jolloin humanisuus merkitsi samaa kuin kosmopoliittinen sivistys ja mielenlaatu. Tälle häilyvälle humanisuudelle tarjosi uudelleen herännyt kansallistietoisuus terveellisen vastapainon ja isänmaallisuus otti ansaitun paikkansa humanissa sivistyksessä.

---

Kun uuden ajan tällä tavoin muotoutunut tietoisuus läpäisi kansat, niin vasta silloin keskiajan feodaalinen yhteiskunta alkoi sortua ja koitti aikakausi, jota kauhastuttavan totuudenmukaisesti on kutsuttu vallankumouksen ajaksi.

Mitä oli tuleva tilalle? Epäilemättä yhteiskunta, joka paremmin vastaisi kristinuskon ihmisten yhteiselämästä antamia käskyjä, sen oppia kaikkien ihmisten yhdenvertaisuudesta Jumalan edessä sekä yleisestä

veljeydestä. Jos meillä ei olisi tätä toivoa, niin kristinuskon vaikutusta kahden vuosituhantensa aikana olisi pidettävä perin vähäisenä.

Mitä humanisuus on viimeisen neljän vuosisadan muutosten ja ponnistusten kautta saavuttanut? Onko sen merkitys tänä aikana rikastunut?

Kuka epäilisi sitä? Tiede ja taide, perhe, yhteiskunta, valtio ja maailmanhistoria eivät ole pahasta, eivätkä ne ole vain yhdentekevyyksiä, joita ihmisen matkallaan taivaaseen tulee sietää, vaan ne ovat hänen vakavimpien pyrkimystensä yleisiä kohteita. Perherakkaus, kansalaistointiminta, isänmaallisuus, yleinen ihmisrakkaus, kaikkia inhimillisen tiedon aloja koskeva tutkimus, kauneudesta nauttiminen taiteessa ja luonnossa on ihmisen pyhä, luovuttamaton oikeus ja velvollisuus – sanalla sanoen: ihmisellä on jo maan päällä tehtävä, tehtävä toimia Kaitselmuksen palveluksessa ihmissuvun täydellistämiseksi. Siinä on uusi merkitys, jonka humanisuus on uuden ajan kuluessa saavuttanut. Tätä tietoisuutta ei keskiajalla ollut.

Se keskiajan vakaumus, että vain katumus ja usko antaa Jumalan armon ja että vain nöyrän mielen luottamus antaa voimia hyvään, on meidänkin aikamme uskollisesti perintönä säilytettävä. Kaikki äsken mainittu antaa humanisuudelle sen täsmällisen sisällön, mutta nöyrä, luottavainen mielenlaatu antaa sille sen oikean muodon, merkitsee sen siksi, mitä se on. Ihminen ei voi ajatella tehtävänsä ihmisenä liian korkeaksi, eikä hän voi olla kyllin nöyrä omien kykyjensä suhteen sen täyttämässä.

Tässä voidaankin nähdä nykyajan sivistyksen suurin puute. Uskonpuhdistus ei ole kyennyt säilyttämään kannattajissaan tätä hyvää. Keskiajan kristityt, ja tämän päivän oikeauskoiset katoliset, nöyrtyivät kirkon ja sen käskyjen edessä. Mutta kristinuskko vaatii vapaaehtoista tunnustusta. Uskonpuhdistuksen myötä asetettiin valtiovalta paavin paikalle, ja uskon tunnustaminen jäi yhä epävapaaaksi. Tämä seikka on kiistattomasti vaikuttanut siihen uskonnonvastaisuuteen, jota 1700-luvun ja nykyajan liikkeet ilmentävät. Toisaalta erkaneminen kristinuskosta on itse liikkeen luonteessa.

Muinaisaika oli historiallista pakanuutta. Luonnontiede tähänastiseen tapaan uskonnollisesta tiedosta erillisenä on toisenlaista, luonnollista pakanuutta. Molemmat ovat tunkeutuneet kristilliseen tietoisuuteen ja yhteiskunnalliseen elämään. Pakanuuden historiallinen sovittaminen

on jatkunut viimeksi käsittelemällämme aikakaudella ja se jatkuu yhä. Paljon on yhä myös sovittamatta. Tässä suhteessa meidän tulee vedota niihin moniin ajan merkkeihin, jotka kertovat uskonnollisen tarpeen uudesta heräämisestä, mutta turvautua myös siihen nöyrään luottamukseen, josta puhuimme, vakuuttuneina siitä, että Jumalan luomakunnassa ristiriitaisimmatkin ainekset yhdessä vaikuttavat sen päämäärien puolesta.

---

Hyvät naiset ja herrat. Aihe on liian laaja. Mitä muuta tosi sivistys voisi olla kuin mitä ihmissuvun vuosituhantinen sivistysprosessi on meille perinnöksi jättänyt; mitä muuta ihmisyys voisi olla kuin mitä Kaitseminen on näiden vuosituhansien aikana sallinut ihmiskunnan omaksi täydellistymisekseen taistella esiin?

On aivan oikein sanoa, että terävinkään ajattelija ei kykene täysin tavoittamaan Jumalaa, ja kuitenkin lapsi oppii sen äitinsä yksinkertaisista opetuksista. Samoin humanisuus, olkoon sen merkitys kuinka laaja tahansa, voi olla yhtä totta talonpojan vähäisissä tiedoissa ja yksinkertaisessa ymmärryksessä kuin oppineen laajoissa tiedoissa ja ajatuksen terävyydessä. Se voi ilmetä yhtä hyvin kerjäläisen kuin hallitsijan tavassa toimia.

Missä tahansa yhteiskunnallisessa asemassa, kumpaan hyvänsä sukupuoleen kuuluvana ihminen voi harjoittaa perhe-elämän hiljaisia hyveitä, vaikuttaa kutsumuksensa ja kykyjensä mukaan yhteiskunnan menestykseen, osoittaa isänmaallisuutta, todistaa yleisestä ihmisrakkautesta, kartuttaa tietojaan olioiden yleisestä järjestyksestä, kohottaa sielunsa tarkastelemaan luonnon sekä taiteen kauneutta sekä mieleltään jalojen ihmisveljien sanoja ja tekoja. Kaikessa tässä voi työskennellä ihmiskunnan yleisen päämäärän puolesta, ihmiskunnan jalostamiseksi ja täydellistämiseksi, Jumalan valtakunnan kasvun puolesta maan päällä. Historia kertoo tästä sen mitä voi. Mutta ihmisen teot eivät mene hukkaan, vaikka jälkipolvet unohtavatkin hänen nimensä. Jalo teko jatkaa elämäänsä vaikutuksissaan, jälkipolvien omassa elämässä, historiassa elävänä todellisuutena. Mutta todellisen arvonsa ja jatkumisensa voiman se saa mielenlaadusta, jolla se on tehty, siitä nöyryydestä ja luottamuksesta, josta olemme puhuneet. Vain tällaisesta mielenlaadusta kohoavaa toisten ihmisten mielipiteiden ja tekojen kunnioittamista voimme kutsua



humaanisuudeksi. Ja kaikkea ihmisyyden yleisiin asioihin osallistumista, joka kumpuaa tällaisesta mielenlaadusta, jokaista vähäisintäkin pyrkimystä, joka sisältää tietoisuuden korkeammasta maailmanjärjestyksestä, on pidettävä todellisen humanisuuden ilmauksena.

## Kasvatustieteen luentojen käsikirjoitus (1861)

*Snellman nimitettiin Aleksanteri II:n valtaantulon jälkeen etiikan ja tieteiden järjestelmän professoriksi keisarilliseen Aleksanterin yliopistoon vuonna 1856. Hän hoiti professuuria seitsemän vuotta ja luennoi tuona aikana 19 luentokurssia filosofian eri aloilta, valtioteoriasta, psykologiasta ja kasvatuksesta. Keväällä 1861 hän piti luentosarjan pedagogiikasta. Kuusi luentoja sen alkupuolelta on valittu tähän kokoelmaan. Ne käsittelevät kasvatuksen tarkoitusta ja suhdetta sivistysprosessiin sekä tradition ja tiedon käsitteitä.*

### 1. luento, KT 17 215–222

**H**yvät herrat. Johdatteleva esipuhe lyhyesti. Tilapäinen velvollisuus luennoida kasvatustieteestä. Käytössä olevista oppikirjoista puuttuu yleisesti järjestelmä ja siksi myös johtava periaate. Toivonut tekeväni oman yritykseni tämän puutteen korjaamiseksi.

Ja edelleen: Kasvattaminen on käytäntöä, toimintaa. Periaatteidensa toteuttamisessa sen tulee menetelmien ja keinojen suhteen nojautua

kokemukseen. Siksi kasvatustieteellä tieteenä on oma, kokemukseen tukeutuva metodioppinsa. En voi sanoa, että oma kokemukseni olisi suuri. Jotain sentään. Mutta suuri elämäkokemus löytyy historiasta. Olen turvautunut siihen. Olen toivonut, että sen tuella voisin vastustaa isänmaassamme vallitsevia virheellisyyksiä osin kasvatuksessa ja vieläkin enemmän opetuksessa.

Tulen käsittelemään lähinnä jälkimmäistä, herrojen tulevaan elämäntyöhön liittyvää aluetta.

Luentojen kuuntelun ohella suosittelen luettavaksi Rosenkranzin System der Pedagogik -teosta. Mutta sen ja muidenkin oppikirjojen puuttumisen vuoksi käytän sitä diskursiivisesti – jokaista lukua vastaa yksi luentokerta.

Voisin jatkaa kasvatuksen ja kasvatustieteen merkityksestä. Se ei kuitenkaan ole tarpeen. Ihminen on sitä, miksi hän itsensä tekee: siinä on ensimmäinen lähtökohta. Kukaan ei ole muuta kuin mitä hän haluaa olla. Muutoin ei ole mitään vastuuta eikä syyllisyyttä. Vapaus on niiden edellytys. Tämä näyttäisi kieltävän kasvatukselta kaiken merkityksen. Mutta toisaalta: ihmisen ei tule tahtoa mitään muuta kuin mitä hänen pitää olla, tätä on järki, tämä on todellinen vapaus. Pääasia on siten vastaus kysymykseen: mitä hänen tulee olla?

Vastaukset kuten ”ihminen”, tosi ihmisyyys jne. ovat korusanoja. Sillä siitä nousee kysymys: mitä se on? – Uskonnollinen vastaus ”Jumalan lapsi”, ”Jumalan kuva” on jo positiivisempi. Silloin tarkoitetaan sitä, mitä positiivinen uskonoppi Jumalasta ja ihmisen suhteesta häneen opettaa. Mutta myös sen opissa, niin kuin kaikessa uskonnossa, olennaista on oppi sovituksesta, ristiriidan ratkaisemisesta, siitä että ihminen ei ole sitä, mitä hänen pitäisi olla. Tähän tulee sisällyttää koko toimiva elämä, yleisiin käskyihin ”älä tee toisille” jne., ”rakasta lähimmäistäsi” jne. Mitä pitää tahtoa, jota toiset eivät tekisi itselleni? Miten tulee rakastaa itseään? Kaiken yhteiskunnallisen elämän, ihmisen koko käytännön elämän tulee sisältyä tähän. Opiskele esimerkiksi luonnontiedettä tai historiaa. Ole sellainen ja sellainen maanviljelijä tai virkamies, hanki omaisuutta, toimi yhteiskunnassa, yleisen edun puolesta, ole isänmaallinen; uhraa omaisuutesi ja henkesi, omasi ja toisten, oman kansan ja vieraiden kansakuntien. Mahtuuko kaikki tämä käskyihin? Nehän ovat abstrakteja. Siksi tämä kaikki on niihin sisällytettävissä.

Mutta yleinen johtopäätös, jonka haluamme vetää esittämästämme, että ihmisen ei tule tahtoa olla muuta kuin mitä hänen pitää, on tämä: hänen tulee tehdä itsestään jotain, joka ei ole hänen omaa mielipidetään ja valintaansa – jotain joka pätee, vaikka häntä ei olisi olemassa-kaan? Tässä on kasvatus suurin piirtein käsitettynä. On olemassa pakko, johon ihmisen tulee alistua. Ihmisen tulee olla jotain, joka ei riipu hänen ratkaisustaan.

Tämä pakko on sitä, että ihminen kuuluu tiettyyn ajankohtaan historiassa – ilman omaa valintaansa. Hänen tietämisensä ja tahtonsa eivät voi ylittää hänen aikaansa. Se on absoluuttinen raja. Edelleen hän kuuluu johonkin kansakuntaan ja yhteiskuntaluokkaan, perheeseen – kaikki ilman omaa valintaa. Näitä rajoja hän voi laajentaa tietoisuudessaan, mutta hänen toimintansa tapahtuu niiden puitteissa. Järkevää on se, että näin on ja että niin tulee olla. Yksilön tulee elää tätä elämää, johon hän ilman muuta kuuluu. Sitä on hänen järkensä. Vain siinä on vapaus, että elää tämän elämän vapaasti, omasta vakaumuksesta ja vapaasta päätöksestä – koska järjestystä on se, joka on.

Eli tarkemmin: kasvatus on tämä koko elämän jatkuva itsekasvatus järkeen ja vapauteen. Mutta yksilö astuu siihen, historiaan, kaikkiin valitseviin olosuhteisiin. Ne ovat hänelle annettuina.

Missä ne ovat? Mistä ne muodostuvat? Ne ovat jo olemassa olevan sukupolven tietämisessä ja toiminnassa. Missä on historia? Ihmeellistä: kaikki tietävät sen – ja vain harvat ihmiset ovat siitä selvillä – että se on olemassa vain ja ainoastaan nykyisyydessä, nyt elävän sukupolven tietämisessä ja toiminnassa. Kristuksen maailmaan tulolla olisi kokonaan toinen, vähäinen historiallinen merkitys, jos oppi ei olisi elänyt läpi vuosisatojen, joka hetki, kansojen uskossa ja toiminnassa, minkä nojalla se nyt elää koko tämän näiden kahden ajankohdan väliin mahtuvan kehityshistoriansa myötä. 5. ja 6. vuosisata elävät Euroopan nykyisessä jakautumisessa kansakuntiin, niiden erilaisessa kulttuurissa, tietämyksessä sekä tavoissa. 15. ja 16. vuosisata elävät nykyisissä kansalliskirjallisuuksissa ja oman aikamme politiikassa, mikä kaikki on antiikin vaikutuksen määrittämää. 16. vuosisata elää lisäksi protestanttisen ja myös katolisten kansojen elämässä synnyttämänsä uskonpuhdistuksen myötä – amerikkalaisessa kulttuurissa ja sen vaikutuksissa Eurooppaan jne. 18. vuosisata elää 19. vuosisadan luonnontieteessä, keksinnöissä, valistuksessa (ennakko-

luulottomuus), koko sosiaalisessa elämässä. Tietona menneisyydestä historia on joka hetki erilainen. Kreikkalaiset ovat meille paljon enemmän kuin mitä he olivat itselleen, omalle tietoisuudelleen. Nyt elävien toiminnassa mennyt saa joka hetki jonkin uuden muodon. Sanotaan, että se on tällainen seurauksissaan. Kyllä, mutta nykyiseen seuraukseen sisältyy kaikki kehitys. Edellisessä jälkimmäinen elää; sinällään käsitettynä menneisyys on kuollut.

Entä kansakunta, yhteiskunta, perhe, joista puhuimme yksilölle annettuina? Ne ovat näiden yksilöiden tietämisessä ja toiminnassa, ja tiedossa sellaisena kuin se ilmenee toiminnassa. Tämä perhe, se on näiden ihmisten tekemiset ja tekemättä jättämiset suhteessa toisiinsa. Entä nämä yhteiskunnan lait? Ne eivät ole vain kirjainta, vaan näiden kansalaisten yhdenmukainen, lainmukainen, siis säännönmukainen ja järjestynyt toimintatapa. Tätä on elävä laki, laki läsnä olevana mahtina. Entä tämä kansakunta? Se on tämän kansan historiallinen ilmeneminen kunakin hetkenä – se mitä kaikki nämä yksilöt tekevät, kun he muodostavat kansakunnan suhteessa muihin kansakuntiin.

Yksilölle annettua on siis tämä tieto ja tämä toimintatapa, nykyajan, tämän kansakunnan, näiden kansalaisten, näiden perheenjäsenten tapa. Yksilö syntyy siihen – hän kohtaa sen annettuna. Hän ei voi välttää sitä. Ihminen toisin sanoen syntyy epävapaana. Hänellä on edessään maailmanhistoria, nykyisyydessä elävänä, siteenä, johon hänet on sidottu. Hän syntyi järjettömänä, sillä hänellä on maailmanhistoria, elävä järki ulkopuolellaan, itselleen vieraana.

---

Tähän tulee lisäksi hänen olemassaolonsa luonnonpuoli. Ihminen nimittäin syntyy henkisesti avuttomana. Perustellusti on sanottu, että tämä ihmisen avuttomuus, jossa hän poikkeaa kaikista elollisista, tekee myös mahdolliseksi, että ainoastaan hän saavuttaa järjen ja vapauden. Sen vuoksi hän on nimittäin kyvytön kasvattamaan itse itseään. Olemassa oleva, elävä järki, maailmanhistorian olemassa olevana voimana ottaa hänet valtaansa. Se on kasvatuksen pakkoa – ei vielä itsekasvatuksen. Siinä määrin kuin tämä mahti tekee hänet osalliseksi järjestä eli johdattaa hänet hänen itsensä määräämään tietämiseen ja toimintaan, hän vapautuu; silloin hän itse on olemassa olevan maailmanhistorian edustaja, sen mahti on hänen mahtiaan – ja kasvatusta muuttuu itsekasvatuk-

seksi, maailmanhistorian töiden jatkuvaksi suorittamiseksi.

Herrat sanovat kenties, että tämä käsitys kasvatuksesta on liian yleinen. Tulemme täsmentämään sitä. Tähtäämmekö liian korkealle? Kuinka voisikaan yksilön usein niin vähäpätöinen elämä olla maailmanhistoriaa? Mutta tosiasia sittenkin on, että jokainen yksilö kantaa maailmanhistoriaa rinnassaan. Sillä kaikki, mikä yksilölle on annettuna – se on hänen tietoaan siitä. Hänelle kaikki se on: oman ajan tieto ja toiminta ovat läsnä vain hänen omassa tietoisuudessaan – hän kantaa sitä, olkoot se sitten millaista tahansa – ja tästä tiedostaan lähtien hän toimii. Hänen olemassaolonsa on yhdentekevä, sillä maailmanhistoriaa kantaa toisten yksilöiden tieto ja toiminta, mutta hän itse on yksi noista toisista suhteessaan jokaiseen toiseen yksilöön, ja siksi hänen olemassaolollaan on se ääretön arvo, että järki, elävä todellinen, on olemassa hänessä ja hänen kauttaan, hänen tietämisessään ja toiminnassaan.

Tämän käsityksen kautta olemme aluksi asettuneet toisenlaiselle kannalle kuin se naturalistinen, johon nykyajan kasvatustiede monilla tahoilla kiinnittyy. Kasvatuksen tulee olla vain ihmisen synnynäisen luonnon kehittämistä! Sen tulee perustua vain tämän luonteen kehittämiseen. Kasvattajan osuus olkoon vain puutarhurin työ, joka asettaa tämän ihanan kasvin päivänvaloon ja kastelee sitä! Kaikki pakko tulee kasvatuksesta kieltää! Ihana luonto saakoon kehittyä vapaasti! Ihmiskunnan historia, riidat ja taistelut, puute, vuosituhansien kärsimykset, jotka jatkuvat tänäkin päivänä, ovat suuri erehdys. Nämä erinomaiset kasvatusoppineet olisivat sitä, mitä he ovat, vaikka kaikkea tätä ei olisi ollut olemassakaan. Niin, tai he olisivat vielä paljon enemmän, jos vain joku tällainen pedagogi olisi sattunut elämään Aatamin aikana ja antanut Aatamin ihanan luonnon vapaasti kehittyä!

Tämä käsitys liittyy luonnontieteiden valtavaan kehitykseen – mutta sen lähimmät juuret ovat 1700-luvun skepsisissä, kaiken tradition ja traditionaalisen hylkäämisessä niin että sitä vastaan asetettiin puhdas, tradition turmelusta vailla oleva humanisuus, puhdas ihmisluonto ideaalina, jonka edistäminen myös kasvatuksen tulee asettaa päämääräkseen.

Mutta käsityksemme eroaa tästä humanismista ja kosmopolitismista myös silloin kun se ilmenee vähemmän materialistisena. Ihminen ei synny ihmiskuntaan yleensä, vaan nyt elävään eikä siihenkään yleensä, vaan eurooppalainen eurooppalaiseen ihmiskuntaan. Suomalaista lasta

ei pidä kasvattaa kiinalaiseen tai hindulaiseen ihmisyyteen – ei myöskään Euroopan keskiajan ihmisyyteen. Mutta ei tuo lapsi synny myöskään Euroopan nykyiseen ihmisyyteen yleensä, vaan ihmisyyteen sellaisena kuin se elää tässä Suomen kansan tietämisessä ja toimintatavassa – joka vielä erilaistuu yhteiskunnallisen aseman ja perheen mukaan. Tällainen todellinen eikä kuviteltu tai luuloteltu ihmisuus on sitä, mihin lasta ei kasvateta ainoastaan olosuhteiden pakosta, vaan hänet tulee kasvattaa siihen, sillä siinä on järki ja vapaus.

## 2. luento, KT 17, 215–222

Hyvät herrat. Sanoimme yhtäältä olevan annettua, että ihminen syntyy maailmaan ja maailmantilanteeseen, joka on hänen valinnastaan riippumaton.

Tähän maailmantilanteeseen hänet on kutsuttu, edustamaan sitä tietämisessään ja toiminnassaan. Sitä hän ei voi välttää. Hänen tietämiselleen ja toiminnalleen ei ole mitään muuta kuin tämä annettu päämäärä.

Tämä on sitä miksi hänen pitää itsensä tehdä – jo siksi, että hänen täytyy.

Mutta toisaalta: ihminen vaatii vapautta, sillä muutoin hänellä ei ole vastuullisuutta. Muutoin hän on kasvi, joka saa ravintonsa näistä mehuista – annetusta maailmanjärjestyksestä – ja joka kehittyy oman siemenensä ominaisuuksien sekä näiden vaikutusten mukaisesti.

Tämän vuoksi, jos hän ei tee itseään siksi, mitä hän on, häneltä puuttuu järki ja vapaus. Jos hänen tietämisensä ja tahtomisensa ovat annetun maailmanjärjestyksen ennalta määräämiä, hän lakkaa olemasta vapaa ja järjellinen olento.

Tämä ristiriita hänen on elämässään ratkaistava. Sitä on koko hänen elämänsä jatkuva itsekasvatus – siis tämän ristiriidan ratkaisua.

---

Mutta hän tulee maailmaan kyvyttömänä siihen. Hän syntyy järjettömänä ja epävana. Hän on täysin toisten vallassa. Hänen tietämistään ja tahtoaan määräävät toiset – siis tämä annettu maailmantilanne, historia, ja hänen kannaltaan hänen kansakuntansa paikka historiassa, hänen yhteiskunnallinen asemansa ja hänen perheensä asema.

Nimittäin; maailmantilanne, josta puhuimme, on historiallinen. Ja

oivalsimme, että se aina on läsnä olevaa, sillä on todellisuutensa nyt elävien ihmisyksilöiden tiedossa ja tahdossa. Sillä, mitä varsinaisesti kutsutaan historiaksi, on todellisuutensa ja olemassaolonsa nyt läsnä olevassa tiedossa ja toiminnassa – siis kansakunta – yhteiskunta, perhe.

Tämä tieto ja toiminta käyttää valtaansa lapsen suhteen. Se tekee yksilöstä tämän maailmantilanteen edustajan ilman tämän omaa valintaa – myös hänestä. Hänen tietonsa ja toimintansa on ensimmäisestä hetkestä lähtien ainoastaan tätä.

Tätä on kasvatusta varsinaisessa, suppeammassa merkityksessä. Se on pakkoa, jonka suhteen yksilö on epävapaa. Hänelle on toisten tietämisessä ja toiminnassa annettuna, mitä hänen tulee tietää ja miten toimia. Tästä hän ei pääse irti. Se asetetaan hänelle hänen toimintansa ja tietämisensä lakina.

Voidaan sanoa, että hänellä on kuitenkin jotain omaa, erityistä ja yksilöllistä. Onhan hänellä hänen oma elimistönsä ja sielunsa, eläinsieluna. Hän on luonnon tuote. Mutta hänellä ei ole mitään omaa tietoa, mitään omaa toimintatapaa. Tämä tarkoittaa, että hänen toimintansa on ulkoisesti katsoen hänen omaansa, se on ajassa ja paikassa yksilöllistä, siinä on hänen oma ilmauksensa. Mutta mitä hän tietää ja miten hän tietää, se on lainattua ja mitä hän tekee, se on opittua. Tästä pian tarkemmin.

---

Mutta tämän vuoksi ja pedagogiikan kannalta ylipäättään psykologinen tieto on välttämätön edellytys. Tässä ja nyt en voi antaa esitystä psykologiasta. Mutta meidän tulee ymmärtää toisiamme, kun puhumme tietämisestä ja toiminnasta, ymmärryksestä ja tahdosta jne.

Siksi vain lyhyesti siitä, mitä itse näillä asioilla tarkoitan; pyydän herroilta tarkkaavaisuutta.

Tietämisessä erotamme seuraavat muodot: havainto, mielle ajatus.

Muodostamme itsellemme kuvia kohteista, jotka eivät ole läsnä. Sanomme, että mielikuvituskykymme uusintaa kuvia. Ne ovat yleisiä, esittävät kohteensa suurin piirtein. Esimerkki: kuva puusta, koivusta, ääriviivat suurin piirtein, samoin runko, oksat, lehdet, niiden väri ym. – ympäröivät asiat ja koivun sijainti tilassa.

Aivan samalla tavalla tiedämme sellaisen olion, jonka näemme edesämme. Kun erittelemme kuvan koivusta, niin sen osat sopivat myös muihin koivuihin – suurin piirtein, yleisesti ottaen. Ero on vain siinä,



että ympärillä olevien olioiden kuvien lisäksi tulee tarkkailijan ruumiilinen läsnäolo.

Sitä ei pidä kutsua havainnoksi. Se on mielikuvituksen tuotetta ja kuvien uusintamista.

Mutta olemme varmoja siitä, että ollakseen tämä yleinen kuva, tietämisen tulee sitä ennen olla tietoa yksilöllisestä. Ennen kuin meillä on kuva lehdestä, meillä on tieto kaikista sen osista. Mutta tieto kustakin osasta täsmentyy taas kuvaksi, joka edellyttää tietoa kuvan osista ja niin edelleen loputtomiin.

Tätä yksilöllistä koskevaa tietoa kutsumme havainnoksi. On tietysti hankalaa kutsua tietämisen muodoksi sellaista, mikä ei vielä ole tietämistä, eli minkä me tiedämme vasta kun se on jotain muuta, tietämistä kuvassa. Mutta se on välttämätön edellytys. Ja kullakin erillisellä havainnolla on oma paikkansa ajassa: ensin meillä on havainto a, sitten b, vaikka meidän tarkastelussamme tämä jatkuukin äärettömiin, ajassa ja paikassa loppumattomasti yksilölliseen.

Huom.: Kukin laatu, väri, sävel, ääni, kovuus, makeus, ruusuntuoksu on loputtomiin määritetty ja määritettävissä, joka kohdassa ja joka hetkessä loputtomasti jokin muu.

Huomautus. Aistimus on sielun tietoisuus muutoksesta elimistössä, vaikutuksesta aistielimiin, että näin on. Havainto tietää aistimuksen sisällön.

---

Nyt toiseen puoleen, Voimme uskoa, että lapsen ensimmäinen tieto on vain kuvallista. Meillä on syytä arvella, että eläimen tieto ei milloinkaan ole mitään muuta.

Mutta niin pian kuin kuva, tai kuvassa jäljennetty, saa nimen, se ei ole vain jokin yleinen vaan se saa merkityksen olla tätä. Kuva puusta, koivusta, lehdestä – tietenkin se on jokin tietty puu, kun se ilmenee havainnolle, mutta se on sitä vain yleisen lajin esimerkkinä.

Tämä on mielle = kuvallinen tieto, jossa on tietoisuus sen yleisestä merkityksestä. Ainoastaan ihminen. Lapsella se on ensimmäisestä hänen kuulemastaan sanasta alkaen ja hän liittää sen kuvaan – jo ennen kuin hän itse puhuu. Mielikuvitus tuottaa ja kokoaa kuvan myös sellaisista kuvista joita ei ole nähnyt eikä kuullut = fantasia. Mutta ylipäätään yleinen abstrakti käsite mielteiden muodossa. Hyve tiettyjen tekojen tai hen-

kilöiden kuvina. Samoin laki. Jumala ihmisen kaltaisena.

Lopulta ajatus – tämä yleisten merkitysten, käsitteiden, termien yhteys. Huomautetaan vain tästä, mutta näemme asian niin, että käsitteet ovat valmiita, ne yhdistetään ja yhdistelmä lausutaan julki arvostelmassa. Ei niin, että jokainen käsite on arvostelman muovaama ja sen paikka käsitteyhityden määräämä. Se ei ole pelkästään toisten tietämisessä, perinteessä, ennen yksilöä. Yksilö itse määrää arvostelman nojalla sen paikan. Harkinta nostaa sen uudelleen esiin, ottaa käsitteet valmiina ja lausuu julki aiemmin muodostetun arvostelman. Tämä koskee myös arvostelmaa ja johtopäätöstä. Ajatuksella on siis jo perusteensa siihen, kuuluvatko kaksi käsitettä yhteen vai ei. Harkinta lausuu sen julki johtopäätöksen todistelussa.

Nyt on vielä huomattava: Ihminen tekee klo 5 havainnon, toisella kertaa hän palauttaa havaitun mieleensä, kolmannella kerralla hän ajattelee sitä. Kaikessa mitä hän näkee, kuulee jne., siis kun hän näkee ja kuulee, hän myös mieltää näkemänsä kuvana ja antaa kuvalle jonkin yleisen merkityksen käsitteessä, jonka ajattelu on muodostanut, jonka yhteyden muihin käsitteisiin hän tietää ja joka siten on arvostelmaan ja johtopäätökseen nojautuva käsite. Mutta sitten hän voi asettua pohtimaan uudelleen. Hän voi korjata kuvaa – kuten myös ajatusta – lisätä ja poistaa jotain edellisestä – selventää jälkimmäistä. Tämä kuuluu itsekasvatukseen.

Tietää yleistä koskeva tieto yleiseksi, se on ylipäätään abstraktiota. Ihminen, ei eläin. Eläimen mielessä olevat kuvat ovat meidän mielletämme, pelkkää mielikuvitustamme, luuloa ja arvelua.

Todistetta tässä esitetylle ei ole. Siitä ei ole kysymystäkään. Riittää, että me vain ymmärrämme toisiamme.

Kun vielä palaamme tässä esitettyyn, huomaamme, että miellettä ei ole ilman yleisiä käsitteitä. Kaikki tieto on siis tietoa yleisestä. Mutta mielteessä ihminen tietää yleisen yleisenä. Sillä on hänelle jokin yleinen merkitys. Merkitys siinä käsitteessä, joka kuvaan on liitetty. Tämän tietoisuuden yleisestä yleisenä lapsi saa ensimmäisestä kuulemastaan sanasta. Siinä alkaa hänen osallisuutensa olemassa olevaan tietämykseen. Lapsen kasvatusta. Kuvaan saakka, siis eläimen asteelle saakka, tietäminen on sen omaa. Kun kuvalla on jokin yleinen merkitys, tieto siitä on yleisinhimillistä tietoa.

## 5. luento, KT 17, 230–236

Hyvät herrat. Koetimme oppia näkemään, miten traditio tiedon alueella kussakin momentissa ilmenee:

Ihmistyön ja ihmisen toiminnan havaitsemisessa luonnonilmiöistä sillä tavoin eroaviksi, että niissä on niihin sisällytetty merkitys.

Näiden havaintojen kohteiden kuvissa niin että ne merkitykseltään viittaavat tulevaisuuteen, ruokkivat fantasiointia, luovaa mielikuvitusta – joka tässä suuntautuu myöskin menneeseen.

Itse kuvien merkityksessä traditionaalisenä, opittuna. Samoin ajattelussa, näiden ajattelussa yhteydessä, jonka yksilö tavoittaa perinnäisen tiedon muodossa. Siksi ihminen ei opi ainoastaan tiettyä tapaa ajatella vaan itse ajattelun – sillä ajattelemisen on = tämä tietämisen ykseys.

Mutta kaikki ihmiset ajattelevat samalla tavalla. Onko se heissä luonnostaan, synnynnäisenä?

Herrat voivat katsoa sanomalehtiä, historiaa – ja filosofian historiaa.

Ajatukseni on: muoto on kaikille sama. Mutta mikä se muoto on? Tietty arvostelmien ja johtopäätösten laji? Kategoriat – Aristoteles ja Kant. Yleisimmät, abstrakteimmat käsitteet, oikeastaan niiden yhteys. Substanssi ja aksidenssi. Syy ja vaikutus jne. eli niiden välinen opittu yhteys. Esimerkiksi ex analogia [vastaavasti]: käsitteiden samanlaisuus, erilaisuus ja näiden soveltaminen jollain mielivaltaisella rajalla katkaisuina. Tämä sivistyksen kulloisellakin tasolla. Kaikkein abstraktisin = kaikkein yleisin. Samoin kaikkein konkreettisin. Sillä se on olemassa kaikessa, kaikissa ilmiöissä. Luonnossa ja historiassa kaikki on esimerkiksi syytä ja vaikutusta.

Ajattelun ensimmäinen synty? Jumala teki ihmisen omaksi kuvakseen. Ensimmäinen muna? – Ensimmäinen materia, voima – taivaankappaleiden törmäys vaiko kaasun? – Sitä emme käsittele. Käsitämme sen, mikä on.

—

Toiminnan alueella:

Vietti – aistillinen – luontoa, sama kuin eläimellä. Vähäistä verrattuna kaikkiin tradition ruokkimiin taipumuksiin. Myöskin moraalista, puolesta tai vastaan. Esimerkki: rakkaus paikkakuntaan, luonnonolioihin (kukat ym.), ihmisiin, harrastuksiin; mutta myös tottumuksen kautta ja taipu-

muksena tiettyihin mielentiloihin – (ystävällisyys, epäystävällisyys, halu uneksia, uteliaisuus, huomaavaisuus jne.).

Halussa vietti tulee täsmällisenä tietoiseksi – taipumuksessa ja intressissä. Sellaisina, tässä yleisessä muodossaan ne tyydytetään. Mutta ne tyydytetään jollain tietyllä tavalla – tyydyttämisen keinoja on monenlaisia. Lapsi ei valitse – edes äidinmaito ei aina ole se, joka sammuttaa nälän, vaan korvike. Oikea aika ja hetki syödä ja nukkua. Kaikki määrättyssä järjestyksessä tai epäjärjestyksessä. Ja juuri tämä tyydyttäminen synnyttää taipumuksia – aistilliset vietit tyydytetään ensin, taipumukset sitten, ja tästä seuraa uusia taipumuksia. Esimerkiksi rakkaus äitiin syntyy siitä, että tämä huolehtii aistillisen vietin (tarpeiden) tyydyttämisestä. Rakkaus luontoon – rakkaus isänmaahan.

Tässä on moraalisen mielenlaadun varhaisin perusta taipumuksissa, totumuksessa ja tavoissa.

Mainittu tyydyttämisen tapa on traditio – se on erilainen eri kansoilla ja eri yhteiskuntaluokilla sekä sukupolvilla. Muuttuu hitaasti vuosisatojen kuluessa. Tavan, totumuksen, käytäntöjen mahti. Sitä määräävät myös maaperä ja ilmasto – mutta vain jossain määrin, sillä kulttuuri tasoittaa vähitellen kaikki nämä luonnolliset erot.

Herrat tietävät, että älyllistä kykyä pidetään tavallisesti synnynnäisenä, taipumuksia taas ei, niissä voidaan nähdä moraalista vaikutusta. Toisaalta yksilö yleensä kestää huonommin, että häntä pidetään tyhmänä kuin että häntä pidettäisiin änkyränä. On silti vaikea ratkaista, missä määrin luonnollinen järjestyminen vaikuttaa ei vain vietteihin vaan myös taipumuksiin, lähinnä niiden voimakkuuteen ja ilmenemistapaan – luonteenlaatuun. Kansalliset ja eri sukujen väliset erot. Myös äidin affektit. Mutta tällaiset erot perustuvat lähinnä kansallisiin ym. tapoihin ja totumuksiin, joita määrää ilmasto ym., mutta ennen muuta kuitenkin historialliset kohtalot. Kansakunta ei ole rotu tai kansanheimo vaan historian tuote (useista kansanheimoista koostuva – tietämys ja tapa syntyvät kosketuksissa muihin kansakuntiin rauhan ja sodan merkeissä, ja ne ovat kunkin ajankohdan määräämiä). Niin myös yhteiskunnallinen tapa riippuu yhteiskunnallisesta asemasta ja suvun tavoista.)

Silti ymmärrämme, että luonnollisella, synnynnäisellä on yhtä paljon – tai yhtä vähän – vaikutusta teoreettisessa kuin käytännöllisessäkin mielessä. Sivistymättömässä tilassa vaikutus voimakkaampaa. Sivilisaatio ja kulttuuri ovat juuri sitä, että luonnon määrittyneisyys kukistetaan –

subjektiivisesti ja objektiivisesti – sen valta kumotaan.

Tämä riittää osoittamaan, mikä mahti traditiolla käytännön alueella on – taipumusten ruokkijana.

Mutta edelleen: tyydyttämisen tapa määrää myös sen, mitä halu ja intressi ovat. Ajatellaan, että nälkä on nälkää, tyydytetään se sitten miten tahansa. Ja onhan se vietinä sama, lausumattomana ja käsitteettömänä. Mutta tietoisena haluna se on eri asia eläimellä, villi-ihmisellä ja sivistyneellä ihmisellä. Lisääntymisvietin ohessa se on eläimelle kaikki kaikessa. Villi-ihmisellä on sen lisäksi jo suuri joukko muita taipumuksia. Ja sivistyneellä ihmisellä nälkä on lukemattoman monien erilaisten ravintoaineiden tarvetta, tämän tai tuon, se on halu jonka täsmällinen sisältö voidaan määrittää monin eri tavoin (ihminen voi vapaasti valita sen tyydyttämisestä – eläimellä se on lihan tai ruohon tarvetta), ja sillä on omat vapaasti määrätyt aikansa. Lapsi on nälkäinen neljä kertaa päivässä – monet ainoastaan yhden kerran jne. Tämä muodostaa sen mitä nälkä haluna on. Tietoisuus tarpeesta elimistössä ja tuon tarpeen vaimeneminen, tai sulatusprosessin tasaantuminen saa tätä kautta tottumuksen määrittämän kulkunsa. Mutta lisäksi tulee vielä tyydyttämisen suhde muiden halujen ja intressien tyydyttämiseen – halun merkitys suhteessa näihin päämäärän välineenä. Intressi, erityisesti korkeampi henkinen intressi, alentaa sen minimiinsä. Isänmaanpuolustaja ei tunne nälkää taistellessaan – hänellä ei ole siihen suuntautuvaa halua. Surussa ja ilossa unohtaa syödä ja juoda jne.

Tällä tavoin olemme jo tahdon kolmannessa momentissa, jossa tahto on ajateltu päämäärä.

Tottumus määrää kasvatuksessa halujen ja intressien tyydyttämistä ja sen myötä itse haluja. Mitä moninaisemmat sivistyksen intressit ovat, sitä vähemmän valtaa kullakin halulla ja intressillä on sinänsä, ja sitä helpompaa on määrätä niiden tyydyttämisestä, siis määrätä itse halun sisältöä. Tämä käytännöllinen systematisointi tapahtuu perityn tavan mukaisesti, ajankohdan ja kansakunnan kulttuuritason mukaan ja tämä systematiikka on päämäärän ja keinon mukainen. Kysymys on siitä, miksi tämä järjestys ja miksei jokin toinen? Kasvattajalla on perinteen tarjoama vastaus, hän pystyy kulttuuritasonsa nojalla paremmin tai huonommin vastaamaan tähän miksi-kysymykseen. Se voi olla tapa tai huono tapa, vailla oivallusta. Mutta kaikki traditio pyrkii käsittämään itsensä ja sitä kautta poistamaan huonoa, perusteetonta tapaa. Kasvatettava ottaa vas-

taan tämän systematiikan vain auktoriteetin pohjalta. Ja siinä on perinteen perimmäinen käytännöllinen mahti – kasvatuksen pakko.

Se, mitä tästä vielä puuttuu, kuuluu jo itsekasvatukseen. Siitä lyhyesti.

Nimittäin: kun tieto muuttuu todisteluksi – johtopäätöksessä – se näyttäytyy yksilölle tietämisen traditionmukaisena ykseytenä, toisin sanoen se on yleisen inhimillisen tiedon järjestelmä. Todisteluhan on yleispätevä – se pätee ajatteluun yleensä. Mutta todistelu on todiste myös yksilön oman tietämisen, ajattelevan oman vakaumuksen kannalta. Mikä ei päde sille, ei ole pätevää myöskään ajattelulle yleensä. Näin itse kukin yksilö tekee tietämisen traditionmukaisesta ykseydestä ykseyden myös itselleen – ja sen puitteissa tapahtuu tämä jatkuva prosessi, jatkuva selvittely. Tietämisessä tämä on itsekasvatusta, jossa inhimillinen tieto samalla kertaa kehittyy ja yksilön tietämyksestä tulee sen edustaja – toisin sanoen sillä on todellisuutensa yksilön tiedossa.

Tämä itsekasvatus sisältyy kasvatukseen siitä hetkestä jolloin yksilö todistaa oivaltaen itse todistamisen, siis tietoisuutena sen yleispätevyydestä.

Tarkoitamme sitä, että kun todistelu tietämisenä koskee luontoa ja historiaa, fyysistä ja moraalista maailmanjärjestystä, järjestettä ykseyttä näissä – niin tämä tietäminen on = järjestettä, järkeä.

Samoin, kun ihminen toimii tarkoituksensa mukaisesti, hän suuntautuu toiminnassaan käytännössä järjestelliseen maailmanjärjestykseen – luonnonvälittämättömyyteen – historian järjestykseen – (lähinnä valtiossa). Jos hän haluaa toteuttaa päämääränsä, hänen tulee asettaa tekonsa tämän annetun järjestyksen kanssa yhdenmukaisiksi. Hän voi käyttää luontoa välineenään – mutta hän ei voi muuttaa sen järjestystä. Järjestyksen olemassaolo tekee hänelle mahdolliseksi arvioida tekonsa seurauksia. Samoin hänen tulee alistua oman kansakuntansa lakeihin, tapoihin ja kohtaloihin. Kun hän tekee tämän ymmärtäen tuon järjestyksen järjestellisyuden, järjestellisen ykseyden, hän on toiminnassaan vapaa ja hänen tahtonsa järjestellinen = järki. Mutta teko kuuluu silloin moraaliseen maailmanjärjestykseen yhtenä sen hahmona, kehittää sitä ja antaa sille todellisuuden.

Myös tämä itsekasvatus alkaa kasvatuksessa heti kun ihminen toimii omantuntonsa pohjalta – tietoisena siitä, mitä sen tulee moraalisisessa maailmanjärjestyksessä olla.

Itsekasvatus läpi elämän.

## 6. luento, KT 17, 230–236

Hyvät herrat. Järki: se ei ole mikään tietämisen tai tahtomisen erityinen psykologinen momentti.

Tietämisen momentteja ovat nämä kolme: havainto, mielle, ajatus.

Tahtomisen vietti, halu, päämäärä.

Mutta ajatukselle puolestaan on nämä kolme momenttia: käsittää, arvioida, todistaa. Arvostelma on subjektiivinen mielipide. Kopula = ajatteleva, mielipide, subjektiivinen näkemys. Todistelu sisältää yleispätevyyden vaatimuksen. Todistettu yhteys siinä ennen subjektin pohdiske-lua – luonnossa ja historiassa olemassa olevana järkeä, järjellisenä oival-luksena ajattelevassa yleensä. Olemme sanoneet, että kun ihminen vaatii tätä näkemystä, syitä ja todisteita sekä kykenee todistamaan, niin silloin alkaa itsekasvatus.

Samoin tahtomisessa päämääränä. Päämäärä on vain perinnäinen auktoriteetti. Mutta yksilö antaa auktoriteetin päämäärälle subjektiivisen muodon, haluaa sitä omalla tavallaan – subjektiivisesti, sattumanvaraisesti, subjektin oikkujen, päähänpistojen ja mielihalujen mukaan – mutta myös vakaumuksesta, uskona oman subjektiivisen ratkaisun oikeutukseen. Kolmas on se, että tunnustetaan järki luonnossa ja historiassa, järki voimassaolevassa traditiossa, yleispätevät päämäärät yhteiskunnassa ja historiassa – jotka yksilö tekee omikseen – koska ne ovat itsessään järjellisiä. Tämä järki toiminnassa, järjellinen tahto = vapaus – tosi, todellinen. Itsekasvatus on tietoisuutta tästä yleisestä sellaisenaan ja sen tahtomista.

Siksi: Kasvatus = prosessi, jossa ihminen saavuttaa järjen ja vapauden.

Mutta siihen sisältyy itsekasvatus. Sen olemassaoloon tarvitaan annetun olemassa olevan tradition vaikutus tietämiseen ja tahtoon ensiksi ihmistöiden ja ihmisen toiminnan havainnoinnissa, jonka kautta kuvat saavat yleisemmän merkityksen ja ne opitaan käsittämään yleisesti – opitaan ajattelemaan; toiseksi juurruttamalla taipumuksia ja niistä muodostuvia intressejä itsessään yleisinä sekä antamalla näille tietoisesti yleinen luonne yleisinä päämäärinä.

Siten kasvatus = prosessi, jossa ihminen tulee osalliseksi tietämisestä ja tahtomisesta traditiona.

Tämä prosessi on itsekasvatuksen edellytys. Se on auktoriteetti ja kuri

suhteessa uskoon ja kuuliaisuuteen. Se synnyttää reaktion pakkoa vastaan: oman mielipiteen ja oman tahdon. Mutta tässä on siirtymä itsekasvatukseen – tai niin, että itsekasvatus alkaa tästä perusteettomasta tahdosta ja tiedosta ja johtaa, siis sen tulee johtaa järjelliseen oivallukseen (tietämisen perusta) ja järjelliseen toimintaan = vapauteen (yleisen tahdominen oikeutettuna, järjellisenä = oikea). Se, mikä tässä reagoi, ei ole mikään ihmisen ”annettu luonto” tai hänen ”synnynnäinen” vapaudenkaipuunsa. Se on välitetty tieto ja tahto, traditionmukainen oppi ja tapa, joka tässä tulee esille ja kehittyy. Se on itsessään ikään kuin kaasutusaine. Sen ei tule olla pelkästään perinteistä. Sen välitön muoto tosin on sitä. Mutta itsessään se on järjellistä – yleispätevä yhteys – ja siinä määrin kuin se muokkaa yksilön tietoa ja tahtoa, se johdattaa näitä järjelliseen oivallukseen, jonka lähtökohta on oma mielipide, oma tahto. Itsetietoisuus on sitä, että yksilöllinen henki käsittää itsensä annetun perinteisen sisällön ylittäväksi voimaksi, tai voimaksi siinä.

Järki luonnossa ja historiassa olemassa olevana, niiden sisäisenä lakina ja järjestyksenä on järkeä järjellisenä oivalluksena, ja erityisesti historiassa, ihmistoiminnan maailmassa, se on järjellistä tahtoa, kehitystä, etenemistä nykyisyydestä tulevaisuuteen. Luonnosta voidaan sanoa: järjellinen järjestys on siinä, vaikkei ihminen sitä tiedäkään. Mutta silloin ajatellaan asian niin, että järjestys on siinä olemassa Jumalalle – tietoisesti. Huom. Ilmiöt ovat – laki ei sellaisenaan ole = abstraktio. Historiassa sitä vastoin ei ole mitään sellaista järkeä, jota ihminen ei siihen aseta. Järjellinen järjestys on siinä ihmisen työtä ja tekoa.

Siksi: mitä rikkaampia tieto ja tahto – oppineisuus ja tapa – kasvatuksen kautta ovat, sitä lujempi on itsetietoisuus ja sitä voimakkaammin se johdattaa ihmisen järjelliseen oivallukseen ja järjelliseen toimintaan. Mutta myös tietämisen ja tavan luonne: tieteellinen opetus, laajakantoisempaa toimintaa tarjoava yhteiskunnallinen. Huom. Isänmaallinen – sota – valtiollinen – vapaus. Lähetystyö.

Sivistys = tietoisuus yleisestä ja toiminta sen puolesta.

---

Curtmanin ”Die christliche Civilisation” kasvatuksen päämäärästä. Sen se kuitenkin kadottaa tehdessään siitä kuvitellun ideaalin – inhimillinen täydellisyys – ja siksi: kasvatus = ”nuoren ihmisen tarkoituksellinen muovaaminen vallitsevilla oloilla suurimpaan mahdolliseen inhimilliseen täydellisyyteen”.



Hänen näkökulmastaan olisi riittänyt sanoa ”vallitseviin olosuhteisiin”, sillä nehan ovat ”kristillinen sivilisaatio”, todellinen, eikä vain kuviteltu haaveluomus. Siksi hän sanoo edelleen: ”Der Gesittungs–zustand, wie sie sich in der Vorstellung der trefflichsten Zeitgenossen abspiegelt” [”sivistystaso sellaisena kuin se etevimpien aikalaisten mielteenä kuvastuu”.] Kuka silloin nauttii kasvatusta? Ei kukaan. Miljoonien kasvatus on pelkkää perinteistä tietämistä ja perinteistä tapaa. Ja nekin harvat, jotka voisivat tietää noista ”oman aikansa parhaista ajatuksista”, kasvattavat kuitenkin omien tapojensa pohjalta. Myös nuo etevimmät saattavat itse kasvattajina toimia nurinkurisesti ja anteeksiantamattomasti, jos he toimivat oman ajatuksensa mukaisesti eikä sen yleispätevän mukaan, joka tietämisessä ja tavassa on todellinen. Yleensäkin todellisuus häviää tässä subjektiiviseksi teoriaksi, arveluksi.

Tämä liittyy sanaan ”tarkoituksellinen”. Siitä voisi päätellä, että kasvatus kuitenkin enimmäkseen on ei-tarkoituksellista, ”luonnollista” – myös niillä, jotka ovat käsittäneet sen päämäärän ”idealistsesti”: myös he vajoavat lukemattomissa tapauksissa takaisin ei-tarkoitukselliseen toimintaan ja heidän tarkoitukselliseen kasvattamiseensa tunkeutuu myös muita vaikutteita.

Ja lopuksi tulee vielä kasvatettavan annettu henkinen luonne, kyvyt. Ja koko täydellisyys häviää niin subjektiivisesti kuin objektiivisestikin annettujen olosuhteiden edessä. Niille jää valta.

Mutta sen pitääkin jäädä niille. Sillä valta kuuluu silloin järjelle – ei jollekin subjektiiviselle teorialle – mielikuvalle.

Tähän käsitykseen ei myöskään sisälly itsekasvatus momenttina vaan ainoastaan tämän annettu luonto. Siinä ei toisin sanoen käsitetä, että annettu, traditionaalisesti olemassa oleva itsessään on edistystä ja kehitystä – että järjellistä siinä, maailmanjärjestyksessä, on hengen eteneminen uusiin muotoihin. Yksilöä ei siten voi tehdä osalliseksi perinteisestä opista ja tavasta – meille nyt todellisesta ”kristillisestä sivilisaatiosta” ilman, että se hänen tietämisessään ja tahtomisessaan saa jonkin uuden muodon, lakkaa olemasta pelkästään perittyä, kun esimerkiksi tapa muuttuu teoksi, jota ei ole ennen ollut ja jota koskaan myöhemmin ei tule olemaan – se on kehityksen lenkki, jonka paikkaa mikään muu ei voi ottaa.

---

Olen käyttänyt tätä vertailua ja kritiikkiä osoittaakseni, että meidän käsityksemme kasvatuksesta ei anna perusteita tällaiselle teorialle – vaan sisältää käsityksen siitä, mitä kasvatusta on aina ollut ja tulee olemaan – siis todellisuuden käsittämisen. Siten pedagogiikka tieteenä kasvatuksesta ei ole sen esittämistä, mitä kasvatusta tulee olla, vaan sen esittämistä, mitä kasvatusta on.

Mutta käsittäminen järjestelmällisenä oivalluksena = yleisen tietämistä yleispätevänä, järjestelmällis-välttämättömänä. Pedagogiikka on siksi kasvatuksen olemisen esittämistä järjestelmällis-välttämättömänä – se ei kuvaa kasvatusta tässä tai tuossa historian vaiheessa, jossakin perheessä tai valtiossa tietyssä hetkenä. Se käsittää kasvatusta sinänsä ja itselleen, prosessina, jossa ihminen astuu järkeen ja vapautteen – ja erityisesti sen, miten hän tulee osalliseksi tietämisestä ja tahdosta traditionaalisena.

## 8. luento. Kootut teokset 17, 239-242

Hyvät herrat. Koetin viimeksi osoittaa niin hyvin kuin lyhyessä esityksessä on mahdollista, että ihmiselle tyypillinen tietäminen ja tahto on itse asiassa opittua, traditiota. Tällä emme kuitenkaan kiellä, etteikö tästä traditionaalisesta tiedosta ja tahdosta osalliseksi tehty ihminen ajattele ja toimi itsestään lähtien, muokkaa tuota tradition tietoa ja tahtoa ja siirrä sitä eteenpäin toisenlaisena kuin minä hän sen itse omaksui. Tämä kuuluu itsekasvatukseen.

Sanottakoon vielä kerran: emme pohdi kysymystä tradition alusta. Kaikkien kansojen uskomuksissa se on jumalallisessa ilmestyksessä. Jumalat ovat olleet opettajia. Jumala loi ihmisen omaksi kuvakseen – täydelliseksi, tietäväksi ja tahtovaksi. Koetimme vain käsittää sen, mikä on. Ja sanomme: ihmisellä on tieto ja tahto päämäärän mukaisesti ajattelevana ja toimivana (ajattelevan olennon toiminta ei ole luontoa, ei myöskään hänelle annettua henkisyttä – kuten eläimellä – vaan traditiota).

Mahdollisuus kykyinä tietää ja tahtoa on tyhjä abstraktio. Reaalinen mahdollisuus on viime kädessä luonnollinen, elämän olemassaolo ja sen tunne itsestään, elämän itsetunne. Tämä aistimellisen havaitsemisen mahdollisuus. Havainnon ja viennin aistimus, kuvan ja halun. Kaikki

tämä on annettuna henki, henkisyys, ihmisessä ja eläimessä. Voidaan sanoa: tämä sisältää tietämisen ja tahtomisen mahdollisuuden mutta eläimessä se ei tule todelliseksi. Tähän täytyy lisätä objektiivinen ehto – objektiivinen reaalinen mahdollisuus – tradition, tietämisen ja tahdon traditionaalinen olemassaolo.

On kiistatonta, että ihmisellä tähän on lisättävä vielä luonnon reaalinen mahdollisuus – hänen geneerinen järjestymisensä, ennen muuta aistit, puhe-elimet sekä myös hermojärjestelmä. Ilman sanaa ja kieltä ei ole ajattelun ja tahtomisen traditiota. Voidaan tietysti olettaa myös eläimellä olevan jonkinlainen traditio – tottumusta, tiettyjä tottumuksia. Se on kuvaa ja halua. Mutta inhimillinen on ajattelun ja päämäärän traditiota – tietoisuutta yleisestä yleisenä. Tämä on sanan perinne. Miellettäen niin, että sana on vain ääntä. Mutta se ei pidä paikkaansa. Sana on elävä sana, käsite. Se on tietämisen järjestelmä. Voimme ajatella niin, että joka ainoassa yksittäisessä sanassa, jolla on abstrakti, yleinen merkitys, on sisältyneenä inhimillisen tiedon koko järjestelmä. Kun nimittäin sen merkitys selvitetään, kun sana käsitetään, niin sen määritelmän muodostaa inhimillisen tiedon koko järjestelmä. Huom. Tämä järjestelmä, tämä ykseys on se, joka muodostaa käsittämisen, ajattelun, tietämisen ja toiminnan yhtenäisyyden. Se on olemassa sanassa. Se voi saada ilmauksensa erilaisissa äänneissä – eri kielissä. Mutta sana ei ole merkki, äänne. Mainittu yhtenäisyys, ja sen mukana sana, on traditio. Ihminen on tehnyt sen itselleen valmiiksi. Kasvatus tekee hänet siitä osalliseksi. Se muodostaa hänen inhimillisyytensä todellisen, reaalisen mahdollisuuden.

---

Tätä traditiota haluamme nyt tarkastella lähemmin – sillä muutoin emme voi ymmärtää, mihin ihmistä kasvatetaan.

Traditio yleisimmässä merkityksessään on historia. Tieteenä tiedämme sen olevan ihmiskunnan saavuttaman tiedon ja tahdon aieman esittämistä. Huomautus: myös tieteenä se luetaan kansalliskirjallisuuteen. Toisin sanoen myös tieteenä se on kunakin aikakautena uusi. Mitä kreikkalaiset olivat – sen me tiedämme paremmin kuin he itse. Heillä ei ollut aavistustakaan kulttuurinsa merkityksestä ihmiskunnalle. Voidaan sanoa: *Sub judice lic est* [asia on ratkaisematta]. Tämä kulttuuri esimerkiksi on alkuperäinen. Ottfr. Müller. Itämainen perinne Röth, Braun. Tätä kautta kokonaan toinen merkitys. Mutta edelleen:

tämä uusi käsityskanta on kansallisuuden, kansallisen kulttuurin tuot-  
tama. Siksi kansalliskirjallisuutta.

Mutta historia on muuta kuin tiede, toiminta, todellisuus. Historia  
tieteenä on kaikissa tapauksissa nykyisen ajan tietoa. Historia todelli-  
suutena, tekona, tämän hetken tekemisenä. Tämä tässä traditiossa immen-  
nenttina, toimivana, menneisyys ja nykyisyys yhteen koottuna.

Onko tämä tekeminen, tämä toiminta, tämä hetki, nykyisen ihmis-  
kunnan toimintaa? Ei. Ihmiskunta ei toimi koskaan. Historiallinen toi-  
minta on kansakuntien toimintaa.

Ne ovat historiassa vaikuttavat mahdit. Ja ihmiskunta tunnustaa, että  
tämä valta ei ole pelkkää luonnonvaltaa – mahtia, voimaa, väkival-  
taa, vaan että se on oikeutettu – se on oikeutta. Kansakuntien mahdin  
ilmaus historiassa toimivana, oikeutettuna mahtina on valtio. Valtiot ovat  
kansakuntia oikeutettuina valtoina. Niiden valta on oikean valtaa. Tätä  
oikeaa vastaan voidaan protestoida, mutta protesti on turha – koska se  
on historian voima.

Eikä ihminen synny ihmiskuntaan. Hän syntyy tähän perheeseen,  
joka kuuluu tähän yhteiskuntaluokkaan, tässä kansakunnassa, tässä kan-  
sakunnan elämän ajankohdassa.

Lyhyesti sanottuna, hän syntyy tähän toimintaan maan päällä – ja se  
toiminta on oikeutta.

Kansakunnan historiallinen mahti oikeutena on tämä valtio. Mutta  
tässä valtiossa tämä toimintatapa on oikea. Se ei ole ollut samanlainen,  
tässä ja nyt olevana, missään muussa kansakunnassa ja muuna aikana – ei  
myöskään tässä kansakunnassa minään muuna aikana – eikä se tule ole-  
maan sitä koskaan tulevaisuudessa. Tämä on kansakunnan tapa – sovittu,  
kansakuntaa koskeva toimintatapa, joka yleisesti on lausuttu julki yhteis-  
kunnan laissa ja kirjoitetussa laissa edelleen kodifioitu – koska tällä lailla  
on todellisuutensa ja mahtinsa juuri tässä toimintatavassa ja sen yleinen  
sääntö saa täsmennyksensä ja lisäyksensä tavoissa.

Laki puolestaan tapana toteutuu eri osiltaan eri yhteiskuntaluok-  
kien teoissa. Kauppakaari ei kosketa talonpoikaa paljoakaan, tullikaari  
tai kaupunkien kunnallisjärjestys vielä vähemmän. Tapa on Nilsiässä toi-  
senlainen kuin Helsingissä – vapaus metsäpolulla eri asia kuin tšekäläi-  
sillä katukäytävillä. Tietäminen, toiminta, intressit ja tarkoitukset ovat  
aina erilaisia kussakin yhteiskuntaluokassa.

Ja lopulta myös perheen tapa on erilainen eri kansakunnissa, eri aika-kausina, eri yhteiskuntaluokissa – ja niiden sisällä se on eri sukujen ja perheiden keskuudessa erilainen.

Tähän, tähän toimintaan ihminen syntyy ja kasvaa, ja se on oikea, tapana.

Tämä tosiasia on jokaisella silmiensä edessä. Mutta on myös järjestystä, että näin on. Mikään oikeus ei maan päällä synny subjektiivisesta teoretisoinnista – siis mikään moraalisen maailmanjärjestyksenä vallitseva oikea. Se on ja sen tulee olla voima, joka kykenee saattamaan itsensä vallitsevaksi: ja se on tätä siksi että se tapana on kansakunnan jäsenten yhdenmukaisen toimintatavan voima, joka yksilölle on aina annettua, olemassa olevaa todellisuutta. Ja kansakunnan historiallisessa toiminnassa suhteessa muihin kansakuntiin valtion mahti tekee maailmanhistoriasta oikeutta ja antaa sen tapahtumille tämän moraalisen maailmanjärjestyksen leiman.

Yksilölle ei voida sallia sitä (kuten voitaisiin ajatella), että hän keräisi jonkin määrän tietoa ja tästä tietämisestään käsin määräisi, minkä tulee maan päällä olla oikeaa, olemassa olevasta, vallitsevasta oikeasta riippumatta. Tämä omapäisyys, vääryys – epävapaus. Sillä vapaus toiminnassa on mahdollinen vain tämän toiminnan toimintatavan yhdenmukaisuuden kautta. Siksi kasvatusta siihen = kasvatusta vapauteen.

Sanotusta voidaan tehdä se johtopäätös, että kasvatetaan toimintaan – ei mihinkään yleiseen inhimilliseen toimintatapaan. Tämä tarkoittaa, että kun ihminen saatetaan osalliseksi tahdosta traditiona, niin hänet sisäistetään johonkin tiettyyn toimintatapaan tämän ajan, kansakunnan, yhteiskunnallisen aseman ja perheen puitteissa, ei mihinkään yleiseen inhimilliseen toimintatapaan. Jos kasvatuksessa pyrittäisiin sellaiseen, niin se olisi ja siitä seuraisi päähänpistoja, subjektiivista arvelua, vääryyttä.

Kasvatusta toimintaan ei siten ole myöskään jonkin luulotellun ”hengen luonnon” kehittämistä, sen paremmin harmonisesti kuin epäharmonisesti. Ei ole mitään yleistä moraalista luonnetta – sillä tapa on määrätty tapa – erilainen ajan ja kansakunnan mukaan. Ei myöskään ole mitään erityistä kreikkalaista tai englantilaista moraalista luontoa. Sellaisen myöntäminen olisi pikemminkin nurinkurinen oletus kuin yleinen moraalinen luonto.

Miksi siitä huolimatta vallitsee jokin yksimielisyyys oikeasta ja väärästä kaikkien kansojen keskuudessa kaikkina aikoina – siitä sekä tietämisen yleisestä inhimillisestä luonteesta ensi kerralla.

## **9. luento. Kootut teokset 17, 242–245.**

Hyvät herrat. Viimeksi tehtävämme oli osoittaa, miten ja miksi inhimillinen tahto on sidottu aikaan ja paikkaan, toisin sanoen nykyhetkeen ja tämän kansakunnan maailmanhistorialliseen toimintaan, johon yksilö [– –]. Siksi kasvatustilanteissa, jossa ihminen saatetaan osalliseksi tahdosta traditionaalisesta – hänet saatetaan osalliseksi tämän kansakunnan, tämän yhteiskuntaluokan ja perheen toiminnasta ja toimintatavasta oikeana = tavasta ylipäänsä.

Järjellinen on siinä, että siveellinen maailmanjärjestys on ihmisen toimintaa, mutta ei ihmiskunnan totaalisuutena, vaan kansakuntien toimintaa. Niiden toiminnassa historia on todellinen – ei vain tietämisen sisältönä tai kohteena – ja siinä oikea on mahti.

Muistutimme, että oikea on silti yhdenmukainen kaikissa kansakunnissa ja kaikkina aikoina. Esimerkiksi laupeus, ihmisrakkaus, hyväntahtoisuus, suppeammassa tai laajemmassa merkityksessä, ovat oikeaa ja niiden vastakohtat – vääryyttä. Omistusoikeus tunnustetaan, varkaudesta rangaistaan jne. – yleisesti, joskaan ei vaille poikkeuksia.

Ensinnäkin: myöskään näillä ja vastaavilla yleisillä oikeaa koskevilla määrityksillä ei ole kaikkien kansakuntien parissa ja kaikkina aikoina ollut samaa merkitystä. Omistusoikeus on Englannissa ja Turkissa erilainen. Ihmisrakkaus on eri asia kristinuskossa ja antiikissa.

Mutta toiseksi ne ovat vain yleiskäsitteitä, pelkkää tietoa oikeasta, teoriaa. Teko on enemmän kuin pelkkää teoriaa. Jokainen ihmisteko on jotain, joka ei ole koskaan ollut eikä tule koskaan olemaan. Sitä ei voida koskaan määrätä vain yleisillä säännöillä ja periaatteilla. Sillä on oma paikkansa maailmassa sellaisena kuin sen tälle yksilölle, tässä annettussa tilanteessa, tässä ja nyt tulee olla. Puolisoa ja isää eivät yleiset säännöt auta hänen jokapäiväisessä ja jokahetkessä suhteessaan puolisoon ja lapsiin – eivät myöskään yleiset opit omistusoikeudesta ja ihmisrakkaudesta. Yhtä vähän ne auttavat myöskään liikemiestä hänen toimis-

saan, kunnallisten asioiden hoitamisessa jne., ja vielä vähemmän ne palvelevat valtion johtajia, vaikkapa Englannin pääministeriä siinä, mikä on isänmaan etu ja mitä oikeuden kansakuntien välisissä suhteissa tulee olla. Kaikissa näissä asioissa englantilainen ja turkkilainen toimivat aivan eri tavoin, niin myös englantilainen ja ranskalainen. Mutta sitä juuri on elävä elämä – oikean todellisuutta, moraalinen maailmanjärjestys todellisuena. Oikea ei ole vain meidän tietämismme kohde, se on tämä teko, tämä todellisuus, mahti maan päällä.

Tieto oikeasta – joka on jotain yleisinhimillistä – kuuluu siten jollekin ihmisyksilöiden kokonaisuudelle, vaikka nämä kuuluvatkin eri kansakuntiin ja elävät eri aikakausina. Se on oikea ajateltuna, teoriana.

Mutta tahtominen oikeana, toimintaan ryhtyneenä, olemassa olevana todellisena tahtona – se on kansakunnan, kansalaisluokan ja perheen (kansakunnan sisällä) toimintaa tapana, siveellistä oikeaa, vallitsevana mahtina, valtio, yhteiskunta perhe; ja tämä valta on valtaa yli yksilön tahdon, se ottaa hänet valtaansa, kasvattaa hänestä uuden kannattajansa ja tavan toteuttajan. Ja jos hän asettaa omat teoriansa ja mielipiteensä sen tilalle, se ottaa hänet valtaansa myös toisessa merkityksessä, vie itse hänen tahtonsa ja vapautensa, rankaisee häntä nuhtein ja vitsoin, kansalaisten halveksunnalla, kahleilla, kuolemalla, historian häpeällä.

Tätä on tahtominen todellisena, mahtina maan päällä – ja koska tämä mahti on oikean mahtia, se on siveellisen maailmanjärjestyksen mahtia.

---

Tästä oikeaa koskevan tiedon luonteesta kumpuaa myös ylipäätään inhimillisen tiedon ja tahdon välinen ero.

Tietäminen ei nimittäin ole kansallista vaan yleisinhimillistä. Tämä on kuitenkin ymmärrettävä cum grano salis [tervettä järkeä käyttäen].

Tieto siitä, että maa kiertää auringon ympäri on sama aasialaisille ja eurooppalaisille. Ylipäänsä kaikki luontoa koskeva tieto on tämänkaltaista.

Arabit ovat olleet parhaita matemaatikkoja – Eurooppa on oppinut heiltä. On perustellusti sanottu, että matematiikka on kaikkein universaaleinta tietoa. Se on kaikkein abstrakteinta. Voltaire tai Montesquieu sanoo: matematiikka jättää ihmisen sellaiseksi, jollaisena hän on sen löytänyt.

Toisella ja toisella voi olla samat taidot latinan kielessä – tai ylipäätään missä hyvänsä molemmille vieraassa kielessä.

Myös historiallinen tieto on sellaisenaan yleisinhimillistä. Käsitystavat eivät suurestikaan poikkea, jos ranskalainen tai venäläinen lukee Schlosserin maailmanhistoriaa – eivätkä myöskään näihin kansoihin kuuluvien kronikoitsijoiden käsitykset eroa kovin paljoa.

Mutta jos otetaan puheeksi historian pragmaattinen puoli, historiallinen vakaumus, niin asia on toinen. Saksalainen, ja me germaanisen sivistyksen kasvatit, voimme yhtyä Schlosserin 18. vuosisadan historiaan esittämiin käsityksiin. Ranskalainen tai italialainen tuskin ymmärtävät häntä eivätkä missään tapauksessa yhdy hänen mielipiteisiinsä. Ainoastaan saksalainen olisi voinut kirjoittaa tuon teoksen. Vielä selvemmin tämä koskee oman isänmaan historiaa. Vain ruotsalainen saattoi kirjoittaa Geijerin Ruotsin kansan historian. Se voitiin kirjoittaa vain ruotiksi, vain Ruotsin kansa ymmärtää sen ja löytää siitä omien näkemyksensä ilmauksen – ja oman isänmaallisuutensa.

Siksi olemme sanoneet, että historia tieteenä on jokaisena aikakautena erilainen. Mennyt nähdään uudessa valossa. Voimme myös lisätä, että se on erilainen kullekin eri kansakunnalle. Herrat tietävät, että historia on kansalliskirjallisuutta.

Näin on myös filosofian laita. Se on saksalaista, englantilaista, ranskalaista (enimmäkseen englantilaisen jäljissä). Siinä on molemminpuolinen vaikutussuhde kuten historiallisessa tiedossakin. Mutta vakaumuksena se on kansallista – se lausuu julki kansakunnan tiedon. Emme voi tässä ryhtyä tarkastelemaan filosofian eri osa-alueiden enemmän tai vähemmän kansallista merkitystä. Mutta niin sanottu käytännöllinen filosofia, nimenomaan tieteellinen oppi oikeasta, toiminnan teoria, on filosofisen järjestelmän koetinkivi, ja juuri tässä osassa myös kansallinen näkemys tulee selvimmän näkyviin.

Mutta se ei tästä syystä historiallisen tiedon tavoin kuitenkaan lakkaa olemasta teoriaa ja siksi myös yleisinhimillistä. Ranskalainen teoria omistusoikeudesta näkee tämän olevan olemassa yksilön edun vuoksi – josta syystä hän voi hyödyn näkökulmasta myös kieltää sen ja julistaa omaisuuden varkaudeksi – ja tämä teoria eroaa selvästi Hegelin kannasta, jolle omistusoikeus on sinänsä ja itselleen oikeaa – koska oikea vain siksi ja sen myötä on maailmassa olemassa (vapaan tahdon todellisuus olioissa). Nämä teoriat ovat äärettömän erilaisia. Mutta se ei estä ranskalaista käsittämästä Hegelin teoriaa – eikä se ennen muuta estä,



etteikö omistusoikeus ylipäättään ole yhtä lailla arvossaan ja laissa suojattu niin Ranskassa kuin Saksassakin. Voimme lisätä: normaalien olosuhteiden vallitessa, sillä on tuskin luultavaa, että Saksassa kumottaisiin kaikki omistusoikeus niin kuin vallankumouhallitus, konventti, Ranskassa teki.

Kuitenkin tämä tieto, toiminnassa osoitettu tieto on se, mistä kaikki kansat pitävät lujasti kiinni. Sanoimme nimittäin, ettei oikea ole vain teoriaa, yleinen väite tai sääntö. Se on toimintaa, vallitsevaa, olemassa olevaa todellisuutta. Selvää kuitenkin on, ettei myöskään oikea kansallisen tavan muodossa vallitsevana toteudu tiedottomasti. Toisin sanoen; ihmisen toiminnalle ei ole mitään muuta paikkaa kuin tämä, maailmassa, tässä paikassa, nyt. Sellaisena se on määritettävä, eli se on siveelistä oikeaa silloin kun se täyttää tämän paikan. Nyt on selvää, että ihmisen tulee tietää se, oivaltaa, mikä paikka teolla on ja toimia tämän tiedon pohjalta. Tämä teoria on siis kaikessa toiminnassa. Mutta kun tieto ei ole pelkkää teoriaa, se on tietoa näistä konkreettisista olosuhteista, jotka määräävät toimintaa, joista se on riippuvainen ja joiden joukossa sen paikka on (huom. perhe, yhteiskunta ja valtio näinä tosiasioina). Ne ovat yleisten väitteiden, oppien sovellutusta (Omistusoikeuden – ihmisrakkauden).

Ihmisten suuren joukon käsitykset yleisistä väitteistä ja opeista ovat sinällään varsin epämääräisiä. Mutta tapa tekee soveltamisen varmaksi. Epävarmat teoriat luonnonoikeudessa, moraalissa, valtio-opissa – ja kuitenkin varmat teot. Mutta älyllisesti sivistynyt voi havaita, että yleisen inhimillisen tiedon sovellutus on tässä, näissä teoissa. Ja tietoisuus niistä tässä sovelletussa muodossa muodostaa kansallisen tiedon.

Ja silti tietämisen yleisinhimillinen luonne ilmenee tässä tiedossa toiminnan maailman ylittävänä.

Tieto ei nimittäin ole olemassa vain toimintaa varten, siinä sovellettavaksi. Tietämisessään ihminen kohoaa toiminnan maailman yläpuolelle – siihen mitä kutsutaan maailmankatsomukseksi, hänen vakaumukseeseen ikuisesta ja pysyvästä, yleisestä maailmanjärjestyksestä – ylipäättään uskonnolliseen tietoon.– Se vaikuttaa myös toimintaan – takaisin. Mutta se on olemassa oman itsensä vuoksi. Ihmisellä on siinä tyydytyksensä, rauha, joka kohottaa hänet toiminnan maailman vaihtelujen yläpuolelle. Siinä, tässä tietämisessä, hän voi olla enemmän tai vähemmän

sidottu omaan kansallisuuteensa ja aikaansa. Mutta tämä ei ole mikään vaatimus häntä kohtaan. Päinvastoin: kansallinen voi tässä ilmetä myös ennakkoluulona – josta hänen tulee vapautua tietääkseen totuuden sinänsä ja itselleen.

Tämä tietämisen kaksinainen luonne on tärkeä muistaa.

---

Tulos: Osalliseksi tekeminen traditionmukaiseen tahtoon on kansallista. Kasvatus tarkasti – perinteinen tietäminen ja sen vastakohtana yleisinhimillinen, johon pyritään. Opetus.

Tällä oivalluksella on suuri merkitys koko tämän tarkastelumme kannalta.

# Kirjan toimittajat ja kirjoittajat

## *Juha Hämäläinen*

Juha Hämäläinen (s. 1954), YTT, KL, Dr. h.c. on Itä-Suomen yliopiston emeritusprofessori. Hän on opiskellut filosofiaa ja kasvatus- ja yhteiskuntatieteitä Jyväskylän yliopistossa 1974–1986 sekä työskennellyt opetus- ja tutkimustehtävissä Jyväskylän yliopistossa 1980–1986 ja Kuopion yliopistossa (vuodesta 2010 Itä-Suomen yliopistossa) 1986–2022. Hän väitteli Kuopion yliopistossa tohtoriksi vuonna 1992 sosiaalipoliittikka pääaineena aiheenaan lastensuojelun etiikka ja oppihistoria. Kuopion yliopisto nimitti hänet sosiaalityön, erityisesti sosiaalipedagogiikan professoriksi 1998. Hänen pääasiallinen tutkimusalueensa on ollut sosiaalinen hyvinvointi, erityisalueina sosiaalipedagogiikan teoria- ja käsittehistoria, lastensuojelupoliittikka sekä lastensuojelun ideahistoria ja alan eettiset perusteet. Hän on työskennellyt vierailevana tutkijana Bambergin ja Eichstättin yliopistoissa 1993–1996 ja vt. professorina Eichstättin yliopistossa 1995–1996 sekä vierailevana professorina Tarton yliopistossa 1996–2001 ja Ostravan yliopistossa sopimuspohjaisesti 2008–2018 ja nimitettynä vuodesta 2018 lähtien. Hän on toiminut vuodesta 2016 lähtien Fudanin yliopiston lastensuojelututkimuksen keskuksen varajohtajana.

## *Severi Hämäri*

Käytännöllisen filosofian tohtorikoulutettava, FM Severi Hämäri opet-

taa ammatikseen puhetaitoa ja tietokirjoittamista Kriittisellä korkeakoululla. Hän on mm. kirjoittanut tietokirjan Verbaalinen väkivalta verkossa (Basam Books 2024) ja on yksi vuoden 2020 Tiedekirja -palkitun Esa Väliverronen ja Kai Ekholm (toim.) Tieteen vapaus & tutkijan sananvapaus -kirjan (Vastapaino, 2020) kirjoittajista. Hänen väitöskirjatutkimuksensa koskee hyvää päätöksentekoa suuren epävarmuuden vallitessa. Hämäri on erityisesti paneutunut vapaan sivistystyön kentän haasteisiin toimiessaan aiemmin Kriittisen korkeakoulun johtokunnan puheenjohtajana. Hän kuuluu myös Aikuiskasvatus-tiedelehden toimistuskuntaan.

### ***Mikko Lahtinen***

Mikko Lahtinen on filosofi ja politiikan tutkija. Hän on kirjoittanut ja toimittanut useita aate- ja oppihistoriallisesti painottuneita teoksia antiikin filosofiasta renessanssiin, valistuksesta marxismiin. Lahtinen väitteli Tampereen yliopiston politiikan tutkimuksen laitoksella valtio-opissa Louis Althusserin ”aleatorisesta” Machiavelli-tulkinnasta vuonna 1997. Lahtinen on väitellyt myös aate- ja oppihistoriasta Oulun yliopistossa aiheenaan J. V. Snellman (2006). Lahtinen on valtio-opin yliopistonlehtori Tampereen yliopistossa. Hänen 2020-luvun tutkimuskohteitaan ovat muun muassa suomalaisen valtion ja yhteiskunnan kulttuuris-poliittinen muotoutuminen 1800-luvulla sekä Antonio Gramscin praksiksen filosofia. Lahtisen keskeisiä teoksia ovat mainitun kahden väitöskirjan lisäksi kirjat Ihminen, poliittinen eläin (Vastapaino, 2002), Matkoja utopiaan (toim., Vastapaino, 2002), J. J. F. Perander: Yhteiskunta uutena aikana ja muita kirjoituksia (toim., Eurooppalaisen filosofianseura, 2004), Politics and Philosophy. Niccolò Machiavelli and Louis Althusser’s Aleatory Materialism (Brill, 2009 ja Haymarket Books, 2010), Kirjastojen maa (Vastapaino, 2010), Vastapaino – 40 esseetä kirjahistoriasta (Vastapaino, 2022) ja Kirja on pitkä ajatus (Warelia, 2022).

### ***Soila Lemmetty***

Soila Lemmetty (KT., dosentti) työskentelee Itä-Suomen yliopistossa, kasvatustieteiden ja psykologian osastolla tutkijatohtorina. Hänen taust-

tansa on aikuiskasvatustieteenalalla, josta hän väitteli tohtoriksi vuonna 2020. Viime vuodet Lemmetty on keskittynyt erityisesti työssä oppimisen, luovuuden ja hyvinvoinnin tutkimukseen työelämässä. Lemmetty julkaisee aktiivisesti kansainvälisissä tieteellisissä lehdissä, minkä lisäksi hän on ollut toimittajana esimerkiksi kokoomateoksissa *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (SoPhi 2022) sekä *Creativity and Learning – Contexts, Processes and Support* (Palgrave Macmillan 2021). Itä-Suomen yliopistossa Lemmetty johtaa *Jatkuva oppiminen työelämässä (JATKOT)* -tutkimusryhmää sekä edistää omaa Suomen Akatemian rahoittamaa tutkimustaan.

### *Reijo Miettinen*

Professori emeritus Reijo Miettinen toimi Helsingin yliopiston aikuiskasvatustieteen professorina vuosina 2006–2019. Ennen akateemista uraansa hän toimi koulutussuunnittelijana ja tutkijana Valtion teknillisessä tutkimuskeskuksessa osallistuen työelämän aikuiskoulutuksen käytäntöjen kehittämiseen. Siirryttyään Helsingin yliopistoon v. 1991 hän toimi kasvatustieteen laitoksella Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikön varajohtajana ja johti tutkimusryhmää, joka tutki teknologisia innovaatioita ja tutkimustyötä, erityisesti oppimista tuotekehittäjien ja käyttäjien välisessä vuorovaikutuksessa. Hän toimi vuosina 2002–2006 Suomen Akatemian rahoittaman Tieteen ja teknologian tutkimuksen tohtorikoulun tieteellisenä johtajana.

### *Eero Ojanen*

FT, tietokirjailija Eero Ojanen on työskennellyt Snellmanin tekstien parissa eri tavoin 1970-luvun opiskeluaajoista lähtien. Omien kirjojensa ja artikkeliansa lisäksi Ojanen on suomentanut Snellmanin Koottuja teoksia ja osallistunut muun muassa Snellman-instituutin toimintaan. Ojanen on työskennellyt käytännössä koko uransa vapaana kirjoittajana, Kriittisen korkeakoulun osa-aikaisena toiminnanjohtajana hän toimi tämän vuosituhannen alussa vajaat 20 vuotta. Ojanen on kirjoittanut noin 60 teosta filosofian, historian, yhteiskunnallisen keskustelun, kansanperinteen, mytologian ym. aloilta ja ollut mukana tekemässä lukuisia muita teoksia.

### *Tuija Pulkkinen*

Tuija Pulkkinen on toiminut professorina Helsingin yliopiston sukupuolentutkimuksessa vuodesta 2008 ja tätä ennen Jyväskylän yliopiston vastaavassa toimessa vuodesta 2003. Vuosina 2011–2015 hän oli nimettyä akatemiaprofessoriksi. Pulkkinen on väitellyt Helsingin yliopistossa filosofiassa (1996) ja hän on dosentti filosofian lisäksi poliittisen historian ja valtio-opin alalla sekä sukupuolentutkimuksessa. Pulkkinen varhainen työ maisteri- ja lisensiaattitutkielmissä keskittyi J.V. Snellmanin hegeliläiseen ajatteluun ja hän työskenteli vuosina 1983–1991 J.V. Snellmanin Koottujen teosten toimituksessa. Pulkkinen myöhempi tutkimustyö on yhdistänyt filosofian, historian ja politiikan tutkimusta: hän on tutkinut mm. G.W.F. Hegelin ajattelua, suomen valtio -käsitteen käsitehistoriaa, feministisen ajattelun historiaa sekä filosofiapolitiikkaa 1900-luvun feministisen teoreetikoiden teksteissä.

### *Heli Rantala*

Heli Rantala on tutkija ja dosentti kulttuurihistorian oppiaineessa Turun yliopistossa. Hän on erikoistunut 1800-luvun Suomen aate- ja kulttuurihistoriaan. Rantala on tutkinut muun muassa historiallisen ajattelun historiaa, käsitteiden, ihmisten ja uutisten liikkumista, suomalaista ja ruotsalaista sanomalehdistöä, vallankumousuutisointia sekä 1800-luvun alun kirjakulttuuria. Parhaillaan hän tekee tutkimusta omassa tutkimusprojektissaan Marginaalimerkintöjä Suomen tieteen historiaan (Koneen Säätiö). Rantalan viimeaikaisiin julkaisuihin kuuluu useita kansainvälisiä artikkeleita, toimitettu teos *Information Flows across the Baltic Sea. Towards a Computational Approach to Media History* (2023), toim. Lundell, Salmi, Edoff, Marjanen, Paju & Rantala sekä yhteismonografia *Kirjojen kaipuu. Kirjakulttuuria 1800-luvun alun Suomessa* (2024), kirj. Rantala, Sarjala, Tunturi, Ijäs & Hakkarainen.

### *Michael Uljens*

Michael Uljens toimii Åbo Akademin yleisen kasvatustieteen professorina (2003–). Sitä ennen hän hoiti kasvatustieteen professuuria Hel-

singin yliopistossa kolme vuotta (2000–2003). Prof. Martonin johdolla hän valmistui lisensiaatiksi Göteborgin yliopistosta vuonna 1993 fenomenologian alaan kuuluvan tutkimuksen myötä. Michael Uljens väit-teli koulun didaktikasta vuonna 1995 (*School Didactics and Learning*, Psychology Press), jonka jälkeen hän pian siirtyi Humboldtin yliopis-toon yleisen kasvatustieteen vierailivaksi tutkijaksi prof. em. Dietrich Bennerin ryhmään. Viimeiset kolme vuosikymmentä Uljens on kehi-telty non-affirmatiivisen yleisen kasvatustieteen teoriaa ja soveltanut sitä myös koulun johtamisen ja opetuksen tutkimukseen. Hänen vii-meisimpään tuotantoon kuuluu mm. *Non-affirmative Theory of Edu-cation and Bildung* (Springer, 2023).

### *Kari Väyrynen*

Kari Väyrynen opiskeli filosofiaa ja historiaa (aatehistorian linja) Jyväskylän yliopistossa 1974–1980 valmistuen Yhteiskuntatieteiden kan-didaatiksi 1980 ja lisensiaatiksi 1983. Hän toimi Oulun yliopistossa aatehistorian assistenttina 1980–1982 sekä filosofian päätoimisena tun-tiopettajana 1985–1995 ja yliopistolehtorina 1995–2020 ja on nyt-temmin eläkkeellä. Hän väitteli Oulun yliopistossa 1992 ja sai filoso-fian dosentin nimityksen 1994. Väyrysen keskeiset tutkimusalat ovat ympäristöfilosofia, historian filosofia, filosofian historia (antiikki, Kant, Hegel) sekä kasvatustieteen filosofia. Pääteokset ovat *Der Prozess der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus* (väitöskirja, 1992) sekä *Ympäristöfilosofian historia määrittämyydestä Marxiin* (2006). Tärkeim-mät toimitetut teokset ovat *Historian filosofia* (2015) ja *Historian teoria* (2016). Valikoima tieteellisiä artikkeleita löytyy sähköisessä muo-dossa hänen kotisivuiltaan [oulu.academia.edu/KariVäyrynen](http://oulu.academia.edu/KariVäyrynen).