

# SIVISTYSPROSESSI JA KOULUTUSINSTITUUTTIOT J.V. SNELLMANILLA<sup>1</sup>

**Kari Värynen**

Välittömästi G.W.F. Hegelin (1770–1831) kuoleman jälkeen esiin nousut 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 ajattelijoina. Hegelin filosofia on vielä nykyäänkin merkittävä filosofisen tutkimuksen inspiraation lähde erityisesti ns. mannermaisessa filosofiassa.

Suomalainen hegeliläisyys oli osa tätä kansainvälistä liikettä. Hegeliläisyys tuli meille vähitellen jo Hegelin elinaikana, 1820-luvulta lähtien. Varsinkin J.J. Tengströmin merkitys oli ennen Snellmania suuri. Suomalaisista vain J.V. Snellman (1806–1881) osallistui Saksassa käytyyn keskusteluun teoksellaan *Idee der Persönlichkeit* (1841), mutta silti meilläkin Hegelin ajattelun teemoja kehiteltiin luovasti eteenpäin. Varsinkin laaja keskustelu pedagogisista kysymyksistä oli suomalaisen hegeliläisyyden erikoisuus, johon verrattuna jopa saksalaisen keskustelun saavutukset kalpenivat. Hegelin oppilaista pedagogiikkaa kehittivät Saksassa lähinnä Rosenkranz ja Thaulow. Pedagogiikka ei ollut keskeinen osa Hegelin filosofista järjestelmää ja siksi siihen ei välittömästi kiinnitetty kovinkaan suurta huomiota. Hegeliä voidaan tästä huolimatta pitää merkittävänä pedagogina (Hegelin pedagogiikasta ks. artikkelini 2000 ja 2001). Historiallisesti katsoen suomalaisen hegeliläisen pedagogiikan harvinaisen mittavan kehityksen taustalla oli Suomen autonomisen aseman mahdollistama keskustelu kansallisen sivistyksen projektista, mikä poliittisesti hajanaisessa Saksassa ei ollut vielä tuolloin ajankohtaista.

Snellman oli hegeliläisen koulukunnan merkittävin edustaja Suomessa. 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 oppilas 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 koulukunnaksi ja esti siellä osaltaan hegeliläisen pedagogiikan kehitystä.

Snellman oli ilman muuta suomalaisen hegeliläisyyden merkittävin edustaja paitsi filosofina, myös kasvatustieteen alalla. Filosofisten teoksiensa ohessa Snellman kirjoitti jatkuvasti pedagogiikasta. Hän paneutui laajasti sekä perhe-, koulu- että akateemisen kasvatuksen kysymyksiin jo 1830-luvun lopulta lähtien ja käsitteli noita teemoja laajasti vielä professorikauden luennoissaan 1860-luvulla. Snellmanin pedagogiikka edusti varsinkin 1830–1840 lukujen taitteessa hänen ajattelunsa radikaaleimpia puolia: nuorhegeliläisille (so. koulukunnan poliittiselle ’vasemmistolle’)

---

<sup>1</sup> Artikkelini perustuu keskeisiltä osiltaan teokseni *Der Prozess der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus* Snellmania käsittelevään lukuun (s. 113–212). Artikkelini on aiemmin julkaistu teoksessa Juhani Tähtinen & Simo Skinnari (toim.) 2007. Kasvatus- ja koulukysymys vuosisatojen saatossa. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatustieteen tutkimuksia – Research in Educational Sciences 29, 149–166.

tyypillinen autonomisen ja kriittisen ‘itsetietoisuuden’ korostus 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 tulkintakysymys: 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 tosi luonnosta ja olemuksesta*. Traditio kylläkin antaa – muistinvaraisen käsittämisen 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 käsitteisiin: tämä osoittaa, että traditio on pluraalinen ja muuttuva käsite eikä mitään ennalta annettua. Se sallii subjektin vapauden ja tulee siksi ymmärtää avoimena prosessina. (SA IX, 164–166).

Todellinen tradition tiedostaminen on näin muistitiedon (tradition perinteisen sisällön) ja produktiivisen tiedon (tradition tulevaisuudelle merkityksellisen sisällön määrittämisen) ykseyttä. Snellman tiivistää näkemyksensä seuraavasti: “Tieto totuudessaan sisältää nuo molemmat momentit: se on subjektin vapaa tuote (itsetietoisuus) mutta myös annettu tieto muistona (traditio). Tieto on tämä prosessi itse ...” (ibid., 167). Edelleen hän kirjoittaa: “Siksi tieto on subjektin näkemystä tradition järkevästä sisällöstä. Sama suhde on oikeuden – voimassa olevana ja annettuna lakina – ja subjektiivisen vapauden välillä”. (*Om det akademiska studium*, SA I, 404). Mitään subjektien yläpuolella vaikuttavaa, niiden konstruktiivisesta 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*, SA I, 582). 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 loputonta moninaisuutta: traditio on 'löysä punos', jonka merkitys muotoutuu tarkastelijan näkökulman mukaan kuten esimerkiksi taidemaalasta 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. (SA I, 588–589).

Snellmanin ajattelussa keskeisintä on kuitenkin kysymys kansallisesta sivistyksestä. Tätä teemaa hän kehittää erityisesti teoksessaan *Läran om staten* (1842) ja *Saima*-lehden artikkeleissa. Kansallinen sivistys kehittyy kaksisuuntaisesti: toisaalta tärkeää on kansalaisten moraalisen vakaumuksen muutosvoima, toisaalta kansainväliset vaikutteet. Snellman kirjoittaa: "Annettu tapa uudistuu sitä kautta että se käsitetään järkevästi. Kansallinen sivistys saa uusia impulsseja edistymiseensä sekä sisältäpäin, yksilön pyrkimyksestä siveellisyyteen, että ulkoapäin, kosketuksesta toisiin kansakuntiin. Silloin patriotismi ei ole mieltymystä johonkin sivistyksen olemassa olevaan muotoon, tiettyyn siveelliseen tottumukseen, vaan kansalliseen kehitykseen ja jalostumiseen" (SA I, 687). Kansallinen sivistys merkitsee ennen kaikkea moraalisen itsetietoisuuden korottamista perinteen tuomariksi. Snellman vastustaakin eksplisiittisesti perinteiden konservatiivista tulkintaa: "Me saamme ja meidän tulee muuttaa kansallishenkeä kasvatuksen ja sivistyksen kautta. Muutoin oikeuttaisimme kaikenlaisen siveettömyyden heti, kun se olisi kansallista ... ". Siksi kansakunnan tulee kehittyä "kansallisesta yksipuolisuudesta yleiseen humaniteettiin". Vasta silloin kansallinen sivistys voi tarjota oman positiivisen panoksensa yleisinhimilliseen sivistykseen. (ibid., 697). 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 muodostaa modernin yhteiskunnan ainoan varman perustan". Se on ehto muiden perustavien oikeuksien toteutumiselle: "nykyiset opit omantunnon vapaudesta, yhtäläisistä poliittisista ja kansalaisoikeuksista, yhdenvertaisuus lain edessä, elinkeinovapaus, vapaa kauppa jne. ... voidaan toteuttaa vain niin pitkälle kuin sivistys todella kuuluu kaikille yhteiskunnan jäsenille" (*Bildning och allmän anda*, SA IV, 356). Snellman haluaakin luoda sivistyspoliittisella ohjelmallaan vähitellen perustaa muille demokraattisille uudistuksille tullevaisuudessa. Siksi hän kiinnittää erityistä huomiota kansakoulukysymykseen ja panee toivonsa talonpoikaisväestön sivistystason korottamiseen.

Tarkastellaan seuraavassa hieman yksityiskohtaisemmin, miten Snellmanin yleisnäkemyks sivistysprosessista ilmenee hänen opeissaan kasvat- 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 moraaliselle 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 moraalikasvatuksessa riitä kuitenkaan perinnäistapojen kritiikin 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 tietoisuutensa 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 kasvatus on Hegelillä oleellinen osa perheen sisäistä toimintaa: perheen sisäinen eettisyys kulminoituu vanhempien velvollisuuksissa lasta kohtaan. Toisaalta lasten kasvatuksesta tulee vähitellen perheyhteyttä ‘hajoittava’ (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 korkein intressi”. (*Läran om staten*, SA I, 717). 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 emotionaaliset 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 konflikteja perheen ja kansalaisyhteiskunnan välillä keskeisenä. Hegel painotti kansalaisyhteiskunnan lähtökohdaksi 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 alkuperäinen ja välttämätön kuin perhe”. Edelleen hän näkee kansalaisyhteiskunnan – lainkuuliaisuuden sfäärinä – valtion kiinteänä osana. (*Läran om staten*, SA I, 734–735). 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 “työ omaksi parhaaksi edistää yleistä hyvää” (ibid., 732, 800). Hegel näkikin Snellmania paremmin modernin kapitalismin tuottamat ongelmat, erityisesti köyhyyden ja luksuksen vastakohtana. 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 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, rakkauteen 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 selvimminkin 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 (SA X, 122). Perheen sisäisten suhteiden kannalta sivilisaatio tarkoittaa perheen tapojen tietoista kehittämistä, vanhempien itsekasvatusta ja tämän vaikutusta siihen, millaista lasten kasvatusta 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 kasvatusta (antiteesi) – sivilisaatio (synteesi). Kohoava triadisuus tarkoittaa sitä, että omaisuuden hallinta perheessä on tuon instituution formaalisiin ja yksinkertaisiin piiriin ja sivilisaatio sen kompleksista yhteiskunnallista ja kulttuurista kokonaisuudesta luonnehtiva käsite. Sivilisaatio sisältää tietenkin alistettuina ’momentteinaan’ 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 kansalaisyhteiskuntaan) 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 lapsen 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 itsekasvatustilanteesta.

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 kriittikittömästi annettuna, vaan perhe “ottaa niiden sisällön perheen tietämykseen punnitakseen vapaasti niiden pätevyyttä ja su-lauttaakseen omaan tapaansa sen, mikä perheessä tunnustetaan oikeaksi”. Aiemmin kuvattu itse-tietoisien 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 merki-tys. “Itseensä sulkeutuneen perhe-elämän yksipuolisuus” tulee ylittämään ja perheestä muodostaa yleisinhimillistä sivistystä kansallisiin tapoihin välittävä instituutio. “Tiede, kirjallisuus ja taide” ovat tällöin perheessäkin tärkeitä sivistys-elementtejä. (*Föreläsningar i Sedelära* 1861).

Miten tämä uusi teoria perheestä vaikuttaa käsitykseen kasvatettavasta lapsesta? Snellman korosti vielä 1840-luvulla lasten kasvatuksen reflektioimattomuutta moraalisuutta varsin autoritativiseen sävyyn. Lapsi näyttäytyi passiivisena perhetapojen omaksujana. Esimerkiksi *Läran om staten* määrittelee varhaisimman lastenkasvatuksen “lapsen totuttamiseksi hyviin tapoihin”. Jos lapsi ky-selee ohjeiden tai käskyjen perusteluita, voidaan vedota “kategorisiin ohjeisiin siitä, mitä pitää tehdä”. Jumalan tahto on “riittävä selityspenuste” näille ehdottomille käskyille. (SA I, 720–721). On kuitenkin pantava merkille, että Snellman puhuu näissä varhaisissa teksteissään esikouluikäis-ten lasten kasvatuksesta ja erottaa sen kouluopetuksesta varsin kategorisesti. Hän ei pohdi, mil-laista koulun rinnalla jatkuva perhekasvatusta 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 lapsen vastaanottama opetus, sen vaikutus lapsen tapaan ja siihen, miten vanhemmat kohtelevat lasta kasvatuksessa”. (SA X, 270). 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 moraalisessa siteessä, altruistisessa rakkaudessa. Snellman tuo esiin, että lapsen aktiivinen vastarakkautus on tärkeä tekijä perheen tapojen muotoutumisessa. Vanhempien tekojen moraliteettia koetellaan jatkuvasti rakastavassa suhteessa lapseen. Snellman kirjoittaa: “Sanotaan: vanhemmat antavat lapselle jaloimmat puolet omasta henkisestä olemassaolostaan. Me lisäämme: heissä ei ole tätä jaloutta, ennen kuin se annetaan. He eivät tiedä edeltä käsin, mikä heissä on jalointa, he koettelevat sen vasta itse antamisessa. Mutta siitä tulee sitä kautta myös jotain muuta kuin mitä se oli aikaisemmin. Se ottaa koetteluun muodon, vanhempien siveellisen omantunnon muodon rakkautena lapseen” (SA X, 276). 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 vastarakkautus vanhempiin on siis ymmärrettävä aktiivisena tunnustamisena, jonka koetteluun tai haasteen edessä vanhempien tekojen arvo varsinaisesti punnitaan. Lapsen tunnustavan vastarakkauten saavuttaminen on vanhemmille vaikea moraalinen ja intellektuaalinen haaste: “Oikeastaan ei ole mitään ankarampaa ja tarkempaa itsensä koettelua kuin se, että isä ja äiti alistavat tekonsa lapsen katseelle” (SA X, 274). 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 (SA V, 640).

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

irallinen 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 artikkelissa 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 se paikka, jossa yksilö kasvatetaan itsetietoiseksi, tietoiseksi omasta itsestään ajattelevana ja tahtovana subjektina” (SA IX, 169). Koulun tehtävä on luoda pohjaa itsenäisille yliopistopinnoille, 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 etenee ja oppilaan tiedot lisääntyvät, sitä enemmän vaaditaan hänen omaa aktiivisuuttaan tietojen järjestämisessä ja yhdistämisessä. Oppilaan täytyy etsiä erityisten mielikuvien välistä yhteyttä” (SA IX, 173). 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. (ibidem, vrt. SA I, 408–409).

Itsetietoisuuden herääminen edellyttää kritiikin oikeutta. Opetuksen tulee vähitellen rohkaista tätä piirrettä ja terveen itseluottamuksen syntyä. Snellman kirjoittaa: “Oppilaan saavutettu valmius määrittämisessä ja todistelussa johtaa hänet luottamaan oman minän kykyihin. Hän vertaa sitä tovereidensa (valmiuksiin) ja uskaltaa pian tutkia myös opettajan varmuutta ja lujuuutta. Jokainen virhe, jonka opettaja tekee, ... on voitto hänen heräävälle egoismilleen. Tätä prosessia tukee se, että korkeammassa kouluopetuksessa jo arvostellaan ja vertaillaan erilaisten tulkitsijoiden näkemyksiä, opettaja korjaa siellä täällä oppikirjojen käsityksiä jne.” (SA IX, 173). 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 IX, 488–489). 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. (SA IX, 177). 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 Cygnaeukseseen, 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 koulumuotojen 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 yleisinhimillisen sivistyksen omaksumiselle ja aktiiviselle itseopiskelulle ja kansalaistoiminnalle koulun jälkeen. Näissä suhteissa kansakoulu vertautui jopa yliopistoon – vertaus, jonka Snellman usein tuo esiin. Niille yhteinen tehtävä on kestävän tiedon intressin luominen yleisinhimilliseen tietoon. Siinä suhteessa talonpoika voi olla yhtä sivistynyt tai jopa sivistyneempi kuin laakerein kruunattu oppinut, kuten Snellman kerran ‘todellisen sivistyksen’ olemusta pohtiessaan toteaa.

Snellman kehittää oppinsa kansakoulusta pääosin jo vuosina 1840–1842. Varsinkin *Läran om staten* kokoaa Snellmanin perustelut kansakoulun yhteiskunnallisesta merkityksestä yhteen. Perhekasvatukseen verrattuna kansakoulu merkitsee “suurta askelmaa sivistyksen tiellä, koska sen kautta ajan yleinen sivistys tunkeutuu kansakunnan kaikkiin yhteiskuntaluokkiin” (SA I, 726). Varhaisimpaan lastenkasvatukseen verrattuna kansakoulu tähtää autonomisen itsetietoisuuden kehittämiseen nojautuessaan “järkevään vakaumukseen ja kehittyneeseen henkiseen vapauteen” (SA III, 156). Kansakoulun tehtävänasettelua ei ole siksi mielekäästä rajoittaa yhteiskunnan luokkarakenteeseen vedoten. On turha kysyä, paljonko talonpoika tarvitsee sivistystä? Hän tarvitsee sitä “yhtä paljon kuin pappi ja vielä vähän enemmän”. (ibid., 157). Kansakoulu tähtää siten viime kädessä autonomiseen kansalaistoimintaan ja luo tärkeitä ehtoja myöhemmille demokraattisille uudistuksille. *Läran om staten* tuokin tämän poliittisen päämäärän eksplisiittisesti esiin: kansakoulun perustaminen on askel kohti “vapaampaa valtiosääntöä” (SA I, 728). Venäläisen sensuurin oloissa Snellman ei aina voinut korostaa asian tätä puolta, mutta se on tietenkin hänen mielestään oleellinen tulevaisuuden tehtävä: koulutusinstituutiot luovat välttämättömiä edellytyksiä toimivalle demokratialle ja itsehallinnolle.

Myös kansakouluopetuksen sisältöjen suhteen on välttämätöntä ottaa lähtökohdaksi modernin yhteiskuntakehityksen vaatimukset. Kompleksinen ja muuttuva yhteiskunta edellyttää koulutuksen muuttumista teoreettisemmaksi: perinteisten tietojen ja taitojen välittäminen käy yhä vähämerkityksisemmäksi, kun vaaditaan toimintakykyä muuttuvissa oloissa. Siksi kansakoulukin tulee nähdä kriittisiä ajattelu- ja toimintavalmiuksia kehittävänä eikä niinkään perinteisiin käytäntöihin johdattavana kouluna. Kansakoulun tulee olla “yhtä aikaa sekä kansan koulu että yliopisto” ja sen tehtävänä on herättää “rakkaus yleisinhimilliseen sivistykseen”. (SA IV, 41–42). Modernissa yhteiskunnassa tämä tarkoittaa tiedeperustaisen tiedon (Snellmanilla ‘reaalitiedon’) ensisijaisuutta. Kansakoulu ei voi enää korostaa perinteiseen tapaan uskonnollisen kasvatuksen merkitystä. Snellman kirjoittaa: “Tarve muuhun kuin varsinaisesti uskonnolliseen opetukseen ... kasvaa aina, kun

yhteiskunta kehittyi ... moderni, eurooppalainen valtio ... on hyvin kompleksinen orgaaninen kokonaisuus ja siksi sellaisesta opetuksesta (reaaliaineiden opetuksesta - KV) tulee kaikille kansalaisille välttämätöntä”. (ibid., 42–43, vrt. 47). Esimerkiksi talonpojan elämänpiiri 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 vastaamaan. Periaatteessa se voi onnistua jo kansakoulussa, jos siinä kyetään luomaan välttämättömät perusedellytykset myöhemmälle itsekasvatukselle. Juuri tähän Snellman pyrki: 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 pitäisi kehittää tuota mitätöntä alkua (mekaanista lukutaitoa perheessä – KV) eteenpäin ... oppilas tulisi johdattaa kirjasta lukemisen vaikeaan taitoon – tämä tarkoittaa: tulisi johdattaa samalla luetun sisällön ymmärtämiseen. Tämä olisi kansakoulun ensimmäinen ja tärkein päämäärä” (SA IV, 47). 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 (SA V, 60). Tuon tavoitteen saavuttaminen ei ole suinkaan helppoa. Snellman toteaa, että “suurin osa niin kutsutusta sivistyneistöstäkin” täyttää ymmärtävän lukemisen vaatimuksen huonosti (SA IV, 48). Ja jopa yliopistossa pinnallinen ‘läksynluku’ on vallitsevana: tieteellinen sivistyksen on meillä ollut “joka kohdassa läksyä, ulkomaalaisilta opittua, voimatonta toistamista” (SA IV, 9).

Käytännössä tuota tavoitetta voidaan kuitenkin lähestyä uudistamalla kouluopetuksen muotoja. Snellman ehdottaa kokoavassa artikkelissaan *Huru skolundervisningen qvåfver läslusten* 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 tapanaan 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. Oppiaineeseen kytkeytyvä vapaa lukeminen johtaa myös kokonaisvaltaisempaan näkemykseen opittavan asian merkityksestä. Oppilas “löytää paremmin yhteyden sisällössä”. Myös opettajan rooli muuttuu autoritatiivisesta kuulustelijasta dialogisemmaksi. Opettajan tehtävä on kontrolloida, että asia on todella ymmärretty. Opetus ei perustu “selitykseen luetusta, vaan pyrkimykseen opettaa oppilaat itse lukemaan ja ymmärtämään”. Snellman painottaa erityisesti oppilaiden omien, luetun pohjalta valmistamien esitysten merkitystä. (SA IV, 614–625).

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 kuulusteluista luopuminen antaisi tälle tilaa. Oppimisen kontrolloinnissa riittäisi se, että silloin tällöin kuulustellaan laajempia kokonaisuuksia. Oppilaiden itsenäisyyttä kehittäisi myös se, että he uskaltautuisivat omissa töissään esittämään – opettajan avulla – myös uusia asioita. Oleellista on kiinnittää huomiota oppilaan omaan tapaan tulkita asiat. (Lausunnosta 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 kieliopinon 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 kieliopinon latinanluku” loi “kyvyn ... lukea kirjailijoita millä kielellä 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 (SA IX, 367-368, 371-372).

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 “antavat teemoja keskusteluun kaikkein yleisimmistä inhimillisistä intresseistä”, kuten Snellman – tässä yhteydessä tosin yliopisto-opintoihin viitaten – sanoo. (SA IX, 196). Myös luonnonhistorian ulottuvuudet ovat laajat: se ei vain yhdistä eri luonnontieteitä toisiinsa vaan sillä on jopa “merkittävä siveellinen vaikutus” (ibid., 371). 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 hui-pentumaa. 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 kasvatus voi olla rakentamassa parempaa tulevaisuutta.

## Lähteet:

- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Snellman, J.V. 1892 - 1896. Samlade Arbeten I, III, IV, V, IX ja X. Helsingfors: Otava
- Väyrynen, K. 1992. Der Prozess der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus. Tampere.
- Väyrynen, K. 2000. Hegelin dialektinen pedagogiikka ja lastenkasvatuksen ongelma. Teoksessa P. Siljan-der (toim.). Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 45– 62.
- Väyrynen, K. 2001. Kasvatus ja yhteiskunta Hegelin pedagogiikassa. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen. (toim.). Platonista transmodernismiin. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia -sarja 2, 263–276.

\*\*\*\*

Artikkeli on julkaistu 8.9.2024

## Tekstiviittaus:

Väyrynen, Kari 2024. Sivistysprosessi ja koulutusinstituutiot J.V. Snellmanilla. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. [https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Snellman\\_sivistysprosessi\\_0.pdf](https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Snellman_sivistysprosessi_0.pdf) (luettu xx.xx.xxxx)