

# HUMBOLT VAI SNELLMAN?

MINKÄLAINEN SIVISTYSYLIOPISTO?

REIJO MIETTINEN



Yliopistosta käydyssä keskustelussa perinteistä yliopiston mallia on kutsuttu sivistysyliopistoksi tai usein humboldtilaisen sivistysyliopiston malliksi.

Sen haastajaksi kehittyi 1980-luvulta politiikan kielenkäytössä mm. termit innovaatioyliopisto ja huippuyliopisto. Ne ilmaisivat tarvetta korostaa yliopistojen merkitystä yhteiskunnan taloudelliselle kehitykselle ja kansalliselle kilpailukyvyllle. Sivistys- ja innovaatioyliopiston vastakkainasettelu on leimannut keskustelua yliopiston kehittämisestä ja sen hallinnon järjestämisestä.

**V**ertailun tässä artikkelissa Humboldtin ja Snellmanin sivistys- ja tiedekäsitteitä sekä heidän käsityksiään yliopiston ja yhteiskunnan välisestä suhteesta. Humboldt korosti yksilön vapautta sekä tieteen puhtautta ja riippumattomuutta yhteiskunnasta. Snellman painotti yksilön suhdetta perinteeseen ja yhteiskunnan instituutioihin ja edellytti tiedettä käytettävän aikakauden tärkeiden kysymysten ratkaisemiseen. Vertailun pohjalta pohdin, minkälaisesta sivistysyliopistosta on mielekästä puhua 2000-luvun Suomessa ja miksi sivistyksen käsitteen merkityksestä on edelleen tärkeä keskustella.

Sivistysyliopistosta käytävän keskustelun taustalla on kansallinen kertomus siitä, että vain sivistys ja koulutus voi olla pienen, luonnonrikkauksiltaan vaatimattoman maan olemassaolon ja kukoistuksen perustana. Siirtymä tieto-, kilpailu- tai riskiyhteiskuntaan korostaa entisestään tämän suomalaisten laajasti hyväksymän näkemyksen merkitystä. Samalla sen merkitys on muuttunut. Kansallisen identiteetin ja kulttuurin rakentamisen rinnalle tai sijalle tuli 1980-luvulla menestyminen taloudellisessa kilpailussa ennen muuta teknisten innovaatioiden avulla. Yhteiskuntaa tai sen talouden kilpailukyvyin institutionaalista mekanismia alettiin kutsua kansalliseksi innovaatiojärjestelmäksi (Miettinen 2002).

Keskustelussa humboldtilaisen sivistysyliopiston käsite esitetään usein synonyymina tutkimusyliopistolle tai tutkimuksen ja opetuksen ykseyttä korostavalle yliopistolle, jossa jokainen opettaja tutkii ja jokainen tutkija opettaa. Humboldttilainen ja snellmanilainen sivistysyliopisto samaistetaan toteamalla, että Aleksanterin yliopisto otti esikuvakseen Berliinin vuonna 1810 perustetun yliopiston. Tähän samaistukseen ja humboldtilaisen sivistysyliopiston käyttämiseen yliopiston mallina tai ihanteena sisältyy kuitenkin ongelmia. Ensinnäkin useat tutkijat (von Bruch 1999; Lundgreen 1999; Ash 2006) ovat todenneet, että humboldtilaisen yliopisto voi olla myytti tai keksitty traditio, joka sellaisenaan ei toteutunut Berliinin yliopistossa (Shaffer 1990; Krull 2005) eikä myöskään levinnyt Preussista muuhun maailmaan niin kuin on pitkään esitetty (Ash 2008; Svensson 2014).

Wilhelm von Humbolt tunnettiin 1800-luvulla Saksassa ennen kaikkea kielitieteilijänä. Hänen

nyttämmin sivistysyliopiston ohjelmanjulistuksena pidetty käsikirjoituksensa *Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisatiosta* (2000) löydettiin vasta vuonna 1900 (von Bruch 1999, 8). Mitchell Ashin (2006, 248) mukaan humboldtilaisen sivistysyliopiston käsite otettiin käyttöön Saksassa 1900-luvun alussa humanistisen yliopistokulttuurin puolustamiseksi ja kehittämiseksi tilanteessa, jossa tekniset tieteet institutionalisoituivat ja tekniikan akatemit saivat oikeuden myöntää tohtorin tutkintoja.

Toiseksi tutkijat käyvät keskustelua siitä, mitkä yhteiskunnallisten muutokset ovat tehneet 1800-luvun alussa esitetyn yliopistoidean vanhentuneeksi tai vaikeasti toteutettavaksi. Käännekohtiksi on esitetty luonnontieteellisten tutkimuslaboratorioiden syntyä 1800-luvun puolen välin jälkeen, teknologian tieteellistymistä 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alkupuolella, massayliopiston syntyä toisen maailmansodan jälkeen ja lopuksi innovaatiopolitiikan läpimurtoa 1980-luvulla (Nybohm 2003). 1970-luvun suomalainen yliopistokritiikki (Aarnio ym. 1970, 148) luonnehti tätä prosessia sanomalla, että ”tiede ei ole reagoinut siihen, että sen poliittinen merkitys on valtavasti kasvanut (...) tieteen käyttöä koskevat ratkaisut ovat välttämättömiä ja ne tehdään joka tapauksessa”.

Suomalaisen keskustelun kannalta merkittävää on, että Humboldtin uushumanistinen tai varhaisromanttinen sivistyskäsitteitys eroaa monilta osin Snellmanin Hegelin innoittamasta sivistyskäsitteestä. Nämä sivistyskäsitteiden erot johtavat erilaisiin tulkintoihin vapaudesta, tietoisuudesta ja moraalaisesta kehityksestä. Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa klassisesta saksalaisesta sivistyskäsitteestä puhutaan uushumanistisena sivistyskäsitteeksi. Termin rajausta ja sen suhdetta Saksan romantiikan ja idealistisen filosofian eri edustajiin jää epäselväksi. Esimerkiksi Sven Nordenbo (2003, 31) esittää uushumanismin edustajina Friedrich Schillerin, Wilhelm von Humboldtin ja G. W. F. Hegelin. Tämä käsittely jättää huomiotta näiden filosofien sivistyskäsitteiden erot (esim. Geuss 1996). Frederik Beiser (2003) on tutkinut saksalaista varhaisromantiikkaa, jonka kukoistuskausi oli 1790-luvun puolesta välistä 1800-luvun ensimmäisiin vuosiin. Varhaisromantiikka näyttää olleen

myös von Humboldtin sivistyskäsitteen lähin kasvualusta. Varhaisromantiikan innoittaja Johann Gotfried Fichte (1762–1814) ja sen keskeisimmät edustajat F. W. J. Schelling (1775–1854) ja Friedrich Schleiermacher (1768–1834) osallistuivat keskeisesti Berliiniin perustettavan yliopiston ideointiin (Shaffer 1990).

Niin romantikkojen kuin Kantin, Herderin kuin Hegelinkin sivistyskäsitteen lähtökohtana oli minän muotoutuminen, yksilön älyllinen ja moraalinen kehitys itsenäiseksi ajattelijaksi ja kansalaisiksi. Yliopistossa se tapahtui tieteen harjoittamisen kautta. Humboldt ja Snellman kuitenkin ymmärsivät ”minän” ja vapauden kehityksen edellytykset eri tavalla.

### Humboldtin sivistys- ja tiedekäsite

Humboldt kirjoitti sivistys- ja yliopistokäsityksistään, kuten Humboldt-tutkija Cristoph Lüth (2000, 65) toteaa, vain luonnoksenomaisesti ja fragmentaarisesti. Hänen sivistystä koskeva kirjoituksensa vuodelta 1893 on vain muutaman sivun pituinen. Hänen paljon viitattu yliopiston toimintaa koskeva kirjoituksensa *Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta* (2000) on sekini suppea ja varsin hallinnollisesti suuntautunut pohtiessaan yliopistojen ja tiedeakatemioiden erottelun perustaa. Berliinin vuonna 1810 perustetun yliopiston tausta-ajattelun eräänlaisena kiteytyksenä (Shaffer 1990) on pidetty *Die idee der Deutschen Universität* -teosta (1956). Siihen on koottu Humboldtin mainitun kirjoituksen lisäksi hänen aikalaistensa, filosofien ja Berliinin yliopiston tulevien professorien F. W. J. Schellingin, J. G. Fichten ja Friedrich Schleiermacherin kirjoitukset akateemisesta opetuksesta ja Berliinin yliopistosta. Schellingin luennot akateemisen opiskelun metodista ovat 124 sivua, Fichten suunnitelma Berliinin yliopiston toiminnan järjestämiseksi 104 sivua, Schleiermacherin pohdinta 90 sivua ja Humboldtin mainittu kirjoitus ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta ja järjestyksestä yhdeksän sivua. Tämä ilmentää hyvin sitä, että Humboldtin ajatukset nojautuivat saksalaisen idealismin ja romantiikan perinteeseen. Berliinin Humboldt-yliopiston historian ja tieteen historian professori Rüdiger von Bruch (1999, 25) ehdottaakin, että vuonna 1810 perustettua yliopis-

toa pitäisi kutsua Kant–Schleiermacher-yliopistoksi, niin keskeisiä Kantin tiede- ja filosofiaikästykselle olivat ja Humboldtin lyhyenä opetusministerikautenaan esittämien organisatoristen ehdotusten pohjana näyttää olevan Schleiermacherin kirjoittama muistio vuodelta 1808.

Humboldtin toisiinsa kytkeytyviä sivistys-, tiede- ja yliopistokäsitteen tunnuspiirteitä ovat yksilön voimien kokonaisvaltainen kehittäminen, vapaus ja vuorovaikutus sen edellytyksenä, tieteen yhtenäisyys ja puhtaus, autonomiset oppineiden yhteisöt sekä tutkimuksen ja opetuksen ykseys. Usein näistä viimeinen esitetään humboldtilaisen sivistysyliopiston periaatteena. Kuitenkin myös sitä on paikallaan käsitellä osana Humboldtin ja uusromantikkojen ihmis-, sivistys- ja tiedekäsityksiä.

Teoksensa *On the limits of state action* luvussa ”Yksilöllinen ihminen ja hänen olemassa olonsa korkeimmat” päämäärät Humboldt (1969, 16) kiteyttää sivistyskäsitteensä seuraavasti:

Ihmisen tosi päämäärä (...) on hänen voimiensa korkein ja harmoninen kehitys täydelliseksi ja johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Vapaus on tällaisen kehityksen ensimmäinen ja välttämätön ehto. Toinen olennainen ehto, joka on tosiasiallisesti kiinteässä yhteydessä vapauteen, on tilanteiden vaihtelevuus.

Sivistyksen tavoitteena on yksilön ainutkertaisen voimien kokonaisvaltainen kehittäminen. Tämän kehittämisen edellytyksenä on vapaus ja monipuolinen vuorovaikutus sosiaalisen ja materiaalsen ympäristön kanssa. Kehityksen perusta ja viimekätinen päämäärä on yksilössä vaikuttava sisäinen voima. *Theory of Bildung* -kirjoituksessaan Humboldt tarkastelee eri sielunvoimia, joita ovat järki, mielikuvitus ja aistiminen. Yksilön on niiden kaikkien kautta vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, mutta tämän vuorovaikutuksen tarkoituksena on sisäisen voiman vahvistaminen (Humboldt 2000, 59):

Hänellä on sisällään useita kykyjä esittää yksi ja sama objekti itselleen monella verukkeella: milloin päättelyn käsitteenä, milloin mielikuvituksen kuvana ja milloin aistien intuition. Kaikkia näitä käyttämällä hänen on yritettävä ymmärtää luontoa, ei niinkään tutustuakseen sen kaikkiin puoliin, vaan pikemminkin tämän näkökulmien moninaisuuden kautta vahvistaakseen sisäistä voimaansa, jonka eri tavoin muotoutuneita vaikutuksia nuo kyvyt vain ovat.

Humboldtin sisäisen voiman käsitteen perustana on ajatus kaikkialla luonnossa vaikuttavasta perusvoimasta, joka ilmenee myös ihmisessä. Varhaisromanttisessa ajattelussa taiteilijan, filosofin tai pyhimyksen luovuus on luonnon orgaanisen voiman huipentuma. Humboldt-tutkijoiden mukaan (Sorkin 1983; Lüth 2000) hän omak-sui voiman käsitteen Leibnizin monadologiasta. Lüth (2000, 72) näkee siinä vitalistisen panteis-min tunnusmerkit: sama itseään säätelevä kokonaisvaltainen voima ilmenee niin luonnossa kuin ihmisessäkin. Humboldt palaa toistuvasti ajatuk-seen sisäisestä voimasta ja luonnosta sivistyksen perustana ja viimekätisenä tavoitteena (Humboldt 2000, 19): ”Ihmisten yhteiselämän korkein ihanne on mielestäni yhteenliittymä, jossa jokainen pon-nistelee itsensä kehittämiseksi sisimmästä luon-teesta käsin ja oman itsensä vuoksi.” Vapaus on tämän itsensä täydellistämisen ehdoton edellytys (Humboldt 2000, 28):

Mikä tahansa, joka ei ole peräisin yksilön vapaasta valinnasta tai joka on ainoastaan tulosta ohjauksesta tai opetuksesta ei pää-dy hänen varsinaiseen olemukseensa vaan pysyy vieraana hänen todelliselle olemukselleen.

Humboldt ymmärtää täydellistymisen itsemää-räytyneisyytenä, toimimisena oman luonnon mu-kaisesti riippumatta mistään rajoitteista. Tämä pyrkimys on itsensä toteuttamista vuorovaiku-tuksessa ympäristön kanssa sisäisen minän löy-tämiseksi (Sorkin 1983).<sup>1</sup> Itsensä toteuttaminen on lopullinen päämäärä, koska se ei saa arvoaan olemalla väline mihinkään muuhun korkeampaan päämäärään, sellaisiin kuin yhteinen hyvä tai valtio (Beiser 2003, 91). Tästä seuraa Humboldtin (1969, 19) käsitys valtion tehtävistä:

Valtion on pidättäydyttävä kaikista yrityksistä vaikuttaa suorasti tai epäsuorasti kansakunnan moraalisiin tai luonteeseen... kaikki, mikä on laskelmoitu sellaiseen suunnitteluun, ja erityisesti kaik-kien erityinen kasvatukseen, uskonnon ja lakien valvonta, on täy-dellisesti sen oikeutetun toiminnan ulkopuolella.

1 Varhaisromantikko, runoilija ja filosofi Novalis eli Philipp Friedrich Freiherr von Hardenber (1772–1801) ilmaisi tämän seuraavasti (lainaus Beiser 1988, 294): ”Unelmoim-me matkasta läpi maailmankaikkeuden. Mutta eikö maa-ilmankaikkeus sitten ole meissä? Emme tunne henkemme syvyyksiä. Sisäänpäin kulkee salainen polku. Ikuisuus maa-ilmoinen, menneisyys ja tulevaisuus ovat meissä tai eivät missään.”

Humboldtin vapauskäsite on liberalismiin ne-gatiivista vapautta, yksilön vapautta toteuttaa it-seään muiden siihen puuttumatta olettaen, että hän ei vahingoita muita. Hänen valtiokäsitteensä vastaa liberalismiin yövirtajavaltiota: sen ei oleteta sekaantuvan koulutukseen, kasvatukseen tai muihin yksilön kehitykseen vaikuttaviin toimiin muu-toin kuin tarjoamalla sille materiaaliset puitteet. Frederick Beiser (2003, 105) näkee sivistyksen en-sisijaisuuden ja puuttumattomuuden periaatteen yhdistelmässä varhaisromantiikan suuren para-doksin. Se asettaa sivistyksen ja yksilön täydellis-tymisen ylimmäksi päämääräksi, mutta vapauden ja puuttumattomuuden periaatteiden vuoksi se pi-tää sosiaalisia ja poliittisia toimenpiteet sivistyk-sen edistämiseksi epätoivottavina. Beiser (1988, 297) lainaa Friedrich Schlegeliä:

Ihmisyyttä ei voida istuttaa, hyvettä ei voida opettaa tai oppia muutoin kuin kykenevien ja aitojen ihmisten ystävyuden ja rak-kauden kautta ja muutoin kuin yhteydessä itseemme, pyhään sisällämme.

## Yliopisto ja yhteiskunta erillään

Yliopisto on instituutio, jossa sivistyminen toteu-tuu tieteen sekä kykenevien ja aitojen ihmisten yh-teistyön ja vuorovaikutuksen kautta (Humboldt 2000, 19). Yliopiston toiminnan keskiössä on tie-teen harjoittaminen. Puhdasta tiedettä harjoite-taan sen itsensä vuoksi maailman ymmärtämiseksi yksilön ainutkertaisten voimien kehittämiseksi. Niin tieteen kehitys kuin sivistymiseksi tulemi-nen ovat avoimia prosesseja (Humboldt 1990, 59): ”Tiedettä tarkastellaan ja etsitään jonakin ei vie-lä täysin löydettyä eikä koskaan selville saatuna asiana.” Vallitsevia periaatteina yliopistossa ovat ”yksinäisyys ja vapaus” sekä yliopistoyhteisön jä-senten ”keskeytymätön, pakoton ja pyyteetön vuorovaikutus”, jossa erilaisuus ja toisten esimerkki edistävät yksilön voimien kehitystä. Niin opettajat kuin opiskelijatkin ovat yliopistossa tiedettä var-ten. ”Kokonaisvaltaisuuden” sekä yksittäistieteiden ja -taitojen näkökulman ylittämisen turvaami-seksi oli kaksi keinoa. Ensinnäkin kreikkalainen tie-de ja kulttuuri tarjosivat mallin, jossa järki, hyve ja aistimellisuus yhdistyvät harmoniseksi kokonai-suudeksi. Siksi antiikin filosofian ja kirjallisuuden opiskelu oli yleissivistyksen tärkeä perusta. Se oli vastakohta ammatillisten taitojen kapea-alaisuus-

delle. Toisena yleisen sivistyksen saavuttamisen keino oli filosofisen tiedekunnan nostaminen yliopiston johtavaksi tiedekunnaksi ohi perinteisten lääketieteellisen, oikeustieteellisen ja teologisen tiedekunnan. Tätä korostivat erityisesti Kant ja Fichte.

Wilhelm von Humboldtin ystävän ja työtoverin Friedrich Schillerin vuonna 1796 ilmestyneen *On aesthetic education of man* (1982, 33) analyysin mukaan olemme siirtymässä kaiken yhdistävästä kreikkalaisesta kulttuurista kaiken jakavaan todellisuuteen.

Kun empiirisen tiedon lisääntyminen ja täsmällisemmät ajattelun muodot tekevät terävämman jaon tieteiden välillä väistämättömäksi ja yhä monimutkaisempi valtiokoneisto tekee jaon arvoasemiin ja ammatteihin välttämättömäksi, hajoaa myös ihmisluonnon sisäinen ykseys ja tuhoisa konflikti ajaa sen harmoniset voimat hajaannustilaan.

Saksalaisen sosiologi Georg Simmelin (Lüth 2000, 82) mukaan humboldtilaisen sivistyskäsitteen ihanne yksilön kaikkien voimien harmonisesta kehityksestä kulttuuristen tuotosten omaksumisen kautta on epärealistinen. Kulttuurin, toisin sanoen yksilöiden totaliteetin henkisten tuotteiden, ”objektiivinen varasto” on kasvanut niin monitahoiseksi, että yksilö voi käyttää sen aineksia voimiensa kehittämisessä vain rajatusti. Simmelin mukaan sivistys ihmiskunnan oppimisena tapahtuu työnjaon kautta, jossa yksilöt antavat panoksensa jonkun kulttuurin alueen, perinteen tai inhimillisen käytännön kehittämiseen.

Berliinin uuden yliopiston ideoijilla oli omat erityiset ajatuksensa sivistyksen turvaamisen perusteista. Humboldt kehitteli ajatusta erityisestä uudesta tieteenalasta, ”Inhimillisen kasvatuksen teoriasta” (*Menchenbildung*), eräänlaista vertailevasta kulttuuriantropologiasta, joka ottaisi huomioon yksilön kehityksen eri ulottuvuudet erilaisissa kulttuurisissa olosuhteissa (Shaffer 1990, 50; Wulf 2003). Berliinin yliopiston taustavoimista Schelling kehitteli ideoita tieteiden ykseydestä, Fichte korosti filosofisen tiedekunnan ensisijaisuutta uudessa yliopistossa ja Schleiermacher hermeneuttista dialogia tradition omaksumisen menetelmänä (Shaffer 1990). Kaikkien näiden ehdotusten tavoitteena oli autonomisen tieteen tasavallan, oppineiden yhteisön muodostaminen, jossa sivistys

tapahtuu puhtaan tieteen harjoittamisen sekä opetuksen ja tutkimuksen ykseyden kautta.

Historioitsijat (Burrow 1969; Ringer 1989) ovat tulkinneet Berliinin yliopistohankkeen ja sen taustalla ollutta sivistys- ja tiedekäsitettä osana Saksan ja Euroopan murrosta. Ranskan vallankumouksen kokemukset ja vetoaminen järkeen olivat tuoreessa muistissa, sota Napoleonin vastaan oli hävitty ja Frederik Wilhelm II yksinvaltainen Preussi alkoi rakentaa uutta kansakuntaa. Ajatus autonomisesta yliopistosta heijasti pyrkimystä pysyttäytyä erillään yksinvaltiuden poliittisista ja nationalistisista pyrkimyksistä.<sup>2</sup> Yliopiston sivistyskäsitteeseen oli elitistinen. Se suuntautui ”sivistysporvariston” ja oppilaisen säädyn luomiseen, jonka yhteiskunnallinen asema ruhtinaskunnassa perustui tieteen harjoittamiseen synnynnäisen säätöaseman sijaan. Tämä yliopistouudistus johti sen jyrkimpien kriitikkojen mukaan elitismiin, eristyneisyyteen ja itsekkyyteen (Ringer 1989, 200):

Humboldtilla ja suurilla idealisteilla ei ollut selvää ja johdonmukaista kantaa yksilön sivistymisen materiaalisista ja sosiaalisista edellytyksistä tai sen tämän puolisista seuraamuksista kaikille ihmisyyteen jäsenille. Henkiseen ja yhteiskunnalliseen tyhjyyteen jätetyn eristyneen minän hengen viljelystä tuli tiukasti yksityinen hanke, itsekkyyden korkeampi muoto.

Tämä kanta on liioitteleva. Koulutuspoliittisessa puhunnassa Humboldt yhdisti sivistyskäsitteeseensä valistuksen elementin: vapaiden yksilöiden kasvatusta myös tuotti hyviä ja moraalisia kansalaisia, jotka ovat kykeneviä osallistumaan politiikkaan ja palvelemaan valtiota (Sorkin 1983, 63). Schleiermacher puolestaan korosti koulutuksen ja sivistyksen merkitystä yhteiskunnallisen tasa-arvon edistäjänä.

Humboldtin ja hänen kanssaudistajiensa suunnitelmat eivät toteutuneet. Berliinin yliopistossa toteutui tiukahko tiedekunta- ja oppiainejako ja virkamiesten kouluttamisesta Preussin valtion palvelukseen tuli sen keskeinen tehtävä (Shaffer 1990,

2 Toisen maailmansodan jälkeen puhtaan tieteen ja autonomisen tieteen tasavallan käsitettä hahmoteltiin mm. Michael Polanyi (1962). Hän pyrki näillä käsitteillä turvaamaan, etteivät kansallissosialistisen Saksan ja Neuvostoliiton pyrkimykset alistaa tiede tarkoitusperilleen koskaan enää toteutuisi. Kriitikot kutsuivat näkemystä myöhemmin akateemisen tieteen ideologiaksi (esim. Ravertz 1972). Samoihin aikoihin kehittyi tämän ajattelun vaihtoehto, yliopistotutkijoiden liike (*World Federation of Scientific Workers*), joka korosti tieteen yhteiskunnallista vastuuta.

52). Useat yhteiskunnalliset kehityskulut ovat sittemmin muuttaneet yliopiston asemaa ja tehtäviä. 1800-luvun loppupuolella käynnistyi teknologian tieteellistyminen, joka teki tieteestä tuotantovoiman ja yhteiskunnan ohjauksen olennaisen resurssin. Viimeistään tämä kehitys teki ajatuksen yhteiskunnasta riippumattomasta ”puhtaasta” tieteestä epärealistiseksi. Toinen kehityskulku oli massayliopiston synty toisen maailmansodan jälkeen. Ajatukset oppineiden yhteisöstä, opettajien ja opiskelijoiden kriittisestä dialogista kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa sekä opetuksen ja tutkimuksen ykseydestä ovat sen tuloksena tulleet entistä vaikeammin saavuttaviksi ihanteiksi.

### **Snellmanin ihmis-, sivistys- ja tiedekäsitteet**

Siinä missä Humboldtin ihmiskäsityksen perustana olivat yksilön myötäsyttyiset voimat, Snellman näki minän kehityksen ja sivistyksen perustana suhteen perinteeseen, toisin sanoen aikaisempien sukupolvien luomien tietojen, tapojen ja normien kokonaisuuteen. Historiallisuus ja kulttuurin korostaminen yhdisti romantikkoja, Herderin ja Hegelin ihmiskäsitystä sekä Wilhelm von Humboldtin antropologiaa. Von Humboldtin antropologiassa kulttuuri ja historiallisuus kuitenkin yhdistyivät vielä ”elimellisen” voiman käsitteeseen minän olemuksena. J. V. Snellmanin Hegelin innoittama antropologia irrottautui ajatuksesta, että pysyvä ihmisolemus olisi määriteltävissä. Se korvautui sosiokulttuurisella tai kulttuurihistoriallisella näkemyksellä, jonka mukaan ”minä” tai ihmisen toinen luonto syntyy sivistysprosessissa yksilön rakentaessa suhdettaan kulttuuriperinteeseen ja yhteiskuntaan (2000[1840], 459):

On tarpeetonta sanoa, että (...) jokaisen ajan sivistys on olemassa vain omana aikanaan, niissä yksilöissä, jotka sinä aikana elävät ja vaikuttavat. Jos sivistyksestä tehdään koskaan saavuttamaton päämäärä, jokaisen ajankohdan sivistyksen ulkopuolella oleva, niin kielletään ihmisyyttä. (...) Edellisestä seuraa, että ihminen voidaan käsittää ajattelevana ja tahtovana subjektina, itsetietoisuutena ainoastaan yhteydessään annettuun perinteeseen ja olemassa olevaan oikeustilaan, yhteiskuntaan.

Sivistyksen ytimenä on tradition uudistaminen, kulttuurin parhaiden saavutusten käyttäminen välineenä yhteiskunnan ja instituutioiden arvioimisessa ja uudistamisessa. Snellman torjui eudaimonismien eli ajattelun, jonka mukaan onni

on ihmisenä olemisen viimekätinen päämäärä. Yhteiskunnallisten velvollisuuden täyttäminen niissä tehtävissä, joissa yksilö toimii, on osa sivistystä (Oittinen 2006). Sivistyksen erillisuus yhteiskunnasta oli Snellmanille vieras ajatus. Hän myös korosti, että yleismaailmallinen ja kansallinen eivät ole erotettavissa toistaan. Kansallisen, omaleimaisen sivistyksen kehittämisen kautta yksilö osallistuu yleismaailmallisen kulttuurin kehittämiseen. Tämä ajatus, jos jokin, on osuva tutkimuksen, tieteiden, asiantuntemuksen ja kulttuurin alueilla. Snellmanin sivistyskäsitteen lähtökohtana oli myös jakamaton ihmisarvo (Snellman 2003 [1847], 177): ”ihmiset oppivat pitämään itseään samaan ihmiskuntaan kuuluvina, molemminpuolisine velvolluuksineen ja oikeuksineen, rotuun, heimoon tai kansakuntaan katsomatta”.

”Akateemisesta opiskelusta” -kirjoituksessa Snellman (2000 [1840], 360) määritteli yliopiston laitokseksi, ”jossa ajatteleva ja tahtova subjekti kasvatetaan tietoon ja siveellisyteen, itsetietoisuuden ja perinteen yhteen sovittamiseen”. Tiedon hän määritteli seuraavasti (s. 456):

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

”Tieto on subjektin sen käsittämistä, mikä perinteessä on järjellistä”, toisin sanoen kestävä, arvokasta, käyttökelpoista ja edelleen kehittämisen arvoista. Omakohtaisen kannan muodostaminen tästä kasvaa vakaumukseksi. Tietäminen on itsetietoisuuden ja perinteen yhteen sovittamista, jolloin ”oppilaan tieto on muuttunut omaksi vapaaksi päätökseksi, vakaumukseksi ja oivallukseksi.” Snellman kysyykin (2000 [1840], 454) arvostellessaan yliopistoa koulumaisesta oppikirjatiedon jakamisesta: ”Kuinka monella... on yliopistosta lähtiessään tutkimukseen ja opintoihin perustuva vakaumus, jonka puolesta he ovat valmiita elämässä taistelemaan?” Vakaumus kytkeytyy siveellisyteen. Termi ”siveellisyys” on kehittynyt Suomen kielessä viittaamaan lähinnä sukupuolimoraaliin (Pulkkinen 2006). Snellmanin ja Hegelin järjestelmissä se viittasi yhteiskunnan eettiseen järjestyk-

seen, tapoihin, normeihin ja instituutioihin. Vastaavasti henkilön siveellisyys viittasi (Pulkkinen 2006, 175) ”yksilön omantunnon mukaiseen päättökentteeseen kansakunnan tulevaisuudesta” tai nykykielen sanoilla ”politiikan ja kulttuurin alueella aktivistina julkisesti muutosvastausta ottavaan tottelemattomaan henkilöön”.

Negatiivisen vapauskäsitteen sijaan Snellman korosti, että vapauteen liittyy välttämättömyyden ymmärtäminen ja vastuun ottaminen. Snellmanin voidaan katsoa yhtyneen Hegelin näkemykseen siitä, että vapaus koostuu osallistumisesta erilaisen historiallisesti olemassa olevien instituutioiden toimintaan (Pippin 2001, 1). Se merkitsee orientoitumista realistisesti maailmaan ja toiminnan mahdollisuuksiin. Yksilö hyväksyy lakeihin ja instituutioihin esineellistyneet normit ja periaatteet omalla järjellään ja sitoutuu niiden noudattamiseen, edistämiseen ja korjaamiseen (Miettinen 2016). Vastaavasti valtio ja sen perustuslaki nojasivat Snellmanille yhteiskunnan ”kansallishengen”, toisin sanoen historiallisesti kehittyneiden tapojen ja normien luomaan, perustaan. Toisaalta yhteiskunnan eettinen järjestys voi olla elinvoimainen vain, jos yksilöt sitoutuvat siihen ja sen kehittämiseen.

Snellmanin poliittista teoriaa on arvosteltu siitä, että se vaatii yksilöitä alistumaan valtion yhteistahdolle. Toisaalta ”Snellmanin suurena ideana oli byrokraattisen yhteiskunnan korvaaminen kansalaisyhteiskunnalla” (Klinge 1975, 17). Sen osia olivat kulttuuri- ja talousinstituutiot, kuten sanomalehdistö, suomenkielinen kirjallisuus ja kansakoulu, toisaalta sivistyksen taloudellinen pohja, elinkeinovapaus, rautatiet ja Saimaan kanava. Olennaisena etappina kansalaisyhteiskunnan rakentamisessa oli suomenkielisen sivistyneistön ja eliitin luominen, joka voisi viedä kansallista projektia eteenpäin.

### Yliopisto ja sen suhde yhteiskuntaan

Snellman käsitteli monissa kirjoituksistaan yliopiston ja sivistyneistön tehtäviä suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. Kirjoituksessaan *Sivistys ja yleishenki* (1991 [1846], 79) hän toteaa, että ensimmäinen yksilön sivistykselle esitettävä vaatimus on, että hän ”perheenjäsenenä, ammatissaan, kunnassaan, kansakunnassaan, ihmiskunnan suu-

rissa kysymyksissä ymmärtää aikansa vaatimukset”. Tämä sivistyksen ”ensimmäinen vaatimus” koskee luonnollisesti myös yliopistoa.

Snellmanille oli selvää, että yliopistolla oli kaksi toisiinsa liittyvää tehtävää, virkamieskoulutuksen ja tieteen harjoittamisen (Snellman 2000 [1839], 304): ”Yliopistonopettajan lähin tehtävä on kasvattaa yhteiskunnan tulevat virkamiehet ja yleisempi tehtävä vaikuttaa kirjoituksilla koko kansakunnan tieteelliseen ja siveelliseen sivistykseen.” Nämä kaksi tehtävää kytkeytyivät toisiinsa tutkimuksen ja opetuksen ”ykseyden” kautta. Snellmanille myös sivistynyt virkamies kykeni seuraamaan ja tulkitsemaan oman ammattinsa ja tehtäviensä kannalta relevanttien tieteenalojen kehitystä ja hyödyntämään niiden tuloksia omassa työssään.

”Akateemisesta opiskelusta” -kirjoituksessa Snellman (2000 [1840], 470) määrittelee kaksi todelliselle tieteelliselle elämälle välttämätöntä asiaa: ”Yliopiston osallistuminen päivän tieteellisiin kiistoihin sekä osallistuminen isänmaalle tietyllä hetkellä tärkeisiin kysymyksiin.” Ilman näitä ”yliopisto ei voi toivoa tunnustusta tieteen maailmassa eikä omilta kansalaisiltaan”. Snellman analysoi tieteen ja yhteiskunnan muuttuvaa suhdetta:

Tieteellinen mielenkiinto on lakannut kuulumasta tietyille ammatikunnalle ja jokaiseen yhteiskunnallisen hyvää koskevaan kysymykseen haetaan ratkaisua tieteestä. Sen tähden tiedemiehen kuuluu käsittää oma aikansa ja perehtyä niihin aikansa asioihin, jotka ovat tiedon kannalta mielenkiintoisia. Tällainen ulospäin suuntautuva toiminta vahvistaa yliopistoa sisäisesti.

Arvioidessaan ”koulumaista”, oppikirjojen pönttämiseen perustuva yliopisto-opetusta, Snellman hahmottelee mitä yliopisto-opetuksen pitäisi tuottaa: kykyä arvioida tieteenalansa tilaa, keskeisten teoreetikoiden vahvuuksia ja heikkouksia sekä käsitys siitä, mikä on jonkin yhteiskunnallisen kysymyksen ratkaisemisen kannalta relevanttia tietoa. Hän epäilee, että pönttämiseen ja kuulusteluihin perustuva opetus ei tällaista kykyä tuota (2000[1845], 445).

Mutta antakaamme tällaisen yliopistosta valmistuneen (...) esittää lausuntonsa tieteenalansa tilasta, antakaa hänen yksityiskohdissaan osoittaa, mikä tiettyssä kyseessä olevan tieteenalan kirjoittajassa on kiitettävää ja hylättävää, tai vaatikaamme häneltä tietoja, joiden avulla hän selvittää jonkun tällä hetkellä tärkeän yhteiskunnallisen kysymyksen, joka perustuu tieteenalanaan, jota hän on ammattinsa perusteella opiskellut – ja on helppo ennustaa, miten yhdeksässä tapauksessa kymmenestä tulee käymään.

Kirjoittaessaan vuonna 1839 yliopisto-opettajan yhteiskunnallisesta tehtävästä, Snellman toteaa, että yliopistonopettajan tehtävänä ei ole vain levittää omassa maassaan sitä, mitä muualla on havaittu hyväksi ja hyödylliseksi. ”Heidän on myös korkeamman tietonsa voimalla vaikutettava kaikkien niiden asioiden ratkaisemiseen, jotka heidän maamiehiiän vaikka vain tilapäisestikin kiinnostavat (Snellman 2000 [1839], 304).” Snellman suhtautuu ironisen kielteisesti ”ylhäiseen syrjäänvetäytymiseen” ja asettaa ihanteeksi vaikuttajat, jotka osallistuvat aktiivisesti siihen, mikä kutakin aikaa kuohuttaa (emt.) ”He ovat tarttuneet aikaansa pyrkimyksiin ja siten myös käsittäneet ne, ja heidän nimensä elää heidän toimintansa mukana.”

Vaikka Snellman ajoikin suomenkielisen sivistys- ja kulttuurieliitin luomista maahan kansallisen kulttuurin ja kansalaisyhteiskunnan rakentamiseksi, hänelle sivistys koski yliopiston ja akateemisen eliitin lisäksi myös muita ammatin harjoittajia ja yhteiskunnan eri aloilla toimijoita. Snellman ajatteli Hegelin tavoin, että kaikkiin yhteiskunnallisiin tehtäviin ja ammatteihin liittyy sivistyksellinen potentiaali, joka ilmenee ammattikunnan moraalisisissa periaatteissa, ammatillisen pätevyyyden vaatimuksissa sekä ammatin yhteiskunnallisen tehtävien ja velvoitteiden täyttämässä. *Oikeusfilosofiansaan* Hegel (1994, 183) toteaa ammatillisten yhteisöjen merkityksestä sivistykselle ja yhteiskuntaan kiinnittymiselle seuraavaa:

Yleisesti ottaen yksilö tekee itsestään todellisuutta vain astumalla *länäoloon* ja *tiettyyn erityisyyteen* (...) Näin ollen siveellinen asenne on tässä järjestelmässä kunnollisuus ja *säätynumia* ja erityisesti pyrkimys tehdä omilla ratkaisuilla, ahkeruudella ja taitavuudella yhden kansalaisyhteiskunnan momentin jäsen, sellaisena pysyä ja tulla *tunnustetuksi* omassa ja muiden käsityksissä vain näin välitettynä yleiseen.

Maanviljelijän sivistystä on se, että hän kehittää viljelymenetelmiä, hakee niistä tietoja, osallistuu kunnalliseen päätöksentekoon, toimii kansalaisjärjestöissä, rakentaa seuraintaloa, seuraa sanomalehdistöä ja julkista keskustelua sekä on kiinnostunut maansa ja maailman tapahtumista.

## Minkäläinen sivistysyliopisto?

Edellä esitetyn valossa puhuminen humboldtilaisesta sivistysyliopistosta ei vaikuta kovinkaan

perustellulta.<sup>3</sup> Ensinnäkin siksi, että on kyseenlaista, onko tällainen malli ohjannut yliopistojen tosiasiallista kehitystä ja voiko sen avulla mielekkäästi ymmärtää laajentunutta ja moninaistuneen yliopistolaitosten kenttää.<sup>4</sup> Toiseksikin siksi, että sen romantiikan perinteeseen perustuva sivistys-, autonomia- ja vapauskäsite torjuu tietoyhteiskunnassa yhä tärkeämmäksi tulevan yliopiston ja yhteiskunnan vuorovaikutuksen. Snellmanin sivistyskäsitteeseen liittyy kiistatta kriittinen velvollisuusetiikka ja panoksen antaminen yhteiskunnan yhteiseen hyvään suuntaamalla tutkimusta tieteellisesti ja yhteiskunnallisesti merkittäviin ja tärkeisiin ongelmiin, tarjoamalla siihen perustuvaa opetusta sekä välittämällä sen tuottamaa tietoa ympäröivään yhteiskuntaan.

Rehtori Ilkka Niiniluoto esitti yliopiston avajaispuheessaan vuonna 2003 käsitteen dynaamisen sivistysyliopisto. Hänen samannimisen teoksensa (Niiniluoto 2011) esittely *Helsingin Sanomissa* (Wahlstedt 30.6.2011) kiteyttää varsin hyvin snellmanilaista sivistys-yliopiston ideaa<sup>5</sup>:

Sivistysyliopiston dynaamisuuden ydin piilee siinä, että se toimii alituudessa vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa ja muuttuu sen mukana. Muuttuminen ei tarkoita mukautumista, ja valituksen parhaita perinteitä vaalien sivistysyliopiston tulee arvostella ja oikaista ympärillä tapahtuvia vääryyksiä ja harhaluuloja.

Sivistyskäsitteiden tarkastelu ja yliopiston taiten mallin nimeäminen niiden mukaan on aatteellisen ja uskomuksellisen lähtökohdan muotoilu. Tätä on tarpeen täydentää yliopistolaitoksen ”reaalisen kehityksen” analysoinnilla. Saksalainen

- 3 Antti Hautamäki ja Pirjo Stähle ehdottavat *Ristiriitainen tiedepolitiikkamme* -teoksessa (2012, 26) termiä uushumboldttilainen yliopisto, jonka periaatteena on ”tutkimuksen, opetuksen ja ilkeiden ongelmien ratkaisemisen ykseys”. Kolmas tehtävä on kuitenkin suorastaan vastakkainen humboldtilaisen puhtaan, ulkoista tarkoituseristä riippumattoman tieteen käsitteen kanssa, ja nimitys on sikäli epäonnistunut.
- 4 Kirjailija Per Svensson kysyy, onko joku nähnyt Humboldttilaisen yliopiston toteutuneen missään ja vastaa Ruotsin osalta (2014,54): ”Tittar man på webbsajten Uranks ranking av svenska lärosäten 2013 kan man notera att de fyra topplaceringarna erövrats av högskolor med tydlig och uttalad koppling till yrkes- och näringsliv: Karolinska institutet, Sveriges lantbruksuniversitet, Handelshögskolan och Kungliga Tekniska högskolan. Läkare, agronomer, ekonomer, ingenjörer. Sverige är ett praktiskt land och har alltid varit.”
- 5 Pekka Wahlstedt, *Autonomia on sivistysyliopiston kivijalka*, *Helsingin Sanomat* 30.6.2011.



tutkija Georg Krücken työtovereineen (Krückren ym. 2007) on esittänyt, että on aika luopua vahvasta tieteiden ykseyden ja yhden yliopiston mallin ajatuksesta (*university*) ja tunnustaa, että yliopistolle on monia historiallisesti kerrostuneita tehtäviä ja että eri tieteenalat ovat eri tavoin ja eri mekanismien kautta vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa (*multiversity*). Kun yliopiston kolmatta tehtävää on tulkittu vahvasti panoksesta taloudelliseen kehitykseen, humanistisen tieteen edustajat ovat puolustaneet nimenomaan humanistista sivistystä ”ihmisyden asiantuntijana”, kulttuurisen identiteetin ja maailmankuvan rakentajana sekä demokraattiselle kansalaiselle välttämättömien hyveiden ja luontumusten kehittäjänä (esim. Nussbaum 2011; Heikkilä ja Niiniluoto 2016). Näin he viittaavat humanististen tieteiden erityisiin tehtäviin yhteiskunnassa.<sup>6</sup>

Omassa tutkimuksessaamme yliopistotutkimuksen yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta (Miettinen ym. 2015) tutkimme kolmen eri tieteenalan tutkimusryhmää: kasvioteknologian, kaupunkitutkimuksen ja oppimisvaikeuksien tutkimuksen ryhmiä. Kaikkien tutkimuskohteet olivat yhteiskunnallisesti tärkeitä: perunasatoja tuhoava kasvitauti ja sille vastustuskykyinen perunalajike, alueellinen eriarvoistuminen kaupungeissa sekä dyslektia, vahvasti perinnöllinen lukemaan oppimisen vaikeus.

Kaikki ryhmät tekivät aihetta sivuavaa korkeatasoista tutkimusta, mikä teki mahdolliseksi panoksen antamisen näiden ongelmien ratkaisuun. Vaikutusmekanismit ja verkostot olivat erilaisia. Kasvioteknologian ryhmä patentoi löydöksensä, virusresistentin perunan, ja teki kaupallista yhteistyötä kasvinjalostusyritysten kanssa. Kaupunkitutkijat olivat vireässä yhteistyössä kaupunkisuunnittelijoiden, kunnallisten päätöksentekijöiden ja poliitikkojen kanssa sekä hyödynsivät lehdistöä ja julkisuutta. Dyslektian tutkimusryhmä teki alusta asti yhteistyötä koulujen ja kasvatusneuvoloitten kanssa, järjesti koulutusta, osallistui opettajien täydennyskoulutuksen antamiseen ja levitti

erityisopetuksessa tarvittavia materiaaleja koulun kenttään. Dyslektian seurantatutkimus osoitti 2000-luvun puolessa välissä (Puolakanaho ym. 2007), että lasten vaikeus rakentaa yhteys kirjaimen ja äänteen välillä ennakoiki lukivaiketta. Tämän pohjalta ryhmä kehitti *Ekapelin*, kännyköihin ladattavan ilmaispelein, jolla alle kouluikäiset voivat pelata opetellakseen kirjain-äänne-kytkennän rakentamista. Peliä on suositeltu käytettäväksi päiväkotien esiopetuksessa ja sen kehittäjät työskentelevät sen käyttöönottamiseksi Afrikassa auttaakseen lukutaidottomuuden voittamisessa. Edellä esitetyt esimerkit ilmentävät snellmanilaisen sivistyskäsitteen vakaumusta siitä, että yliopiston ydintehtävä, objektiivisen ja kriittisen tiedon tuottamiseen, on sovittava yhteen yliopiston yhteiskunnallisen ja globaalin vastuun kanssa.

Humboldttilaisen sivistysyliopiston periaatteita on tarkasteltava yliopiston tosiasiallisen muutoksen ja kehityksen valossa. Tutkintojen kansallinen ja eurooppalainen standardointi rajoittaa opetuksen ja opiskelun vapautta. Sivistyminen kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa ja tieteellisessä dialogissa tai Snellmanin ajatus, että (2000 [1840], 471) ”kunnollinen yliopiston opettaja luo ympärilleen koulukunnan” ovat tuskin realistisia massa-yliopistossa.<sup>7</sup>

Humboldttilaisen yliopistoajattelun ehkä vahvimmin sisäistetty ihanne on opetuksen ja tutkimuksen ykseys. Saksalaiset tutkijat Üwe Schimak ja Markus Winnes (2000) ovat analysoineet tutkimuksen ja opetuksen eriytymisen muotoja eurooppalaisissa korkeakoululaitoksissa ja yliopistoissa 1960–90-luvuilla. Organisatorinen eriytyminen tapahtui toisaalta siirtämällä ammattiin suuntautuvaa opetusta ammattikorkeakouluihin ja tutkimusta yliopistoista riippumattomiin tutkimuslaitoksiin. 1980-luvulla tutkimuksen ja julkaisemisen painottaminen yliopistojen arvioinnissa ja rahoituksessa johti yliopistojen sisäiseen eriytymiseen: syntyi kandidaattikoulutusta antavia yksiköitä ja korkean tason tutkimusrahoitusta saavia tutkimusryhmiä, jotka vetäytyivät opetuk-

6 Suomalaisessa tiedepolitiikassa puhuttiin vielä toisen maailmansodan jälkeen historiasta, kieli- ja kansatieteistä, kansanrunoustieteestä jne. *kansallisina tieteinä* ja tällä tavalla osoitettiin niiden ”käytännöllinen” luonne ja tehtävä aikakautensa keskeisenä pidetyssä tehtävässä, kansallisessa rakennustyössä.

7 Berliinin yliopiston perustamisen aikaan 1 % ikäluokasta meni yliopistoon (Ash 2006). Suomessa 1980–84 syntyneistä 45 % meni korkeakouluihin (Kivinen ja Hedman 2016). Vuoden 2011 Suomen runsaasta 300 000 korkeakouluopiskelijasta 45 % (140 000) opiskeli ammattikorkeakouluissa ja 55 % (169 000) yliopistoissa.

sesta. Niinpä sekä Saksan yliopistojen rehtorien konferenssi ja humboldtilaisuuden traditiota ylläpitänyt Saksan tiedeneuvosto (*Wissenschaftsrat*) esittivät 1980–90-lukujen vaihteessa, että tutkimuksen ja opetuksen ykseyttä voidaan pitää yllä lähinnä perustutkinnon jälkeisessä tutkijakoulutuksessa (Lundgreen 1999, 137).<sup>8</sup>

Snellmanin tavoite siitä, että yliopisto-opetuksen tulisi tuottaa näkemys opiskeltavien tieteenalojen tilasta ja kehityksestä sekä kyvyn seurata ja hyödyntää niiden tuloksia omissa tehtävissään edellyttäisi tänä päivänä tiettyjen alojen aikakauslehtien, konferenssien, koulukuntien ja tutkijoiden tuntemista. Oppikirjoihin ja sekundaarilähteiden käyttöön perustuva opetus tuskin antaa tällaista valmiutta. Sen hankkiminen edellyttää osallistumista tutkimukseen, konferenssiin ja tieteellisten artikkelien kirjoittamiseen, mikä lienee tänään ominaista tohtoriopinnoille.

Niin kutsutun kilpaillun rahoituksen osuus suomalaisten yliopistojen kokonaisrahoituksesta nousi 1990-luvulla 24 %:sta 38 %:iin. Muutosta perusteltiin tutkimuksen laadun nostamisella. Sen ei-aiottuna seurauksena oli kuitenkin tutkimuksen ja opetuksen eriytyminen entisestään. Projektien tutkijat eivät pääsääntöisesti opeta ja niiden johtajat käyttivät entistä enemmän aikaa hankkeiden valmisteluun ja hallintaan opetuksen kustannuksella. Ne henkilöt, jotka eivät saaneet tutkimusrahoitusta, ovat ottaneet lisääntyvästi vastuuta opetuksesta. Vuonna 1995 luotu tutkijakoulujärjestelmä salli tutkimusryhmien hakea Suomen Akatemialta rahoitusta, mikä suosi ”koulukuntien”, tietyn tutkimussuuntauksen ja teoreettisen orientaation ympärille rakentuvien eri kehitysvaiheissa olevista tutkijoista ja opiskelijoista koostuvien ryhmien muodostumista. Tutkijakoulutuksen siirtäminen yliopistoille on monissa tapauksissa merkinnyt suurten ja löyhästi rajattujen tutkijakoulujen muodostumista, mikä ei tue tutkimuksellisesti vahvojen ryhmien muodostumista. Sivistysyliopiston itsestään selvimpänä pidetty periaate, tutkimuksen ja opetuksen ykseys, on pikemmin-

kin laajasti hyväksytty ihanne kuin todellisuutta. Tärkeää olisikin pohtia, miten tätä yhteyttä voitaisiin vahvistaa.

Kasvatuksesta käytävän keskustelun suuri kysymys on, voidaanko sivistyksen käsitteestä luopua ja korvata se kykyjen tai OECD:nkin vilehdyttämien ”21- vuosisadan taitojen” käsitteellä (Anadiou ja Claro 2009; Hamann 2011; Horlacher 2012; Krauz 2009). Jälkimmäisten käsitteiden ongelma kuitenkin on, että niissä yksilön moraalinen kehitys ja yhteiskunnalliset arvot jäävät lapsipuolen asemaan. Sivistyskäsitteen haaste ja elinvoimaisuus on siinä, että se vaatii tarkastelemaan yksilön kehitystä niin kognitiivisena ja psykologisena kuin myös poliittisena ja moraalisena prosessina ja – kuten Snellman painotti – suhteessa kulttuurin ja yhteiskunnan muutokseen (Miettinen 2017). Se on rajakäsite tai metatermi, jonka tulkinnasta käyty keskustelu haastaa toistuvasti ymmärrystämme siitä, mitä ”humaanisuus” ja ihmisenä oleminen maailmassa on.

## Lähteet

- Aarnio, P., Böök, M., Kasvio, A. Toikka, K. ja Viikari, M. (1970). *Johdatus uuteen yliopistoon*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Ananiadou, K. ja Claro, M. (2009). *21<sup>st</sup> century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers No. 41, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>.
- Ash, M.G. (2006) Bachelor of what, master of whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US. *European Journal of Higher Education* 41(2), 245–267.
- Ash, M.G. (2008). From 'Humboldt' to Bologna: History as discourse in higher education in reform debates in German-speaking Europe. Teoksessa Jessop, B. Fairclough, N. ja Wodak, T. (toim.). *Education and the knowledge-based economy in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers, 41–62.
- Beiser, F.C. (1988). A romantic education. The concept of *Bildung* in early German romanticism. Teoksessa Oksenberg Rorty, A. (toim.) *Philosophers of Education. Historical Perspectives*. London: Routledge, 284–299.
- Beiser, F.C. (2003). *The romantic imperative. The concept of early German romanticism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruch, R. von (1999). A slow farewell to Humboldt? Stages in the history of German universities, 1810–1945. Teoksessa Ash, M. (toim.) *German universities, past and future. Crisis or renewal?* Providence: Berghahn Books, 3–27.
- Burrow, J.W. (1969). Editor's introduction. Teoksessa Von Humboldt, W. *The limits of state action*. Cambridge: Cambridge University Press, vii–xliii.
- Idee der Deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und Romantischen Realismus* (1959). Darmstadt: Hermann Gertner Verlag.
- Geuss, R. (1996). Kultur, Bildung, Geist. *History and Theory* 35(2), 151–164.
- Hamann, J. (2011). 'Bildung' in German human sciences: the discursive transformation of a concept. *History of Human Sciences* 24(5), 48–72.

8 Kysymys siitä, mikä on humboldtilaisen sivistysyliopiston suhde angloamerikkalaisten yliopistojen liberal arts -traditioon vaatisi oman tarkastelunsa. Jotkut humboldtilaisesta traditiota analysoineet ovat sitä mieltä, yhdysvaltalainen tutkimusyliopisto vastaa ehkä parhaimmin humboldtilaisen yliopistojen ihanteita tämän päivän maailmassa.

- Hautamäki, A. ja Stähle, P. (2001) *Ristiriitainen tiedepolitiikkamme. Suuntana Innovaatiot vai sivistys?* Helsinki: Gaudeamus.
- Hegel, G. W. F. 1994 [1821]. *Oikeusfilosofian pääpiirteet eli luonnon-oikeuden ja valtiotieteen perusteet* [Grundlinien der Philosophie des Rechts]. Oulu: Pohjoinen.
- Heikkilä, T. ja Niiniluoto, I. (2016). *Humanistisen tutkimuksen arvo. Kuusi murrettavaa myyttiä ja neljä uutta avainta*. Opuscula Instituti Romani Finlandae V. [irfwww.org/wp/wp-content/.../humanistisentutkimuksenarvo.pdf](http://irfwww.org/wp/wp-content/.../humanistisentutkimuksenarvo.pdf)
- Horlacher, R. (2012). What is *Bildung*? or: Why *Pädagogik* cannot get away from the concept of *Bildung*. Teoksessa Siljander, P., Kivelä, A. ja Sutinen, A. (toim.). *Theories of Bildung and Growth*. London: Sense Publishers, 135–147.
- Humboldt, W. von (2000 [1794]). Theory of *Bildung* [Theorie der Bildung des Menschen]. Teoksessa Westbury, I., Hopmann, S. ja Riquarts, K. (toim.). *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 58–61.
- Humboldt, W. von (1969 [1792]). *The limits of state action* [Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit der Staat zu bestimmen]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Humboldt, W. von (1990[1809/10]). Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta [Über die innere und äusere Organization der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin]. Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 56–69.
- Kivinen, O. ja Hedman, J. (2016). Suomalaisen korkeakoulutuksen kansainvälinen taso on väitettävä parempi – mahdollisuuksien tasa-arvo ja korkea osaaminen. *Yhteiskuntapolitiikka* 81 (1), 87–96.
- Klinge, M. (1975). *Bernadotten ja Leninin välissä. Tutkielmia kansallista aiheista*. Porvoo:WSOY.
- Krauz, J. (2009). *Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept in Kontext einer ökonomisierten Bildung*. Publikation der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft. [www.fromm-gesellschaft.eu/images/pdf.../Krautz\\_J\\_2009.pdf](http://www.fromm-gesellschaft.eu/images/pdf.../Krautz_J_2009.pdf)
- Krull, W. (2005). Exporting the Humboldtian university. *Minerva* 43, 99–102.
- Krückern, G., Kosmütsky, A. ja Torka, M. (2007) (toim.) *Towards multiversity? Universities between global trends and national traditions*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Lundgreen, P. (1999). Mythos Humboldt today: Teaching, research, administration. Teoksessa Ash, M. (toim.) *German universities, past and future. Crisis or renewal?* Providence: Berghahn Books, 127–148.
- Lüth, C. (2000). On Wilhelm von Humboldt's theory of *Bildung*. Teoksessa Westbury, I., Hopmann, S. ja Riquarts, K. (toim.) *Teaching as a relective practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 64–84.
- Miettinen, R. (2002). *National Innovation System. Scientific concept or political rhetoric*. Helsinki: Edita.
- Miettinen, R. (2016). Sivistys kilpailuyhteiskunnassa. Mitä annettavaa Hegelillä on tänään? *Kasvatus ja Aika* 10(3), 57–75.
- Miettinen, R. (2017). Sivistys, aikuiskasvatus ja työn tulevaisuus. *Aikuiskasvatus* 2/2017, 84–95.
- Miettinen, R., Tuunainen, J. ja T. Esko (2015). Epistemological, artefactual and interactional-institutional foundations of social impact of academic research. *Minerva* 53(3), 257–277.
- Niiniluoto, I. (2011). *Dynaaminen sivistysyliopisto*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nordenbo, S.V. (2003). *Bildung* and thinking of *Bildung*. Teoksessa Lovlie, L. Mortenson, K.P. ja Nordenbo, S.V. (toim.) *Educating humanity. Bildung in postmodernity*. Malden: Blaskwell, 25–36.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Talouskasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä?* Helsinki: Gaudeamus.
- Nybo, T. (2003). The Humboldt legacy: Reflections on the past, present, and future of the European university. *Higher Education Policy* 2003, 16, 141–159.
- Oittinen, V. (2006). Snellman ja Hegel. Teoksessa Niiniluoto, I. ja Vilkkö, R. (toim.). *J.V. Snellman – filosofi ja valtio-oppinut*. Helsinki: Suomen Filosofinen Seura, 13–25.
- Pippin, Robert (2001). Hegel and institutional rationality. *The Southern Journal of Philosophy* vol. XXXIX, 1–25.
- Polanyi, M. (1962). The republic of science: its political and economic theory. *Minerva* 1, 54–73.
- Pulkkinen, T. (2006). J.V. Snellman poliittisena ajattelijana. Teoksessa Niiniluoto, I. ja Vilkkö, R. (toim.). *J.V. Snellman – filosofi ja valtio-oppinut*. Helsinki: Suomen Filosofinen Seura, 169–186.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P., Poikkeus, A.-M., Tolvanen, A., Torppa, M. ja Lyytinen, H. (2007). Very early phonological and language skills: Estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48(9): 923–931.
- Ravetz, J. (1972). *Scientific Knowledge and its social problems*. Oxford: Claredon Press.
- Ringer, F. (1989). *Bildung*: the social and ideological context of the German historical tradition. *History of European Ideas* 10(2), 193–202.
- Shaffer, E.S. (1990). Romantic philosophy and the organization of the disciplines: the founding of the Humboldt university of Berlin. Teoksessa A. Cunningham ja N. Jardin (toim.) *Romanticism and sciences*, Cambridge: Cambridge University Press, 38–54.
- Schiller, F. (1982 [1795]) *On aesthetic education of man* [Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen]. Wilkinson, E.M. ja Willoughby, L.A. (toim.). Oxford: The Claredon Press.
- Shimank, U. ja Winnes, M. (2000). Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in the European university systems. *Science and Public Policy* 27(6), 397–408.
- Snellman, J.V. (2000 [1839]). Ruotsalaista kirjallisuutta, Geijerin Litteraturladetin esittely. *Kootut teokset*, Osa 2, 303–308.
- Snellman, J.V. (2000 [1840]). Akateemisesta opiskelusta. *Kootut teokset*, Osa 2, 452–476.
- Snellman, J.V. (1991[1846]). Sivistys ja yhteishenki. Teoksessa *Valistus, sivistys, kasvatus*. Vapaa sivistystyön XXXII vuosikirja, Jyväskylä: Gummerus, 73–82.
- Snellman, J. V. (2003[1849]). Pienten kansojen kaupasta ja teollisuudesta. Litteraturladeten 12, joulukuuta 1849, *Kootut teokset*, Osa 12, 175–189.
- Sorkin, D. (1983). Wilhelm von Humboldt: The theory and practice of self-formation (*Bildung*), 1791–1810. *Journal of the History of Ideas* 44(1), 55–73.
- Svensson, P. (2014) Luther, Schiller, Humboldt och en klassisk konflikt. Teoksessa Buman, S. (toim.) *Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker*. Stockholm: Södertörns högskola, 41–58.
- Wulf, C. (2003). Perfecting the individual: Wilhelm von Humboldt's concept of anthropology. *Bildung and Mimesis. Education Philosophy and Theory* 35(2), 241–249.

Kirjoittaja on Helsingin yliopiston aikuiskasvatustieteen professori emeritus.

## TIETEIDEN YÖ TOI LÄHES 3000 IHMISTÄ TIETEEN PARIIN

Torstaina 18.1.2018 Helsingissä vietettiin Tieteiden yötä. Suosituimpia tapahtumia olivat Ilmastonmuutosilta Lavaklubilla, Suomen Pankin Rahamuseon velkaa käsitellyt ilta sekä Tieteiden talon runsas ohjelmakokonaisuus. Myös Tiedekirjassa esiintynyt Helsingin nörtein kuoro keräsi suuren yleisön.

Vuodesta 2003 alkaen järjestetty Tieteiden yö laajeni tänä vuonna jokavuotiseksi tapahtumaksi. Tiedettä täynnä olevasta yöstä päästään jatkossa nauttimaan vuosittain tammikuussa. Seuraava Tieteiden yö on torstaina 10.1.2019.

Tieteiden yön 2018 ohjelmasta vastasivat Helsingin kaupunginmuseo, Tiedekulma, Tiedekirja, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Svenska litteratursällskapet i Finland, Suomen sukututkimusseura, Suomen tietokirjailijat, Suomen tiedetoimittajain liitto, Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta, Tutkimuseettinen neuvottelukunta, Tiedeakemiain neuvottelukunta, Helsingin yliopistomuseo, Suomen Pankin rahamuseo, Ateneum, Allegra Lab Helsinki, Vastapaino, Gaudeamus ja Tutkijaliitto sekä kymmenet tieteelliset seurat, jotka järjestivät ohjelmaa Tieteiden talolla. Tapahtumaa koordinoi Tieteellisten seurain valtuuskunta. Tieteiden yötä rahoittaa Koneen Säätiö.

## JUHLIVAT TIETEELLISET SEURAT VUONNA 2018

Finska Vetenskaps-Societeten – Suomen Tiedeseura (180 vuotta)

Suomen matemaattinen yhdistys (150)

Suomalainen Lakimiesyhdistys (120)

Suomalainen Tiedeakatemia (110)

Pohjoismaiden Maataloustutkijain Yhdistys, Suomen osasto (100)

Suomen Eksegeettinen Seura (80)

Suomen luonnonsuojeluliitto (80)

Säätiö Institutum Romanum Finlandiae (80)

Akustinen seura (75)

Societas Gerontologica Fennica (70)

Suomen Farmakologiyhdistys (70)

Suomen Sienseura (70)

Työoikeudellinen Yhdistys (60)

Lääketieteellisen fysiikan ja tekniikan yhdistys LFTY (50)

Sosiaalilääketieteen yhdistys (50)

## JULKAISUFOORUMI KUTSUU VAIKUTTAMAAN

Julkaisufoorumi (Jufo) kutsuu tiedeyhteisön jäseniä osallistumaan tieteellisten julkaisukanavien päivitätsarviointiin, joka toteutetaan tämän vuoden aikana. Julkaisufoorumi on suomalaisen tiedeyhteisön toteuttama, tutkimuksen laadunarviointia tukeva julkaisukanavien tasoluokitus, jonka toimintaa koordinoi Tieteellisten seurain valtuuskunta. Julkaisukanavien arvioinnista vastaavat 23 tieteenaloiittaista asiantuntijapaneelia, joissa on yli 240 jäsentä yliopistoista ja tutkimuslaitoksista.

Tiedeyhteisöltä saadun palautteen on tarkoitus tuottaa tietoa paneelien arviointityön tueksi. Tiedeyhteisön jäsenet voivat vaikuttaa julkaisukanavien päivitätsarviointiin tekemällä muutosehdotuksia julkaisukanavien nykyisiin tasoihin ja tekemällä oman TOP10-listan tutkimusalansa tärkeimpinä pitämistään julkaisukanavista. Muutosehdotuksia ja TOP10-listoja voi tehdä Jufo-portaalissa, jonne voi kirjautua yliopistojen ja tutkimuslaitosten HAKA-tunnuksilla tai luomalla erilliset tunnuksat.

Maaliskuun 2018 loppuun mennessä tehdyt ehdotukset ehditään huomioida päivitätsarvioinnin ensimmäisessä vaiheessa. Paneelit valmistelevat huhti–toukokuussa uuden alustavan tasoluokitus ehdotuksen, joka viimeistellään syksyn aikana.

Päivitätsarvioinnin lisäksi paneelit tekevät jatkuvasti julkaisukanavien täydennysarviointia, jossa aiemmin luokittamattomia julkaisukanavia voidaan lisätä tasolle 1. Uusia julkaisukanavia voi ehdottaa arvioitavaksi Jufo-portaalissa tai Julkaisufoorumin sivuilla.

Lisätietoa: [www.julkaisufoorumi.fi](http://www.julkaisufoorumi.fi)