

VAPAUDEN METAFYSIIKASTA JA VARHAISESTA SUOMALAISESTA KASVATUSFILOSOFIASTA¹

Sauli Salmela

Aluksi

Länsimaisen poliittisen filosofian historian voi mieltää pyrkimykseksi toteuttaa vapauden ja oikeudenmukaisuuden perusarvoja samanaikaisesti. Vapaus ja oikeudenmukaisuus ovat kuuluneet myös kasvatuksen ja koulutuspolitiikan tavoitteisiin. Suomalaisessa hyvinvointivaltioideologiassa ja koulutuspolitiikassa oikeudenmukaisuus on ymmärretty tasa-arvoksi. Vapauden käsitettä niin ikään on tulkittu monin tavoin, ja tulkinnan vaihtuessa ovat muuttuneet näkemykset valtion ja kasvatuksen merkityksestä sekä tehtävästä. Aikamme uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa vapaudella ymmärretään yksilön mahdollisuuksia edistää omaa kilpailukykyään taloudellisen menestyksen markkinoilla, ja tasa-arvolla tarkoitetaan yhtäläistä esteettömyyttä ajaa omia pyrkimyksiään koulutuksen avulla.

1960-luvulta lähtien hyvinvointivaltion ideaan on sisältynyt oletus taloudellisesta kasvusta tasa-arvon edellytyksenä: taloudellinen kasvu on ensisijainen tavoite, jonka saavuttamiseksi koulun tulee edistää sosioekonomista tasa-arvoa. Vuonna 1964 Urpo Harva kritisoi ”materialistiselle elämäkatsomukselle rakentuvien hyvinvointivaltioideo-

1. Kiitän dosentti Juhani Sarsilaa arvokkaista huomautuksista käsikirjoitukseeni.

reetikkojen” näkemyksiä, joiden mukaan ”koulun tehtävä on kasvattaa tehokkaita tuottajia ja kuluttajia, toisin sanoen, koulu on pantava palvelemaan tuotantouskontoa”. Koulutus oli lakannut olemasta itseisarvoista, ja sen arvo nähtiin instrumentaaliseksi: siitä oli tullut teknologiaa. Samalla sivistyksen käsite sai epämääräisenä ja ei-eksaktina väistyä psykologiasta ja sosiologiasta omaksuttujen ”kvalifikaation”, ”sosialisaation”, ”integraation” ja ”oppimisen” tieltä. Ylevä hyveen käsite on kohdannut saman alhaisen kohtalon ja kohtelun. Hyveen sijalle korkeimmaksi arvoksi eli hyväksi on asetettu laatu, jonka toteutumista kvantitatiivisesti mittaaviin laatujärjestelmiin uhrataan kaikki ne resurssit, jotka sivistyksen nimissä tulisi osoittaa tutkimus- ja opetustyöhön. ”Tämmöinen käsitys on jyrkässä ristiriidassa Aristoteleen kasvatusfilosofian kanssa”, Harva jatkaa, ”jonka mukaan kasvatuksen koko päämäärä ja tarkoitus on harjoittaa vapaa-ajan oikeaan käyttöön”. Sitä vastoin, Harva kuvailee 1960-luvun tilannetta, ”on syntynyt uusi kasvatustehtävä: kuluttajien kasvatusta. Se syntyi USA:ssa, mutta on nyt leviämässä Eurooppaan” (Harva 1964, 50 ja 57).²

Kreikkalaisesta filosofiasta alkaen oikeudenmukaisuus (*δικαιοσύνη, iustitia*) on ymmärretty totuuden, kauneuden ja hyvän kaltaiseksi perusarvoksi tai Aristoteleen kategoriat ylittäväksi transsendentaalikäsitteeksi. Oikeudenmukaisuutta voi näet pitää hyvän rationaalisenä aspektina, jos hyvä ilmeneekin rakkautena emotionaalisesti. Kysymys, edellyttääkö oikeudenmukaisuus tasa-arvoisuutta, jakaa mielipiteitä: esimerkiksi Platonin mukaan ei edellytä, mutta Locke ja Rousseau esittävät vapauden ja tasa-arvon perustuvan luonnolliseen oikeuteen. *Tutkielmassa hallitusvallasta* Locke kuvailee ihmisten olevan luonnostaan täydellisen vapauden sekä yhtäläisyyden eli tasavertaisuuden tilassa (Locke 1995, 46). Rousseau puolestaan aloittaa teoksensa *Yhteiskuntasopimuksesta* sanoilla ”ihminen on syntynyt vapaaksi ja kaikkialla on hän kahleissa” (Rousseau 1998/1762, 38). Tasa-arvo ja vapaus ajautuvat kuitenkin ristiriitaan, sillä tasa-arvon toteutta-

2. Suomalaisessa keskustelussa huomattavia kannanottoja olivat progressivismia eli taloudellisen kasvun merkitystä hyvinvoinnin kannalta korostanut Pekka Kuusen *1960-luvun sosiaalipolitiikka* (1961) sekä Urpo Harvan sille kriittiseksi vastineeksi kirjoittama *Ihminen hyvinvointivaltiossa* (1964). Hyvinvointivaltion käsitteestä kts. esim. Harva 1964, 9–20.

minen edellyttää pakkoa, mikä vähentää vapautta. Koska tasa-arvoa ja vapautta ei voi samanaikaisesti maksimoida, on valittava, kumpaa painottaa toisen kustannuksella.

Suomessa on viimeisen parinkymmenen vuoden aikana harrastettu jonkin verran sivistysteoreettista tutkimusta.³ Keskustelussa on pysyttäydytty koko lailla saksalaisella kielialueella, mikä on tietysti perusteltua, sillä klassinen *Bildungstheorie* kukoisti juuri Saksassa noin vuosina 1770–1820. Julkinen ja yleinen kansanopetus alkoi toteutua koko läntisessä maailmassa 1800-luvulla, joskin ideologisesti erilaisista lähtökohdista. Taustalla vaikutti edellisen vuosisadan aatteiden (esimerkiksi Rousseauin, Pestalozzin, Herderin, Kantin ynnä muiden uushumanistien näkemysten) aaltojen kuohunta.

Maamme koulutuksellisen tasa-arvon historiaa käsittelevässä kirjassaan Ahonen vertailee kansanopetuksen syntyminen taustoja Amerikassa, Preussissa, Sveitsissä ja Suomessa. Amerikassa keskeiseksi arvoksi nähtiin demokratia, ja sen nimissä koulutus ymmärrettiin ihmisoikeudeksi. Presidentti Jefferson katsoi koulutuksen pitävän yhteiskunnan koossa sekä tuottavan yhteistä hyvää. Lisäksi Amerikassa vaikutti lockelainen mutta myös rousseaulainen ajatus: kansakunta koostuu yksilöistä, jotka tahtovat jakaa niin kansakunnan oikeudet kuin velvollisuudetkin. Preussissa lähtökohtana oli nationalismi: koulutus näyttäytyy yksilön velvollisuutena valtiota kohtaan. Koulutuksen tehtävä oli luoda yhtenäinen Saksan valtakunta, mitä varsinkin Fichte kuulutti. Herder esitti kansakunnan metafyyksiseksi entiteetiksi, eräänlaiseksi organiseksi, ikaikaiseksi, kohtalon määräämäksi välttämättömyydeksi, ellei peräti etniseksi olioksi. Lisäksi voimme Seigelin tavoin huomauttaa Herderin jatkavan Leibnizin ekspressivististä miinuskäsitystä: harmonisessa universumissa jokainen yksilö (monadi) ilmaisee ja seuraa omasta luonnostaan kumpuavaa sisäistä periaatetta vapaana ulkoisesta määräytymisestä. Herderin ”monadi” ei kuitenkaan kantilaisen transsendentaalisen autonomisen subjektin tavoin säädä omia moraalilakejaan. (Seigel 2005, 299.) Sveitsiin Ahonen liittyy erityisesti Pestalozzin, jonka kannattaman filantrooppisen käsityksen

3. Esim. Ari Kivelä, Michael Uljens, Jyrki Hilpelä ja Kari Väyrynen ovat kunnostaneet tässä.

teoreettiseksi maksimiksi osoittautuu kasvatuksellinen utilitarismi: koulutuksen tehtävä on tuottaa käytännön elämässä hyödyllisiä ja tarpeellisia taitoja. Koulutus kuuluu myös köyhille, joita tulee opettaa auttamaan itseään sen sijaan, että heille annettaisiin ylhäältä päin. Tällä kohden muistamme kiinalaisen sanonnan, jonka mukaan nälkäiselle tulee kalan sijaan ojentaa onki. Vihdoin pääsemme Suomeen, missä kasvatusta liittyy kansallisvaltion syntyyn kuten Saksassa. Ahonen kuvailee saksalaista idealismia ja uushumanistista kasvatustilastusta edustaneen Snellmanin erimielisyyksiä filantroopiksi mainitun Cygnauksen välillä. Näkemyserot koskivat esimerkiksi sellaisia kysymyksiä kuin onko koulutus oikeus vai velvollisuus, kenelle koulutus kuuluu (kaikille vai ainoastaan osalle), ja millainen koulutus (kullekin).⁴ (Ahonen 2003, 20–22.)

1700-luvun länsimaiset ihmiset nimittivät aikaansa mieluummin kasvatuksen vuosisadaksi kuin valistukseksi. Valistuneisuudella tarkoitettiin hyödyllisiä tietoja mutta myös kirkon edustaman taikauskon ja auktoriteettien älyllisestä orjuudesta vapautumista. Kasvatuksella haluttiin edistää muun muassa luonnollisuutta ja suvaitsevaisuutta sekä luoda hankalasti määriteltävää sivistystä (*Bildung, humanitas, παιδεία*), jolla uushumanistit tarkoittivat klassista sivistystä. Ihmiskunnan onni ja menestys nähtiin itseisarvoksi eettisen utilitarismin mukaisesti. 1800-lukua historioitsija Grue-Sörensen sitä vastoin luonnehtii ”suhteellisen rauhalliseksi kehitysvaiheeksi, jolloin pedagoginen kiinnostus kohdistui pääasiallisesti menetelmien parannuksiin, opetussuunnitelmien uudistuksiin ja koulunkäynnin ulottamiseen yhä laajemman väestön piireihin”. Painopiste siirtyi teoreettisesta käytännölliseen: filosofinen spekulatio väheni, mutta työskentely vilkastui, ja teorialkin pohjautuivat entistä enemmän käytäntöön. (Grue-Sörensen 1961b, 51–52.)

Samankaltaiset kysymykset läpäisevät myös suomalaisen kasvatustilastuksen historiaa. Voimme ajoittaa suomalaisen filosofian

4. Filantropistisen pedagogisen koulukunnan perusti saksalainen Johann Berndhard Basedow (1723–90). Filantropismi jakoi voimakkaasti mielipiteitä. Esimerkiksi Kant puolustaa sitä, mutta Herder sanoo, ettei olisi uskonut filantropistien kasvatettavaksi ”edes vasikoitaan”. (Grue-Sörensen 1961a, 368–371.)

alun Turun Akatemian perustamiseen vuonna 1640 ja poimia muutamia esimerkkejä. Kuninkaallisen akatemian logiikan ja metafysiikan, myöhemmin myös luonnontieteen professorina sekä rehtorina kunnostautui monipuolinen Andreas Thuronius (1632–1665), joka kannatti retoriikan merkitystä korostavaa ramistista logiikkaa vastustaen samalla formaalista Aristoteleen logiikkaa.⁵ Laupeudessaan kirkko tuomitsi kartesiolaisuuden, joka korotti tietävän subjektin järjen ja ajattelukyvyn auktoriteettien (kuten kirkon) yläpuolelle. Isovihan jälkeen 1700-luvulla valistuksen rationaalisuuden ja deduktion ihannoiti kuitenkin kukoisti saksalaisen Christian Wolffin filosofian suosimisen muodossa. Häntä vastaan asettui Henrik Gabriel Porthan (1739–1804) Locken kannattajana. Porthan kritisoi rationalismin lisäksi Kantia, jota hän piti solipsistina. Ensimmäinen suomalainen kantilainen lienee ollut Franz Mikael Franzen (1772–1847). Yleisemmin tiedetään, että 1800-luvulla suomalaisen filosofian kenttää hallitsi hegeliläisyys alkaen Johan Jakob Tengströmistä (1755–1832), jota on kiittäminen tai syyttäminen hegeliläisyyden saattamisesta Suomeen 1810-luvulla. Hänen kuuluisimmaksi oppilaakseen osoittautui Johan Vilhelm Snellman (1806–1881), johon palaamme tuonnempana.

5. Myös Turun akatemian ensimmäinen filosofian professori Nicolaus Nycopensis kannatti ramismia. Petrus Ramus (1515–1572) vastusti skolastisen logiikan formalismia ja pyrki uudistamaan filosofiaa retoriikkaan perustuvan humanistisen ”luonnollisen logiikan” avulla. Hänen toteuttamansa retoriikan uudistus koitui kohtalokkaaksi retoriikan traditiolle. Ramus näivetti klassisen retoriikan pelkäksi kielellisten koristeiden tutkimukseksi poistamalla siitä oleelliset keksimisen (*inventio*) ja jäsentelyn (*dispositio*) osa-alueet. Sisällyttämällä logiikkaansa eli dialektiikkaansa retoriikalle kuuluneita tehtäviä hän hylkäsi Aristoteleen argumentaatioteoriassa keskeisen dialektisten ja analyyttisten argumenttien erottelun. Ramus samasti argumentaation ja luonnollisen järjelyn säännöt. Aristoteleelle logiikka oli osa dialektiikkaa, johon sisältyy myös keskustelun ja vakuuttamisen sekä todellisuutta koskevan tiedon tavoittelemisen metodologia. Pedagogisena ohjelmana ramismi herätti ihastusta keskittyessään syllogistisen päättelyn sijaan klassisten auktorien teksteistä valittuihin kirjallisiin esimerkkeihin tiedon hankkimiseksi (kts. Perelman 2007, 7–15; Jardine 1988, 184–186; Grue-Sörensen 1961a, 184–185). Tänäpäin retoriikka on akateemisen analyyttisen filosofian piirissä huonossa huudossa, huomauttaa Juhani Sarsila. Jopa Erik Ahlmanin ja Juho August Hollon kaltaiset humanistit ymmärsivät retoriikan väärin [eli ramistisesti -SS]. Aikamme tieteen kieli arvostaa tyyliä, elotonta ja puisevaa (eufemistisesti ”asiallista” ja ”informatiivisesti selkeää”) tosiasioiden toteamista (Sarsila 2001, 121–123). Turun akatemian logiikan opetuksesta kts. Lounela (1979), josta voi lukea myös kriittisiä huomioita Thuroniuksen ansioituneidudesta logiikassa.

Muita hegeliläisiä olivat esimerkiksi kasvatustieteilijä Zacharis Cleve (1820–1900), mutta myös Feuerbachin materialismia kannattanut vasemmistohegeliläinen Wilhelm Bolin (1835–1924). Hegeliläinen oli niin ikään professori ja poliitikko Thiodolf Rein (1838–1919), joka kaiken ehtimisensä ohella tuli perustaneeksi Suomen filosofisen yhdistyksen (Kauppi 2001a, 116–117; von Wright (1986).⁶

Aloitan joillakin filosofianhistoriallisilla huomioilla vapauden metafysiikasta ja vapauden käsitteen tulkinnasta avatakseni hieman vapauden filosofiaan liittyviä kysymyksiä. Tahdonvapauteen liittyvä keskustelu on myös pedagogisen paradoksin lähtökohtana, ja sitä tarkastelen seuraavassa luvussa. Tarkastelun edetessä suhteutan kantilaisia ja hegeliläisiä vapauskäsitteitä Snellmanin filosofiaan. Pysin osoittamaan muutamin esimerkein yleisluonteisesti, kuinka maamme vapauskäsitteisiin liittyvän varhaisen kasvatustieteilijän juuret elävät saksalaisen idealismin mullassa ulottuen aina kreikkalaisen filosofian kallioon asti.

Huomioita vapauden filosofian historiasta

Klassisessa metafysiikassa vapaus merkitsee täydellistä riippumattomuutta ja pakon poissaoloa. Näin päädytään jonkinlaiseen täydellisen olion postulaattiin vapauden prinssiippinä. Skolastikko Tuomas Akvinolainen samasti Jumalan olemiseen (*ipsum esse*) sekä esitti hänet puhtaaksi aktuaalisuudeksi (*actus purus*). Myöhemmin Spinoza määritteli *Etiikassa* vapaaksi olion, ”jonka olemassaolon tekee välttämättömäksi ainoastaan sen oma olemus, ja jonka aktit määräytyvät vain siitä itsestään”.⁷ Metafyysinen vapauden käsite on negatiivinen: vapautta ei rajoita mikään positiivinen määre eikä varsinkaan määrittävä materia. Esimerkiksi Filonin ja Plotinoksen mukaan kaiken

6. Suomalaisen filosofian historiasta kts. esim. Bolin väitteli ainoana Snellmanille filosofian alalla. Bolinin ja Reinin välillä käytiin maamme ainoan filosofian professorin viran täyttämiseen liittyvä värikäs taisto, jossa samalla asettuivat vastakkain materialismi ja idealismi. Kts. esim. Manninen 1987, 157–178.

7. ”*Ea res libera dicitur, quae ex sola suae naturae necessitate existit, et a se sola ad agendum determinatur.*” (*Ethica* I def. vii; käännös SS)

perustana on transsendentti Yksi ($\tau\delta\ \acute{\epsilon}\nu$), johon mitkään käsitteemme eivät sovellu. Absoluuttinen vapaus eli jumaluus on lausumaton. Pseudo-Dionysioksen ajatusten varaan rakentuu apofaattinen eli negatiivinen teologia, joka elää olennaisesti platoniseen traditioon perustuvassa kristillisessä mystiikassa.⁸ Kantin filosofiassa tietämätön esiintyy rajakäsitteenä: kokemuksen formaaliset edellytykset rajaavat ”oliot sinänsä” tietokykymme ulkopuolelle transsendenttiin.⁹

Metafyysisen vapauden lisäksi voimme puhua eettisestä vapaudesta. Kreikkalaiseen filosofiaan sisältyy ajatus vapaudesta oman olemuksen (luonnon, *essentialian*, idean) toteutuneisuutena. Aristoteles, Platon mutta myös Herakleitos perustavat etiikkansa järkeen. Maailma on järjellinen, käsitettävä, ja ihminen on järkiolento. Stoalaisessa filosofiassa esimerkiksi Zenon korostaa, että luonnonmukainen elämä on järjenmukaista elämää. Stoalainen maailmankuva on deterministinen, mutta determinismi perustuu luonnon järjelliseen lainalaisuuteen, logokseen. Luonnonmukainen tahtominen ja toimiminen on järjestistä, ja järjellinen on vapaata. Epiktetos opettaa erottamaan omassa vallasamme olevan siitä, mikä ei sitä ole. Ontuminen on este ruumiille, mutta ei Epiktetokselle itselleen, hän huomauttaa. Vapaus merkitsee oikeanlaista haluamista eli järjenmukaisuutta eli luonnon välttämättömyyksiin sopeutumista.¹⁰ Samansuuntaista esittävät 1600-luvun rationalistit Spinoza ja Leibniz, joka tiivistä: ”Sitä suurempaa on vapaus, mitä enemmän toimitaan järjen ohjauksessa, ja sitä suurempaa on orjuus, mitä enemmän toimintaa ohjaavat mielenliikutukset.

8. Apofaattisen eli negatiivisen teologian mukaan inhimillisen ymmärryskyvyn rajoituneisuuden vuoksi emme voi lausua jumalasta lainkaan positiivisia arvostelmia vaan ainoastaan, mitä hän ei ole. Infiniittistä jumalaa ei voi kuvailla inhimillisin käsittein, sillä käsitteiden soveltaminen merkitsisi rajaamista. Apofaattisen teologian synty sijoittuu hellenistiseen aikaan, erityisesti keski- ja uusplatonismiin. Filonista kts. esim. *The Cambridge History of Later Greek and Early Medieval Philosophy*, s. 137–157, Plotinoksesta mt., 236–249 ja Pseudo-Dionysiuksesta Mt., 457–472.

9. Myös Hegel näkee käsitteiden määrittämisen mahdolliseksi vain siten, että ne rajataan vastakkaisista käsitteistä. Dualismien tuhoutumisen tuloksena syntyy kuitenkin uusi käsite. Näin syntyy dialektinen liike, Hengen omaehtoinen todellistumis- eli järjestelyprosessi. Kts. esim. Juntunen & Mehtonen 1977, 26–28.

10. Epiktetos 1978, 18 ja *passim*.

Täydellistämme näet omaa ihmisluontoamme siinä määrin kuin toimintaamme ohjaa järki. Mitä enemmän taas mielenliikutukset ohjaavat meitä, sitä enemmän alistumme ulkoisille voimille.”¹¹

Tahdonvapauden (*liberum arbitrium*) filosofinen oikeuttaminen on osoittautunut hankalaksi. Jo viisas Aristoteles ymmärsi determinismin ongelman mutta ei kyennyt ratkaisemaan sitä tyydyttävästi modaalikäsitteiden tulkintansa vuoksi.¹² Pariisin suurissa 1270-luvun kondemnaatioissa kiellettiinkin muun muassa opettamasta tahdon olevan determinoitu, ja determinismin katsottiin seuraavan sekä Aristoteleen että Averroësin filosofioista. Myös islamilaisessa filosofiassa kysymys tahdonvapaudesta nähtiin tärkeäksi, sillä Koraani esittää Jumalan ainoaksi agentiksi, jonka tahdon mukaisesti kaikki tapahtuu. Kristillisen tradition tavoin islamilaisessa kulttuurissa käytiin vapaan tahdon ja predestinaation välinen keskustelu, ja Averroës pyrki yhdistämään vastakkaiset näkemykset. (Fakhry 2001, 101–105; Wippel 2006.)

Kantin transsendentaalisen vapauden käsite perustuu järjellisuuden mahdollisuuteen. Luonnon kausaaliprinsippi on ymmärryksen kategoria, synteettinen peruslause *a priori*. Vapauden hän määrittelee käytännöllisen järjen postulaatiksi: ihmisen oliona sinänsä (noumenaalilaisena) on oltava vapaa, jotta universaalinen moraalilain toteuttaminen kävisi mahdolliseksi. Kantin idea autonomisesta moraalista lainsäätäjistä perustui suuresti Rousseau’n politiikan kontekstissa kehittelemään vapauskäsitteeseen. Sen mukaan kansalaisella on kaksoisrooli: hän on samanaikaisesti hallitsija mutta myös itse säätämiensä lakien alainen luomassaan yhteisössä. Institutionaalinen ja individuaalinen lankeavat yksiin, kun Rousseau määrittelee yleistahdon kansalaisen

11. ”*Eo maior est libertas, quo magis agitur ex ratione, et eo maior est servitus, quo magis agitur ex animi passionibus. Nam quatenus agimus ex ratione, eo magis sequimur perfectionem nostrae naturae; quo vero magis ex passionibus agimus, eo magis servimus potentiae rerum extranearum.*” (Leibniz 2005, 109; käännös SS.)

12. Koska jokainen aito mahdollisuus *per definitionem* toteutuu joskus, niin se on toteutuessaan välttämätön, katsoi Aristoteles. Duns Scotus esitti ensimmäisenä ajatuksen tarkastella loogisesti tai käsitteellisesti vaihtoehtoisia synkronisia asiain-tiloja. Klassinen esitys modaalikäsitteiden tulkinnasta on Knuutila (1993). Hegel sitä vastoin esittää, että mahdollista on se, mihin sisältyy ristiriita. Kts. Manninen 1987, 249 ja 274–279.

vapaudeksi. Kantista poiketen Rousseau ei kuitenkaan perustanut ihmispersoonan vapautta järjen varaan. Rousseau puhui poliittisesta yleistahdosta (*volonté générale*), mutta Kant eettisestä hyvästä tahdosta (*guter Wille*). (Seigel 2005, 299 ja 304.)

Myös Hegelin vapaus-käsitteen yhtenä lähtökohtana on autonomisen vapauskäsitteksen traditio. Vapauteen sisältyy itse itselle säädetyn lain käsite, joka vastaa Kantin kategorista imperatiivia ja Rousseauun yhteiskuntasopimusta, mutta vapaus merkitsee myös valinnan vapautta. Hegel tarkastelee vapauden käsitettä erityisesti *Oikeusfilosofiassa*, jonka johdannossa hän määrittelee vapaaksi tahdon, ”joka siinä, mitä tahtoo, tahtoo vain itseään”. Vapaan tahdon käsite konkretisoituu oikeuden käsitteenä, mutta konkretisoituminen edellyttää moraalisuuden ulkopuoliseksi perusteekseen. Hengen fenomenologiassa idea merkitsee käsitteen ja todellisuuden ykseyttä – eli aktualisuutta (*ἐνέργεια*) aristoteelisesti ilmaisten. Vapauden idea ei ole toteutunut empiirisessä maailmassa, ja siitä syystä sillä on normatiivinen luonne. Vapauden käsitteen korkein todellistuma on valtio. (Mäki 1995.)

Isaiah Berlin erotteli 1950-luvulla negatiivisen ja positiivisen vapauden käsitteet. Negatiivinen vapaus merkitsee pakon poissaoloa, esteettömyyttä. Tällaista näkemystä kannatti esimerkiksi John Stuart Mill, jonka mukaan jokaiselle on suotava niin paljon vapautta kuin on mahdollista ilman, että se loukkaa toisten oikeuksia. Yhteiskuntafilosofi Robert Nozick (1938–2002) tunnetaan negatiivisen vapauden ja minimalistisen valtion kannattajaksi. Locke radikalisoiden hän esittää, että kaikki muu valtion toiminta paitsi omistusoikeuden, vaihdantatalouden ja fyysisen koskemattomuuden turvaaminen rajoittaa vapautta. Libertarismia edustaa myös Friedrich Hayek (1899–1992), joka tulkitsee kaikki ideologiset pyrkimykset ohjata valtiota yhteisiin päämääriin askeliksi kohti totalitarismia. Markkinatalous sovittaa ihmisten erilaiset intressit yhteen, hän ajattelee, ja sen tueksi tarvitaan vain rehellisyyden ja omistusoikeuden kaltaisia arvoja turvaavia lakeja (kts. esim. Hayek 2011, 199).

Positiivinen vapaus merkitsee autonomisuutta eli mahdollisuutta toteuttaa omia pyrkimyksiä ja siitä seuraavaa vastuullisuutta. Tämä

tulkinta oli tavallinen antiikissa, esimerkiksi stoalaisessa, ja aiemmin Aristoteleen ja Sokrateen filosofiassa. Ateenan demokratiassa vapautteen liittyi keskeisesti mahdollisuus osallistua aktiivisesti *poliksen* asioihin. Rousseau kuuluu luonnollisesti myös mainita tässä kohden. Viime aikoina yhteiskuntafilosofisessa keskustelussa positiivista vapautta kantilaisin periaattein on kannattanut John Rawls.¹³

John Locken ajattelussa ilmenee piirteitä molemmista vapauden käsitteen tulkinnoista. Luonnollisia oikeuksia kannattava Locke korostaa jokaisen syntyvän vapaana ja muihin nähden tasa-arvoisena. Aristoteelista essentialistista metafysiikkaa vastustava Locke kiistää oletuksen kaikille ihmisille yhteisestä hyvän elämän mallista. Okkamilaisen jalanjäljissä Locke kannattaa individualismia mutta myös arvopluralismia. Locken moraalifilosofiaa voi luonnehtia jumalapostulaatilla höystetyksi epikurolaiseksi mielihyvämoraaliksi (kun taas Okkamilainen päättyy velvollisuusetiikkaan). Metafysisestä individualismistaan huolimatta Locke näkee ihmisen autonomiseksi moraaliseksi ja tiedolliseksi toimijaksi. Kaiken kasvatuksen tulee pyrkiä siihen, hän sanoo, että ihmisiä ohjaa oikea järki (*right reason*) auktoriteettien tai fysiologisten impulssien ja intohimojen sijaan. Kasvatettavan tulee kyetä arvioimaan kriittisesti ja rationaalisesti, miten suhtautua hänelle esitettyihin arvostelmiin tai lakeihin. Poliittisessa mielessä Locke tietysti vastusti paternalistista, absoluuttista monarkiaa, missä kansalainen oli alaikäisen holhokin asemassa. Tahtova ihminen eroaa villieläimestä siinä, että kykenee järkensä avulla irrottautumaan vaistojen ja viettien alaisuudesta. Locke näkeekin vapauden kyyvyksi toimia tai olla toimimatta jossakin tilanteessa, tai lykätä päätöksentekoa (*Essay* II.xxi.8) Vapauspyrkimys on velvollisuus mutta myös motiivi, sillä se mahdollistaa onnellisuuden (*Essay* II.xxi.56).

Locken ajatus on tyyppillinen valistukselle, ja esimerkiksi Kantin filosofiassa esiintyy monia lockelaisia teemoja (ihmisen tietokyvyn selittäminen, järkeen perustuva vapaus), kuten esimerkiksi Wayne Waxman (2005) on osoittanut. Locke kasvatti *gentlemanija* – joita

13. Positiivisen ja negatiivisen vapauden käsitteistä kts. Berlin 2007. Mill (1982) tunnetaan sosiaalisen liberalismimin perusteokseksi. Rawls (1988, 5) luonnehtii hyvinvointiliberalismiaan ”luonteeltaan kovin kantilaiseksi teoriaksi”.

monin paikoin sopii verrata antiikin vapaisiin kansalaisiin ja snellmanilaiseen yläluokkaan – vaikka näki kaikki ihmiset synnynnäisiltä kyvyiltään samanlaisiksi: ”valkoiseksi paperiksi vailla kirjoitusta” ja ”muovailtavaksi vahaksi”. Stoalainen Seneca mahdollisesti ensimmäisenä näki vapaiden taiteiden (*artes liberales*) harjoittamisen tehtäväksi vapauttaa opiskelija auktoriteettien alaisuudesta. *Liberalis* tarkoitti Senecan Roomassa ”vapaille sopivaa” erotukseksi orjille sopivasta, *servalis*. Seneca käytti adjektiivia tarkoittamaan sivistystä, joka tuottaa vapaita kansalaisia, jotka eivät ole vapaita ”gentlemanejia” syntyperänsä tai omaisuutensa vuoksi vaan siksi, että ajattelevat itsenäisesti. (*Ad Lucilium*, epist. lxxxviii; Nussbaum 1998, 293.)

Kasvatustilfilosofiassa voimme puhua myös positiivisesta ja negatiivisesta pedagogiikasta. Edellistä edustaa Locke, jonka mukaan yhdeksän kymmenestä ihmisestä on, mitä on, kasvatuksen ansiosta. Lockelainen positiivinen pedagogiikka yhdistettynä sensualistiseen psykologiaan sai jatkoa Ranskassa (Condillac, Helvétius) ja Englannissa (Hartley, Priestley, Catharine Macaulay, Bentham, James Mill), mutta myös 1900-luvun amerikkalaisissa behaviorismeissa. John B. Watson tunnetusti lupasi tehdä kasvatettavakseen annettavista pikkuvauvoista mitä tahansa pyydetään, mutta vähemmän lienee tunnettua, että Locke lausui lähes samat sanat jo parisataa vuotta ennen Watsonia. (Salmela 2011, 284.)

Negatiivisen pedagogiikan tunnetuimmaksi edustajaksi voimme katsoa Rousseauin, jonka mukaan lapsi on syntyjään vapaa, ja lapsen vapaus ilmenee energisyytenä ja uteliaisuutena. Diderot puolestaan huomautti, ettei vastasyntynyt ole *tabula rasa*, eikä ihminen liioin täysin muovailtavissa kasvatuksen avulla. Lisäksi synnynnäiset dispositiot vaihtelevat yksilöiden välillä, ja siksi myös heidän luontainen arvostelukykyisyytensä. Negatiivinen pedagogiikka näkee kasvattajan puutarhuriksi ja kasvatettavan kasviksi (ellei peräti vihannekseksi), jonka latentit kyvyt paljastuvat kasvuprosessin kuluessa. Kasvattajan rooli on suojella luontaista kasvua sitä mahdollisesti uhkaavilta häiriötekijöiltä. Luontaisen kasvun selittämiseksi tulee ymmärtää kasvua säätelevät luonnonlait. Psykologia katsoi niiden selvittämi-

sen tehtäväkseen, ja kasvatopsykologian tiedämmekin nousseen (liian) merkittävään asemaan kasvatustieteen piirissä. Ajatus ei ole uusi. Klassisen positivismin edustajista esimerkiksi John Stuart Mill (1806–1873) edellytti tieteeltä kykyä ennustaa ilmiöitä. Teoksessaan *A System of Logic* (1843) hän esitti, että ihmistieteet (moral sciences, *Geisteswissenschaften*) käyvät mahdollisiksi, kun ne voidaan perustella psykologian yleisillä lainalaisuuksilla (laws of mind). Näin lockelainen assosiaatiopsykologia ja metodologinen individualismi palvelevat ihmistieteiden perinnoina. Ihmistieteistä ei kuitenkaan voi johtaa päämääriä eikä normeja, Mill sanoo, vaan psykologismi on tuomittu osoittamaan tietyistä vaikutuksista aiheutuvia seurauksia (Juntunen & Mehtonen 1977, 76–83). Saksassa niin ikään lockelaisen assosiaatiopsykologian varaan oli rakentanut J.F. Herbart (1776–1841).

Mikä on pedagoginen paradoksi?

Platon tarkastelee hyveen opettamisen mahdollisuutta Akatemian alkuaikoina kirjoittamassaan *Menon*-dialogissa. Kysymykseksi nousee vanha sofistinen paradoksi: oppiminen edellyttää tietoa, joka ihmisellä jo on. Dialogin Sokrates yrittää vastata kysymykseen, miten voi etsiä ja löytäessään tunnistaa sen, mitä ei tunne? Platonin vastaus perustuu *anamnesis*-oppiin: tieto hyveestä on ihmisessä unohtettuna, mutta kasvatuksen ja filosofian harjoittamisen avulla sen voi palauttaa mieleen. Yleispätevien ja objektiivisten moraaliarvojen löytäminen on siis mahdollista. Pedagogiikka on maieutiikkaa eli kättilön taitoa (*μαίευτική τέχνη*). Modernissa keskustelussa pedagogisen paradoksin muotoilu lainataan tavallisesti Kantin *Pedagogiikan luennoista* ja valistuksen olemusta tarkastelevasta artikkelista. ”Kuinka vapautta voi kultivoida pakolla”, Kant kysyy – eli miten positiivinen ja negatiivinen kasvatuskäsitys voidaan sovittaa yhteen. (Platon, *Teokset II*; Kant 2012; Kant 1995)¹⁴

14. Englantilainen Richard Stanley Peters (1963) tarkastelee pedagogista paradoksia moraalikasvatuksen näkökulmasta. Hän korostaa kasvatettavan potentiaalisia autenttisuutta vapauden komponenttina: lapsi on ainakin jollakin tavalla

Paradoksi syntyy siis autonomiaan pakottamisen ristiriidasta. Kantin mukaan ihmisessä on tiedollisesti mutta ennen kaikkea moraalisesti vapaa (potentiaalinen, noumenaalinen, latentti) olemispuoli tai luonto (olemus), jonka toteutuminen edellyttää kasvatusta. Kasvatuksen pyrkimys on saada kasvatettava toimimaan toisin kuin hän muutoin toimisi. Vapaus kuitenkin edeltää valistusta (ja *essentia* edeltää eksistenssiä, saattaisi joku täydentää). Kasvatuksen tehtäväksi paljastuu kasvatettavan muovaaminen (*bilden* – ’muovata’ > *Bildung*) sellaiseksi, mikä hän jo on – eli vapaaksi. Mikäli kasvatettava olisi jotenkin determinoitunut, niin kasvatusta ei kävisi ensinkään mahdolliseksi. Jos hän taas olisi valmiiksi täysin autonominen, niin kasvatusta olisi tarpeetonta. Kasvatuksen legitimoimiseksi kasvatettava on siten oletettava autonomiseksi *potentialiter* vaan ei *actualiter*.

Herbartin käyttämä *Bildsamkeit* vastaa jokseenkin lajityypillisen potentian käsitettä. Se viittaa paitsi kasvatettavan muovaautuvaisuuteen myös tämän tietoiseen, aktiiviseen ja intentionaaliseen luontaiseen pyrkimykseen tavoittaa tietoa ja ylittää siten senhetkinen itsensä. Ajatus esiintyy jo kreikkalaisessa filosofiassa. Protagoras esitti, ettei ihmiseksi tulemiseen riitä pelkkä luontainen kasvaminen, vaan ihmisen on aktiivisesti jalostettava itsensä ihmiseksi. Eläimellä on yksi luonto, mutta ihmisellä niitä on kaksi, Protagoras opettaa. Eläimillekin kuuluvan luonnollisen luonnon lisäksi ihmisellä on keinotekoinen, muovaattu luonto eli *plasma* (πλάσμα < πλάσσω – muovata), ja tätä muovaamista sekä sen lopputulosta kutsuttiin *paideiaksi* (παιδεία). Aristoteles tunnetusti näki ihmisen luontaisesti uteliaaksi.¹⁵

halujensa, uskomustensa, arvojen ja aktiensa asettaja. Paradoksi rakentuu kasvatettavan autenttisuuden (rationaalisuuden) ja kasvattajan (eli tradition ja vallitsevien tapojen) paternalistisen indoktrinaation välille. Miten relatiivinen ja konventionaalinen traditio siis voi edistää rationaalista autenttisuutta? Peters hakee ratkaisua jaotteleamalla tavat (habits) yhtäältä enemmän tai vähemmän refleksinomaisiin, automatisoituneisiin reaktioihin, toisaalta järjellä perusteltaviin, rationaalisen kontrollin alaisiin tapoihin. Moraalisäännöt kuuluvat jälkimmäisiin. Esimerkiksi lapsen uskonnollinen käyttäytyminen asenteineen saattaa määräytyä kotikasvatukseen sisältyvistä kausaalista elementeistä, jotka rajoittavat lapsen autenttisuutta. (Ks. Cuyppers 2009, 125–129.)

15. *Paideia* erotettiin antiikissa ammatillisesta sivistyksestä. *Paideia* on vapaata sivistystä (μάθηματὰ ἐλεύθερα, *artes liberales*), mutta työ on epävapaa. *Paideia* kuului suppealle sivistyneistölle (κύκλος - kehä, piiri, ympyrä). Sivistyneistön

Subjektiontologian näkökulmasta pedagoginen paradoksi liittyy transsendentaaliseen idealismiin. Platonista Augustinuksen ja Descartesin kautta Kantiin ja edelleen Husserliin jatkuvassa subjekti-objekti-dualismin perinteessä yksilö on tulkittu vapaaksi ja kykeneväksi saaman tietoa maailmasta itsensä varassa sekä konstituoimaan maailman lisäksi itsensä. Näin ajatellen sivistys (*Bildung*) ja vapaus eivät edellyttäisi kasvatusta (*Erziehung*). Kantin jälkeen Fichte, Hegel ja Herbart hylkäsivät Kantin radikaalin transsendentaalisen vapauden ja korvasivat sen intersubjektiivisesti välittyvällä vapauksikäsitteellä. Niinpä Herbartin *Bildsamkeit* sisältää oletuksen yhteisössä tapahtuvasta sivistyksestä. Fichtelle pedagoginen toiminta merkitsee ”aktiivisuuteen” tai ”refleksioon kutsumista” (*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*), eikä subjekti kykene itsetietoisuuteen ilman toiseutta. Hegeliläisittäin kasvatusta on kasvattajan ja kasvatettavan tunnustussuhde. Vapaus on siten intersubjektiivisesti välittyntä. (Uljens 2003, 48–53)

Metafyysisen ongelman lisäksi pedagogiseen paradoksiin liittyy käytännöllinen kysymys. Kasvatuksen avulla yhteiskuntaa – Kantin mukaan koko ihmiskuntaa – voi kehittää paremmaksi. Lapsi on kuitenkin sosiaalistettava vallitsevaan ajallis-paikalliseen kontekstiin eli lapsen kannalta välttämättömään. Onnistuneen kasvatuksen tuloksena vallitseva ja välttämätön ylittyy. Kasvatukseen liittyy kulttuurisen transmission ja sosialisatio- tai assimilaatioprosessin lisäksi innovatiivisuuden pyrkimys.

Snellmanilaisesta kasvatustilasta

Suomalaisen kasvatustilaston lähtökohdat – toisin kuin romantiikkaan suuntautuneessa valistuksen Ruotsissa – ovat saksalaisessa uushumanismissa (edustajinaan esimerkiksi Herder, von Humboldt, Schiller, Hegel), missä vapaus tulkitaan metafyysisesti. Historianfilosofia, valtiofilosofia, sivistysteoria ja ihmisen ontologia oletetaan saman rationaalisen olevaisen järjestyksen ilmentymiksi. Kantille vapaus

taidoista käytettiin nimeä *εγκύκλιος παιδεία* tai *εγκύκλια παιδεύματα*. (Harva 1983, 47–9; *Met.* I.1)

on käytännöllisen järjen postulaatti, mutta Hegel samaisti järjen ja vapauden. Snellmanin filosofassa yhdistyvät Herderin *Bildung*- ja Hegelin Hengen (*Geist*) käsitteet. Hegelin *Bildung*-käsite poikkeaa niin Snellmanin kuin Kantinkin näkemyksistä sikäli, että hän tulkitsee sen poliittiseksi mieluummin kuin kasvatukselliseksi käsitteeksi. Hegel käyttää nimitystä *Bildung* ”tuomioistuinten valistuksellisesta ja kasvattavasta, ’yleiseen intressiin’ alustavasti tutustuttavasta funktioista” (Manninen 1987, 74–75). Mäki lisää, että *Bildung* perustuu kansalaisyhteiskunnan syntyyn, kun omaa etuaan ajavat ja luonnon kahleista emansipoituneet yksilöt ovat työnjaon kehittymisen vuoksi kuitenkin toisistaan riippuvaisia. ”Tämä keskinäinen riippuvuus”, Mäki jatkaa, ”on viime kädessä sivistävä tekijä. Sen vallitessa kunkin on sopeuduttava toisten tekemiseen ja objektiivisiin periaatteisiin sekä hylättävä impulsiiviset ja idiosynkraattiset oikut. Sivistys on tästä näkökulmasta yleispätevien toimintatapojen ja objektiivisten asenteiden omaksumista”. (Mäki 1995.)

Hegeliä seuraten Snellman esittää historian Hengen manifestoitumisen ja itsetietoiseksi tulemisen prosessiksi. Hengestä voi saada tietoa, ja se on kaikkein konkreettisinta tietoa. Tiede hengestä eli filosofia on kaikkien tieteiden perustiede, Snellman näkee. Hengen yleisin luonne on vapaus, ja ihmisen itsetietoisuutena ilmenevä järjen aktualisuus on vapautta. Tahdon vapauden tarkastelun Snellman sijoittaa psykologian eli subjektiivisen hengen filosofian piiriin. Jaottelu muistuttaa uushumanisteille tyypillistä aristoteelisesta skolastiikasta periytyvää kykypsykologiaa (ks. Salmela 2011). Kasvatus kohdistuu pääasiassa tahtoon, mutta opetus perehdyttää tietoon eli operoi älyn kanssa. *Filosofian alkeiskurssinsa* muistiinpanoissa Snellman (2004) esittää seuraavan, Hegelin mallia vastaavan jaottelun:

Subjektiivista eli järjestäviä itsetietoista henkeä tarkastelevat tieteet:
Antropologia: tiede subjektiivisesta hengestä sieluna (joka on henki ilman tietoisuutta)
Fenomenologia: tiede subjektiivisesta hengestä tietoisuutena
tietoisuus

itsetietoisuus

järki

Psykologia: tiede subjektiivisesta hengestä henkenä

intelligenssi

tahtova henki

Snellmanin hengen kykyjen jaottelu muistuttaa hieman aristoteelisen skolastiikan sielun kykyjen (*facultates animae*) eksplikaatioita. Subjektiivinen henki sieluna ei palvele tietoisuuden prinssiippinä siten kuin esimerkiksi *res cogitans* kartesiolaisuudessa, ja havaitsemme tämän täysin aristoteeliseksi käsitykseksi: luontoon (*φύσις, natura*) yksinkertaisesti kuuluu aineettomuutta (Aristoteleen luontoon esimerkiksi substantiaaliset ja kvaliteettien olemismuodot). Näin luontoon saattavat perustua niin fysiikka kuin metafysiikkakin, esittää Snellman Aristotelesta sekä Herderiä kunnioittaen, mutta samalla jyrkästi Kantista poiketen. Hegeliläinen, subjektiivista henkeä tarkastelevien tieteiden jaottelu, ilmentää Hengen kehityksen siirtymistä korkeammalle tasolle. Juntunen ja Mehtonen selittävät antropologian tutkivan sielua ”luonnollisena ja elämyksellisenä, jolloin reflektio ei erota sielua ja ruumista, subjektia ja objektia toisistaan”. Sielu on Hegelin mukaan ”unitilassa”. Fenomenologia keskittyy siihen hengen subjektiivisen olemisen vaiheeseen, jossa henki herää tietoisuuteen unitilastaan. Subjekti tiedostaa itsensä ulkomaailmasta eli objektista erilliseksi minäksi. ”Psykologia”, Juntunen ja Mehtonen jatkavat, ”tarkastelee henkeä liittyneenä objektiviteettiin. Siinä yhdistetään fenomenologian erottama subjekti ja objekti hengen kehityksen korkeammalla tasolla. Huomaamme antropologian, fenomenologian ja psykologian olevan sellaisessa suhteessa toisiinsa, että psykologia on antropologian ja fenomenologian ristiriidan yhdistämistä, kumoamista ja säilyttämistä korkeammalla tasolla.” (Juntunen & Mehtonen 1977, 29)

Saksalaiseen idealismiin sisältyy dualismeja, ja esimerkiksi Kivelä (2002, 47) poimii Kantin filosofiasta seuraavat dikotomiat:

vapaus – luonnon kausaliteetti
puhdas järki – empiirinen järki
järjen julkinen käyttö – järjen yksityinen käyttö
moraalinen toiminta – empiirinen ja viettipohjainen toiminta
yksilöt ylittävä tahto – yksilöllinen tahto
das Ding an sich – das Ding für uns.

Viimeinen dikotomia fenomenaalisen maailman ja olioiden sinänsä välillä sai osakseen paljon kritiikkiä. Fichte esimerkiksi katsoi sen olevan ”dogmaattinen” postulaatti sillä noumenaalisen olemassaolosta ei voi mitenkään saada varmuutta, koska se määritelmällisesti on transsendentti. Schillerin mukaan taas dikotomiasta seuraa aistillisuuden ja rationaalisuuden alituinen konflikti. Kumpaakaan ei hänen mukaansa tule torjua, vaan tarvitaan synteesiä, jonka mahdollistaa taide. Taideteos on aineellisena ja empiirisenä luonnon välttämättömyyksien alainen mutta samalla kuuluu myös järjen universaaliin maailmaan. Hegel puolestaan hylkäsi materiaalisen ja empiirisen määritellesään sen Hengen objektivoitumaksi platoniseksi illuusioksi. Todellisia ovat vain reaaliset ja aineettomat käsitteet, ja on empiirisen maailman ongelma, jos se ei kykene vastaamaan Hengen käsitteitä. (Nordenbo 2003, 33.)”

Dikotomioiden taustalla piilee kreikkalainen näkemys. Kasvattamaton, luonnontilainen *homo barbarus* käyttäytyy epäinhimillisesti ja egoistisesti, mutta sivistyksen (*Bildung, humanitas, παιδεία*) ansiosta hänestä voi muovautua inhimillinen ja hyveellinen *homo humanus*. Sivistyksen tehtävä on johdattaa ihminen aistillisuuden ja itsekkyyden luonnontilasta kohti ihmisen ideaalia, vieläpä saattaa koko ihmiskunta parempaan tilaan, kuten esimerkiksi Kant esittää. *Arvostelukyvyn kritiikissä* Kant olettaa ”regulatiiviseksi ideaksi” rationaalisen olion maailmaan asettaman järjellisen päämäärän, jota kohti olevaisen hierarkkinen arkkitehtoniikka organisoidusti ojentautuu. Regulatiivista ideaa ei voi demonstroida, mutta sen on vallittava, jotta ihmisen tekemiset näyttäytyisivät merkityksellisinä ja jotta moraalinen järki voisi määrätä tahtoa. Tämän aristoteelisen postulaatin lisäksi Kant

oletti rationaalisen subjektin ja maailman isomorfsiksi. (Kant 1987, 288–289/ *KdU* II, 405.)

Hegel liittää vapauden Hengen fenomenologiaan, ja samoin tekee Snellman. Hegel ei kuitenkaan näe vapautta ihmisen tietoiseksi pyrkimykseksi tai empiirisesti demonstroitavaksi tarkoitukseksi, vaan sen voi ymmärtää ainoastaan filosofisen spekulatiivisuuden avulla (Manninen 1987, 50). Tässä kohden Snellmanin voi katsoa poikkeavan saksalaisesta. Pedagogiikan ensimmäisessä luennossaan Snellman huomauttaa, että tietojen ja taitojen eteen ponnisteleminen on itseisarvoista eikä tapahdu vain hyötyä vaan myös kehittyvää ihmiskuntaa varten (Wilenius 1986, 148). Filosofian alkeiskurssinsa *Psykologia*-vihkossa (1837) Snellman esittää: ”ihminen on sekä ruumiillisessa että henkisessä suhteessa täysin ja kokonaan kasvatuksesta tai sivistyksestä riippuvainen, niin ettei ainoastaan sivistymisen kyky, vaan pikemminkin sivistyksen välttämättömyys ihmisen kannalta on se seikka, mikä erottaa hänet eläimestä” (Snellman 2004, 379). Ajatus läpäisee punaisena lankana filosofian historian. Muistamme jo runoilija Pindaroksen kehottaneen: ”Tule siksi, mikä olet!” Kant (2012, 437) aloittaa *Pedagogiikan luennon* sanoilla ”ihminen on ainoa luomus, jota on kasvatettava”. Samoin Erasmus Rotterdamilainen ja Comeniuskin näkivät, ettei ihminen tule ihmiseksi, ellei häntä siksi kasvateta. *Antropologiansa* viimeisillä sivuilla Kant aristoteelisin sanavalinnoin toteaa ihmisen ”kykeneväksi täydellistämään itsensä itse asettamiensa päämäärien mukaisesti. Tästä syystä ihminen rationaaliseksi tulemaan kykeneväisenä eläimenä (*animal rationabile*) voi tehdä itsestään rationaalisen eläimen (*animal rationale*)” (Kant 2012, 417; ks. myös Kauppi 2001a, 281). Myös fenomenologian, hermeneutiikan ja eksistenssifilosofian traditiossa esiintyy vaatimus tulla itsekseen. Itse on vain yksi olemismahdollisuus. Autenttista eksistenssiä (jota Ahlmanin kielessä edustaa moraalisuuteen perustuva varsinainen minä) edustaa vallitsevan sosiaalisen standardin toteuttaja, ellei peräti välineellistymä.

Snellmanin mukaan vapaassa tahdossa yhdistyvät abstrakti vapaus ja subjektiivinen tahto. Abstraktissa mielessä vapaus on määreetön, sillä tahdolla ei ole välitöntä kohdetta ja se on vapaa ratkaistessaan

kohteensa. Subjektiiivinen vapaa tahto perustuu abstraktiin vapauteen, mutta todellisuudessa subjektiiivinen tahto kohdistuu aina johonkin. Yhden halun tyydyttäminen kuitenkin sulkee toisia pois, eikä kaikkia haluja ole mahdollista tyydyttää. Subjektiiivinen vapaus ei siksi ole varsinaista vaan halun sitomaa vapautta. Subjektiiivinen vapaus paljastuu näin ristiriidaksi vapauden ja välttämättömän välillä: yhtäältä tahto on vapaa valitsemaan, mutta ”tahdon määre on annettu” eli subjektin kannalta välttämätön. (Snellman 2004, 414.)

Pedagogiikan näkökulmasta dualismi merkitsee kasvatuksen ja sivistyksen sekä yksityisen ja julkisen erottamista toisistaan. Valistus merkitsee täysi-ikäistymistä, Kant esittää. Täysi-ikäisyys (*Mündigkeit*) merkitsee järjen vapaata käyttöä eli sitoutumista yksilöt ylittävään eli universaaliin. Se on järjen autonomiaa, julkista käyttöä ja merkitsee yksilön alistumista yleisiin moraalinormeihin. Alaikäisyys sitä vastoin ilmenee itsekkyytenä ja riippuvaisuutena luonnon kausaliteetista. Alaikäistä kuljettavat egoistiset vietit ja ruumiilliset halut. Kasvatuksen tehtävä on luoda edellytykset vapaalle ja autonomiselle järjenkäytölle. Kasvatus realisoi tahdonvapauden, joka on sivistyksen edellytys ja mahdollistaa siirtymisen julkisen järjenkäytön puolelle. (Kivelä 2002, 49–50.)

Kant (2012, 443–333; ks. myös Grue-Sörensen 1961a, 386–7; Kivelä 2002, 52) luettelee neljä kasvatuksen (*Erziehung*) tehtävää:

disipliini (*Disziplinierung*) tarkoittaa kuria rajojen asettamisena. Lasta estetään seuraamasta rajoittamattomasti kaikkia mielihohteitaan. Luonnonlapsi kesytetään ja irrotetaan luonnon kausaliteetin alaisuudesta.

kultivoiminen (*Kultivierung*) käsittää taitojen ja kykyjen opettamista, mutta myös ponnisteleminen totuttamista – mitä klassisessa filosofiassa kutsutaan periksi antamattoman ponnistelun (*industria, φιλοπονία*) hyveeksi. Opetus ei ole leikkimistä (kuten filantropistit esittävät) vaan puurtamista, sillä työ edistää varsinaisesta toiminnasta ulkopuolista päämäärää (mikä ajatus muistuttaa kovin Aristoteleen luonnehdintaa poieettisista eli tuotannollisista

tieteistä). Koulun on harjoitettava pakonomaista kultivointia. Pakko merkitsee yhteiskunnan, kulttuurin ja tradition kasvatettavaan kohdistamaa välttämättömyyttä. Kohdatessaan kulttuurin vastarinnan lapsi oppii, miten vaikeaa on toimia itsenäisesti.

siviloiminen (*Zivilisierung*) merkitsee sovinnaisuuden eli hyvän maun ja käytöstapojen juurruttamista.

moraalin kehittäminen (*Moralisierung*) tarkoittaa yliyksilöllisen velvollisuuden opettamista. Tämän tuloksena syntyy hyvien päämäärien asettamisen kyky, mitä nykyfilosofiassa kutsutaan usein arvorationaalisuudeksi. Onnistuminen edellyttää sokraattista, katekeettista metodia: moraalin järkiperusteet ammennetaan oppilaasta eikä kaadeta oppilaaseen siten kuin esimerkiksi tosiasioita mekaanis-katekeettisen metodin mukaisesti.

Kantin mukaan järjen julkinen käyttö on vapaata. Se merkitsee koko väestön valistamista ja kuuluu oppineistolle. Yksityinen järjenkäyttö kuuluu viran tai yhteiskunnallisen aseman haltijoille. Yksityistä järkeä käyttää esimerkiksi pappi opettaessaan virkansa puolesta, mitä kirkko käskee – eikä hän siis ole vapaa. Julkista järkeä pappi käyttäisi, mikäli hän omissa nimissään omatuntonsa mukaisesti osoittaisi kirkon opetuksissa puutteellisuuksia ja esittäisi niihin korjauksia esimerkiksi lehtikirjoituksessa. (Kant 1995, 89–91)

Analogisesti: opetussuunnitelmaa tai koulutuspolitiikkaa ääneen kritisoiva opettaja käyttää julkista järkeä, mutta yksityistä järkeä hän käyttää virassaan opetussuunnitelmaa orjallisesti seurattessaan. Snellmanin filosofia noudattelee kantilaisia linjoja, joskin hegeliläisin käsittein. ”Subjektiviivisen hengen korkein määritelmä”, Snellman sanoo, on persoonallisuus eli ”järjellisesti tahtova henki”. Järjellinen tahto ei kohdistu tunteelliseen, aistilliseen tai ruumiilliseen, vaan ”järjellisiin määreisiin” eli sivistykseen, joka merkitsee objektivoitunutta henkeä. Ainoastaan tässä yhteydessä hengellä on vapautensa. Vapaus edellyttää siis sivistystä. (Snellman 2004, 417)

Suomessa ja Saksassa – toisin kuin angloamerikkalaisessa maailmassa – *Bildungstheorie* on nähty ratkaisevaksi kansallisvaltion syntymisen kannalta. Hegelin tavoin Snellman olettaa valtion (tarkkoja ollaksemme: kansakunnan) ensisijaiseksi yksilöön nähden.¹⁶ Julkisen pedagogisen toiminnan tehtävä on sivistää kansalaisia (eli saada heidät tavoittelemaan hyvyyden, kauneuden ja totuuden arvoja), jotta kansakunta pääsisi osaksi historian rationaalista ja välttämätöntä dialektista prosessia, joka tuottaa siveellisyuden ylimmäksi muodoksi valtion. Yksilön vapaus merkitsee yleistä edustavan valtion idean sisäistämistä, ja se vapauttaa yksilön itsekkäistä pyrkimyksistä. Myös Hegelille valtion lait merkitsevät yksilön näkökulmasta katsoen välttämättömiä ja vastaan asettuvia Hengen objektivoitumia, joiden omaksuminen ja toteuttaminen häivyttää vapauden ja välttämättömyyden välisen ristiriidan. (Manninen 1987, 50.) Yksilöllisyys ja yleisyys kulkevat käsi kädessä. Vaikka kasvatusta kohdistuu yksilöön, niin yksilössä piilee yleinen sisäisesti potentiaalisena. Sivistys on ensisijaista esimerkiksi talouteen nähden, sillä sivistyksen avulla köyhyys ja kurjuus vähenevät. Suomessa opettajankoulutus on kytketty kasvatustieteeseen, mikä kiinnittää kasvatuksen valtioon.

Snellman korosti kansojen erityislaatuisuutta, ja tätä ajatusta voi jäljittää esimerkiksi Herderin kautta Leibniziin. Leibnizin monadit toimivat sisäisten prinssiippiensä ohjaamina ja siten vapaina ulkoisesta kausaalista determinismistä. Verrattuna Kantin noumenaalisen minän omia lakejaan säätävään moraaliseen vapauteen monadien vapaus paljastuu sikäli passiiviseksi, että monadit eivät itse säädä sisäisiä prinssiippejään, vaan Leibniz sanoo Jumalan asettaneen ne. Herder olettaa Leibnizin tavoin elollisiin olioihin sisäisen siemenen, jonka toteutumista olion oleminen merkitsee. Sisäinen prinssiippi ei

16. Snellman erottaa valtion ja kansalaisyhteiskunnan toisistaan. Ero ei perustu jäsenmäärään – sillä se on sama – vaan jäsenten toimintaan. Kansalaisyhteiskunnan jäsenenä yksilö edistää omia etujaan samalla kunnioittaen toisten vapautta. Valtion jäsenenä yksilö sen sijaan ajaa valtion etua, mutta niin tehdessään tulee huolehtineeksi myös omasta edustaan. Tässäkin voi kuulla kaikuja Rousseauin poliittisesta filosofiasta. Myös Hegelin filosofiassa voi nähdä kolme erilaista mutta toisiinsa kietoutuvaa valtion käsitettä (Manninen 1987, 71–79). Joka tapauksessa valtio on objektiivisen hengen korkein muoto ja käsitteä lain, moraalien ja siveellisyuden (Juntunen & Mehtonen 1977, 31).

kuitenkaan yksin määrittä olion olemista, vaan siihen vaikuttavat myös ympäristötekijät ja ravinto. Koska ympäristötekijät ovat kansoilla erilaiset mutta välittyvät pysyvämpinä saman kansan sukupolvelta toiselle, niin kansojen historiasta tulee orgaaninen vuorovaikutusprosessi, ja ihmiskunta kokonaisuudessaan osallistuu luonnon suureen tulemisprosessiin, jonka periaatteena Herder pitää metafyyisistä ”voimaa” (*Kräfte*). Kant (1997, 205) erotti järjen valtakunnan tarkasti aineellisesta, empiirisestä luonnosta ja rajoitti metafysiikan mahdollisuuden järjen itsekritiikiksi. Herder hylkäsi Kantin dualismin tällä kohden ja esitti, että niin fysiikka kuin metafysiikkakin perustuvat luontoon, jossa operoivat metafyyiset voimat. Tämä merkitsi paluuta Aristoteleeseen. (Seigel 2005, 332–334)

Snellman pitää Herderin teosta *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* ensimmäisenä yrityksenä osoittaa ”että historiassa ilmenee aikakaudesta toiseen kehitystä yhä korkeampaan inhimilliseen kulttuuriin” (Salomaa 1944, 442). Historian kannattaviksi yksiköiksi hän havaitsee kansakunnat, ja kansallisuuden tuntomerkeksi sen sivistyksen. Yleistä sivistystä ei sellaisenaan ole olemassa, vaan humanistinen sivistys relativoituu aina kansallisen sivistyksen muodoksi. Kansakunta toimii yksilöiden avulla, ja yksilö kuuluu ihmiskuntaan kansakuntansa välityksellä. Toimiessaan kansakuntansa järjen mukaan yksilö osallistuu ihmiskunnan järjellisyteen. (Salomaa 1944, 449–450.) ”Yksilö hyörii ja pyörii kaikenmoisisissa sopukoissa. Mutta kansakunta toimii maailmanhistorian pantheonissa. Niin muodoin sivistys on kansakunnan maailmanhistoriallista toimintaa”, Snellman sanoo (Salomaa 1944, 439). Koska sivistys ja kasvatus ovat riippuvaisia ajasta ja paikasta sekä alati muuttuvista yhteiskunnallisista oloista, yleispätevää pedagogista teoriaa ei liioin voi esittää.

Snellmanin filosofiaan kuuluu myös mystisiä aspekteja, jotka palautuvat uusplatoniseen traditioon. Snellmania voinee pitää jonkinlaisena ”kristillisenä humanistina”, kuten Wilenius (1986) tekee. Inhimillinen ja jumalallinen muodostavat Snellmanille erottamattoman ykseyden siten kuin Hegel esitti: ”Koska Jumala on tullut ihmiseksi, ihminen voi kohota jumalalliseen”. Hegelin absoluuttiseen

idealismiin sisältyy oletus, että uskonnon ja filosofian korkein kohde on sama. ”Uskonto vain käsittää sen pelkän ’mielikuvan’ (*Vorstellung*) muodossa ja nimittää sitä ’Jumalaksi’, filosofia vasta käsittää sen vaativammassa ’ajatuksen’ muodossa ja nimittää sitä ’Absoluutiksi’ tai ’aatteeksi””, Manninen (1979, 148) toteaa. Inhimillisellä tiedolla ei ole periaatteellista rajaa, vaan jumalankuva voi tiedostaa yliaistillisia asioita. Thiodolf Reinin tulkinnan mukaan Snellman lähestyy Mestari Eckhardtin ja Angleus Silesiuksen kaltaisten keskiajan mystikkojen ajatuksia – sillä erotuksella, että hän korostaa yksilön itsetietoisuutta ja käsitteellistä ajattelua. (Wilenius 1986, 174 ja 136–7)¹⁷ Uusplatonisia vaikutteita voi lukea myös Herderiltä ja Goethelta. Edellisen mukaan jumalallinen ”virtaa maailman ja ihmisen koko luonnon läpi”, ja jälkimmäinen näkee tutkimattomaksi ja lausumattomaksi jäävän jumaluuden ilmenevän luonnossa. (Harva 1983, 73–4) *Unio mystica* –kokemusta vastaa tajunnan subjektin ja objektin identifioituminen ”syvähenkisessä prosessissa, jolloin ihminen tajuaa Absoluutin” ja järki löytää itsensä (Lehmusto 1953, 31). Objekti ja subjekti, idea ja todellisuus lankeavat yksiin. Henki on tullut täysin tietoiseksi itsensä, ja historia on saavuttanut päämäärä. Jäljelle jää vain ikuinen, yksi ja ainoa Filosofia.

Lopuksi

Snellmanin filosofiaan sisältyy runsaasti aristoteelisia piirteitä, mikä ei ole yllättävää, sillä Hegel viittaa Filosofian eksplisiittisesti. (Manninen 1987, 226–227) Aristoteeliseen tapaan Snellman olettaa historian potentiaalisen aktuaalistumiseksi eli piilevien käsitteiden ja Hengen manifestoitumiseksi. Kaikki asiat kuuluvat lopulta asteittain avautuviin, hierarkkisiin vaikutusyhteyksiin. Aristoteleen tavoin Snellmanin lähtökohta on teleologinen, sillä hän olettaa – kantilaisittain ilmaistakseni – regulatiivisen idean kehitystä ohjaavaksi tarkoitukseksi tai päämääräksi. Ajatuksen kansojen erilaisista luonteista eli eetoksista

17. Hegel puhuu jumalasta ja kaitsemuksesta ja jumalan luomasta maailmasta. Siksi häntä on tulkittu uskovaiseksi. Ks. Manninen 1987, 47–48.

luemme samoin jo Aristoteleelta. Myös ihmiskäsityksissä näiden kahden välillä on yhteneväisyyksiä, sillä molemmat esimerkiksi olettavat ihmisolemuksen, erittelevät subjektiivisen hengen tai sielun kykyjä, ovat rationaalisia deterministejä, näkevät kasvatuksen tavoitteeksi ihmisluonnon täydellistymisen, eivätkä pidä sielua tietoisena ”minänä” vaan luonnon yleisen aineettomuuden tai henkisyuden ilmentymänä. Snellman ei kuitenkaan kannata aristoteelista eudaimonismia eli onnellisuusoppia, vaan edustaa Hegeliä seuraten deontologista eli velvollisuusetiikkaa.

Snellman korostaa yksilön eli subjektiivisen hengen tietoisuutta toisin kuin Hegel, jolle yksilö jää enemmän tai vähemmän tiedottomaksi ”järjen viekkauksen” pelinappulaksi. Hegelille historia ei koostu ainoastaan yksittäisten ihmisten teoista, Manninen selittää, vaan sitä ohjaa kaitselmus. Korostaessaan järjen ja eettisyyden toteutumista historiassa toimivassa (moraali)subjektissa Snellman saattaa yhdistää siveellisuuden ja historian siinä, missä Hegel turvautuu järjen viekkautteen ja Minervan – tuon taiteita ja tieteitä suojelleen sodan jumalattaren – lintuun, joka ”lähtee lentoon vasta hämärän laskeuduttua”. (Hegel 1994, 65; ks. myös Manninen 1987, 50)

Rajasin käsittelyni Snellmanin filosofiaan. Suomalaisen kasvatustieteiden filosofian vapauskäsityksistä tarkastelunsa ansaitsisivat monet muutkin, esimerkiksi saksalaisesta ja englantilaisesta metafysiikasta ammentanut Jalmari Edvard Salomaa, eksistenssifilosofiasta arvometafysiikkaansa ja kulttuurifilosofiaansa vaikutteita saanut Erik Ahlman, herbartianismia edustanut Mikael Soininen, puhumattakaan Juho August Hollosta ja Urpo Harvasta.

Hiljattain suomennetussa teoksessaan *Not for Profit* Martha Nussbaum ilmaisee aiheellisen huolensa vapaiden taiteiden (liberal arts) asemasta amerikkalaisessa yliopistossa. Perinteisesti opiskelijoiden on täytynyt pääaineestaan riippumatta kahtena ensimmäisenä lukuvuotenaan valita suuri määrä humanististen aineiden opintoja. Nussbaum huomauttaa, että vapaat taiteet liitettiin jo varhaisessa vaiheessa valistuneiden, riippumattomien ja myötätuntoisten demokraattisen kansalaisten kasvattamiseen. Perinne ei ole vielä kuollut,

mutta sen elämää uhkaa taloudellisten arvojen politiikka, Nussbaum (2010, 17–18) sanoo. Myös Snellman näkee sivistyksen olemuksen humanistisessa sivistyksessä. Tieteellis-teknologinen tieto ja osaaminen mahdollistavat vain puoli-ihmisiä, eikä materialistisen katsomuksen pohjalta voi muodostaa mitään käsitystä oikeasta – vaan ainoastaan hyödyllisestä (Salomaa 1944, 437). Sata vuotta myöhemmin) myös Theodor Adorno (1962) puhui ”puolisivistyksestä” artikkelissaan ”The Theory of Half-Education”. *Bildung* ei voi saavuttaa normatiivista asemaa meidän aikanamme, sillä kasvatuksellisista kokemuksista on tullut kulttuuriteollisuuden tuotteita, ihmisyydestä halpa poliittinen fraasi, ja vapaudesta Coca-Cola -mainos.

Viimeaikaisissa ”tieteellisissä” kasvatusteorioissa pedagoginen paradoksi on ”ratkaistu” leimaamalla metafysiikka ja filosofiset ihmis-käsitykset turhiksi väittäen, etteivät ne täytä eksaktin saati positivistisen tieteen kriteereitä. Psykometriikkaan perustuva oppimisteknologia pelkisti kasvatuksen mekaaniseksi kausaaliseksi tapahtumaksi. Konstruktivistisissa kasvatuskäsityksissä valtasuhteista on pyritty eroon. Kuitenkin esimerkiksi Urpo Harva on viisaasti huomauttanut, että ihmiskäsitykseen liittyvä filosofinen kysymys on kasvatuksen käytännön kannalta merkityksellisempi kuin erityistieteiden tulokset yhteensä. ”Ihmistä tutkivat erityistieteet – kuten biologia, psykologia, sosiologia –”, Harva kirjoittaa, ”antavat meille paljon tietoa ihmisen eri puolista, mutta ne eivät voi paljastaa ihmisen syvintä olemusta. Miten tähän [Kantin mielestä filosofian tärkeimpään] kysymykseen [”Mikä on ihminen?”] vastataan, sillä on kasvatuksen käytäntöön valtavasti suurempi merkitys kuin mainituilla erityistieteillä yhteensä.” (Harva 1965, 93.)

Kasvatuksen kannalta on merkityksellistä, että järjen ja itsen käsitteet on tulkittu uudelleen. Klassisessa perinteessä järki on kyky ja taipumus universaaliseen niin ajattelussa kuin toiminnassakin. Järki on teoreettinen ja käytännöllinen kyky. Järjen väärinkäyttö on teoreettisen järjen soveltamista sellaiseen, mikä on ristiriidassa käytännöllisen järjen kanssa. Järjen praktinen käyttö on vaikeampaa kuin sen teoreettinen käyttö. Nykyään järki liitetään älykkyyteen ja tekniseen taitavuuteen,

ja rationaalisuudella ymmärretään kustannustehokkuutta. Tämä on huolestuttavaa, mikäli näemme kasvatuksen tehtäväksi edistää hyveen oppimiseen ja oman järjen käyttämiseen perustuvaa vapautta.

Itseyden käsitteen kohdalla ongelmalliseksi osoittautuu ihmisyyden ideaalista luopuminen. Jos klassiseen sivistyskäsitteeseen kuuluva oletus humaniteetista hylätään, niin kasvatukselliset arvot ovat hukassa. Snellman varoittaa haudan takaa, että ”olisi raainta materialismia semmoinen ajatustapa, joka pitäisi aineellista hyvinvointia henkisen sivistyksen pohjana. Asianlaita on päinvastoin.” (Salomaa 1944, 436.) Parin vuoden takaisen ”fantastisen” yliopistouudistuksen seurauksetkin kansallisfilosofimme näki ennalta: ”Filosofisen tutkimuksen laiminlyönti on kenties suurelta osalta syynä siihen pimeyteen, joka peittää sekä Suomen yliopiston että sen kirjailijat” (Wilenius 1986, 127).

Postmodernin järjen käyttöä ei ohjaa mikään ihmisyyden ideaali, josta päämäärät ja arvot voisi johtaa. Sitä vastoin ihmisen ”ideaalin” määrittää kustannustehokkuuden päämäärä. Ihminen kokee itsensä välineeksi. Edesmennyt Tampereen yliopiston filosofian professori Raili Kauppi (2001a, 291–2) kiteyttää: ”Ilman yleispätevää ohjenuoraa ihminen ei tiedä, mitä hänen tulisi tehdä toteuttaessaan itseään. On lähellä ajatus, että ihminen toteuttaa itseään tehdessään mitä tekee, koska hän itse sitä tekee. Yksilöllinen sinänsä tuntuu tavoittelemisen arvoiselta. Jos puuttuu suhde ihmisen ideaan, ei ole mittapuuta yksilöllisten ideaalien arvioimiselle eikä esikuvien valinnalle.” Urpo Harva (1965, 28) lausuu saman ajatuksen pedagogiikan näkökulmasta: ”Kokeellista tietä saadaan vastaus kysymykseen: mitä tuloksia opetuksesta on? Mutta me kysymme myös: minkälaiset tulokset ovat arvokkaita? Ja tähän kysymykseen ei kokeellinen kasvatustiede pysty vastaamaan.” Tärkeimmät kasvatukselliset kysymykset kuuluvat siis filosofian piiriin.

- Adorno, T. 1962.** Theorie der Halbbildung. Teoksessa Pleines, J.-E. (toim.), *Bildungstheorien: Probleme und Positionen*. Freiburg in Breisgau: Herder.
- Ahonen, S. 2003.** *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä*. Tampere: Vastapaino.
- Aristoteles, Teokset**, Helsinki: Gaudeamus.
- Aspelin, G. 2007.** *Ajatuksen tiet. Yleinen filosofian historia*. Suom. J. A. Hollo, Juva: WSOY.
- Berlin, I. 2007.** Two Concepts of Liberty. Teoksessa Carter, I., Kramer, M. H. & Steiner, H. (toim.), *Freedom. A Philosophical Anthology*. London: Blackwell. 96.
- Armstrong, A. H., (toim) 1967.** *The Cambridge History of Later Greek and Early Medieval Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knight, K. (toim.) 2007.** *The Catholic Encyclopedia, Edition 2*. Teoksessa "New Advent Featuring The Catholic Encyclopedia", CD-ROM.
- Cuypers, S. E. 2009.** Educating for Authenticity: The Paradox of Moral Education Revisited. Teoksessa Siegel, H. (toim.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford: Oxford University Press. 122–144.
- Dudley, W. 2007.** *Understanding German Idealism*. Stocksfield: Acumen.
- Epiktetos 1978.** *Käsikirja ja keskusteluja*. Suom. Marja Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava.
- Fakhry, M. 2001.** *Averroes (Ibn Rushd). His Life, Works and Influence*. Oxford: Oneworld.
- Grue-Sörensen, K. 1961ab.** *Kasvatuksen historia I – II*. Suom. Kai Kaila, Porvoo: WSOY,
- Harva, U. 1964.** *Ihminen hyvinvointivaltiossa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Harva, U. 1965.** *Systemaattinen kasvatustiede*. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1983.** *Inhimillinen ihminen Homo humanus. Humanistisia tarkasteluja*, Juva: WSOY.
- Hayek, F. A. 2011.** *The Collected Works of F. A. Hayek. Volume XVII: The Constitution of Liberty. The Definitive Edition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hegel, G. W. F. 1994/1821.** *Oikeusfilosofian pääpiirteet eli luonnonoikeuden ja valtiotieteen perusteet*, suom. Markus Wahlberg. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Jardine, L. 1988.** Humanistic Logic. Teoksessa Schmitt, C. B. & Skinner, Q. (toim.), *The Cambridge History of Renaissance Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press. 173–198.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1977.** *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.

- Kant, I. 1987/1790.** *Critique of Judgment*, transl. Werner S. Pluhar. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Kant, I. 1995/1784.** Mitä on valistus?, suom. Tapani Kaakkuriniemi, teoksessa Koivisto, J., Mäki M. & Uusitupa T. (toim.), *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino. 86-95.
- Kant, I. 1997/1783.** *Prolegomena eli johdatus mihin tahansa metafysiikkaan, joka vastaisuudessa voi käydyä tieteestä*, suom. Vesa Oittinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kant, I. 2012.** *The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant. Anthropology, History, and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kauppi, R. 2001ab.** *Filosofia. Coincidentia oppositorum. Raili Kaupin kirjoitukset 3.1 ja 3.2*, Tampere: Tampere University Press.
- Kivelä, A. 2002.** Kantin pedagoginen paradoksi. *Nuorisotutkimus* 20 (2), 45-60.
- Knuuttila, S. 1993.** *Modalities in Medieval Philosophy*. London: Routledge.
- Lehmusto, H. 1953.** *Kansallisfilosofimme aatemaailma*. Hämeenlinna: Karisto.
- Leibniz, G. W. von 2005.** *Die Philosophischen Schriften. Band VII*. New York: Elibron Classics .
- Locke, J. 1975/1689.** *An Essay Concerning Human Understanding*, edited with a foreword by Peter H. Nidditch, Clarendon Press, Oxford
- Locke, J 1995/1690.** *Tutkielma hallitusvallasta. Tutkimus poliittisen vallan oikeasta alkuperästä, laajuudesta ja tarkoituksesta*. Suom. Mikko Yrjön-suuri, Helsinki: Gaudeamus,
- Lounela, J. 1979.** Logiikan opetus Turun akatemian alkuajoilla. Teoksessa Knuuttila, S., Manninen, J. & Niiniluoto, I. (toim.), *Aate ja maailmankuva. Suomen filosofista perintöä keskiajalta vuosisadallemme*. Juva: WSOY. 48-66.
- Manninen, J. 1979.** Snellman ja myöhäisromantiikka. Teoksessa Knuuttila, S. & Manninen, J. & Niiniluoto, I. (toim.), *Aate ja maailmankuva. Suomen filosofista perintöä keskiajalta vuosisadallemme*, WSOY, Juva 1979, s. 141–173
- Manninen, J. 1987.** *Dialektiikan ydin*, Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen, Oulu
- Mill, J. S. 1982/1859.** *Vapaudesta*. Suom. Niilo Liakka. Helsinki: Librum.
- Mäki, M. 1995.** Hegelin oikeusfilosofia. *Niin & Näin* 1.
- Nordenbo, S. E. 2003.** Bildung and the Thinking of Bildung. Teoksessa Lovlie, L., Mortensen, K. P. & Nordenbo, S. E. (toim.), *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*. London: Blackwell. 25-36.
- Nussbaum, M. C. 1997.** *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. 2010.** *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton and Oxford: Princeton University Press.

- Parry, G. 2006.** Education. Teoksessa Haakonssen, K. (toim.), *The Cambridge History of Eighteenth-Century Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press. 608-638.
- Perelman, C. 2007.** *Retoriikan valtakunta*, suom. Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Peters, R. S. 1963.** Reason and Habit: the Paradox of Moral Education. Teoksessa Peters, R. S., *Psychology and Ethical Development. A Collection of Articles on Psychological Theories, Ethical Development and Human Understanding*. London: Allen & Unwin.
- Platon, Teokset**, Helsinki Otava.
- Rawls, J. 1988.** *Oikeudenmukaisuusteoria*. Suom. Terho Pursiainen. Juva: WSOY.
- Rousseau, J.-J. 1998/1762.** *Yhteiskuntasopimuksesta eli valtio-oikeuden johdavat aatteet*, suom. J.V. Lehtonen. Hämeenlinna: Karisto.
- Salmela, M. 1999.** Suomalaiset filosofit kansan oppimistareina. Teoksessa Airaksinen, T. & Kaalikoski, K. (toim.), *Opin filosofiaa – filosofian opit*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Salmela, S. 2011.** *Vesitettyä skolastiikkaa? Varhaismodernin subjektikäsitteen aristoteelisesta perustasta. Tuomas Akvinolaisen ja John Locken kognitioteorioiden vertailua*. Tampere: University of Tampere Press.
- Salomaa, J. E. 1944.** *J. V. Snellman. Elämä ja filosofia*. Helsinki: WSOY.
- Sarsila, J. 2001.** *Scripta serenissima. Retorisia esseitä*, 3. korjattu, paranneltu laitos, Tampere: Tampereen yliopisto.
- Seigel, J. 2005.** *The Idea of the Self. Thought and Experience in Western Europe since the Seventeenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seneca, L. Annaei Senecae ad Lucilium epistulae morales.**
- Snellman, J. V. 2004.** *Kootut teokset 1*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Spinoza, B., 1674.** *Ethica ordine geometrico demonstrata*.
- Uljens, M. 2003.** A Universal Theory of Education – an Impossible but Necessary Project? Teoksessa Lovlie, L. & Mortensen, K. P. & Nordenbo, S. E. (toim.), *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*, London: Blackwell. 37-59.
- Waxman, W. 2005.** *Kant and the Empiricists – Understanding Understanding*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilenius, R. 1986.** *Kolme näkijää ja tekijää. Lönnrot, Runeberg, Snellman ja Suomen suunta*, Jyväskylä ja Helsinki: Gummerus.
- Wippel, J. F. 2006.** The Parisian Condemnations of 1270 and 1277. Teoksessa Gracia, Jorge J. E. & Noone, Timothy B. (toim.), *A Companion to Philosophy in the Middle Ages*. London: Blackwell. 65–73.
- von Wright, G. H. 1986.** Katsaus filosofian tilaan Suomessa. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.), *Vuosisatamme filosofia*. Juva: WSOY.