

Mitä varten koulu on olemassa? Axel Adolf Laurellin näkemyksiä koulusta 1830- ja 1840-luvuilta

Tarja-Liisa Luukkanen

Voisiko olla, että lasten ja nuorten koulutuksessa olisi – kuten matematiikassa – jotkin alkeet, joista aina pitää lähteä liikkeelle? Olisiko olemassa alkeita tai lähtökohtaa, jota ilman koulutus jää torsoksi eikä tuota kykyä vastata nykyajan haasteisiin, mitä sitten ne kulloinkin ovatkin? Kuin raikas tuulahdus onkin lukea Axel Adolf Laurellin näkemyksiä koulutuksen päämäärästä sekä hänen koulujen uudistuspyrkimysten kritiikkiään 1830-luvulta. Mitä päämäärää kouluopetuksen pitäisi palvella? Suomen ensimmäisen kasvatusteoreetikon Axel Adolf Laurellin käsitys asiasta oli yksiselitteinen: koulun piti kasvattaa lapsista aikuisia, jotka kykenivät palvelemaan ihmiskuntaa.

Axel Adolf Laurell, kasvatustieteen käytännöllinen teoreetikko

Axel Adolf Laurell (1801–1852) oli laajalti kiinnostunut pedagogiikasta. (Sainio 1952, 9–11, 17–19.) Esittäessään 1830-luvun alussa teorioitaan kasvatuksesta hänellä oli käytännön kokemusta yksityiskoulun perustamisesta sekä opetuskokemusta opettajantoimesta Kadettikoulun alkeiskoulusta, rehtorintoimesta Helsingfors Lyceumista ja dosenttiopetuksesta Helsingin yliopistosta, missä hän luennoi ylioppilaille hegeliläistä filosofiaa (HYA KA 88/1834, ruotsinkielinen ansioluettelo; Manninen 1986, 123).

Laurell oli teoreettisen filosofian dosentti ja Lauantaiseuran älymystöpiirin jäsen. Hän teki päätyönsä dogmatiikan professorina Helsingin yliopiston teologisessa tiedekunnassa vuosina 1836–1852. Laurellin tie professoriksi oli poikkeuksellinen, sillä hän sai professuurin huolimatta siitä, että tiedekunta oli hylännyt hänen väitöskirjansa. (Autio 1981, 95, 98; Luukkanen 2010a. Lauantaiseurasta Havu 1945, 29–30; Manninen 1983, 140–141; 1986, 126; Tommila 2003, 42; Savolainen 2006, 146–147.)

Laurellin teologisessa tiedekunnassa kohtaama vastustus herättämä vastustus johtui henkilösuhteisiin liittyneiden tekijöiden ohella teologisesta valtakamppailusta sekä yrityksestä säilyttää yliopistoteologia uskonvaraisena ja aikansa tieteellisten tarkastelutapojen ulkopuolisena oppialana. Rationalistina ja hegeliläisyydestä voimakkaita vaikutteita omaksuneena Laurell oli uhka teologianharjoittajille, joiden mielestä tuon ajan yliopistoteologian olisi pitänyt olla uskonjulistusta. (Luukkanen 2010a.) Laurellin vastustus johtui osaksi myös siitä, että hän tuli professoriksi eliitin ulkopuolelta. (KA 88/1834; Autio 1981, 95, 98; Manninen 1986, 127; Luukkanen 2010b.)

Teologian oppihistorian alalla Laurellia ei ole juurikaan muistettu. Hänen toimintansa sivuuttaminen johtui 1900-luvun alun teologisesta, nationalisesta myytinrakennuksesta. Ruotsinkielinen rationalisti, joka toi filosofisen tutkimusotteen teologiseen tiedekuntaan, ei kelvannut oppialansa suomenkielistä ja herätysliiketeologiaa ihannoivaan historiaan. Myös Laurellin kasvatustieteellisten kontribuutioiden tutkimusta on tehty teologian oppialan ulkopuolella. Laurellin rekrytoituminen yliopistoon oli sikäli merkittävää, että professorin virka

antoi hänelle mahdollisuuden ajaa sellaisten uudistusten kuten kasvatusopin ja suomen kiel-
len professuurien perustamista. (Luukkanen 2009, 218–225.)

Laurellista tuli teoreettisen filosofian dosentti vuonna 1828. Toimeentulon takaavaa yli-
opistovirkkaa ei kuitenkaan ollut avoimna. Tässä tilanteessa Laurell ryhtyi opettajaksi Hami-
nan kadettikouluun ja otti pappisvihkimyksen. Työskentely Haminassa oli mitä ilmeisim-
min Laurellin pedagogisen kiinnostuksen heräämisen kannalta ratkaisevaa. Kadettikoulun
yhteyteen oli perustettu kaksiluokkainen alkeiskoulu, joka aloitti toimintansa vuonna 1823.
Tarkoituksena oli antaa kadettiopintoihin suuntautuville pojille laaja ja hyvä alkeiskoulutus.
Kadettikoulu oli uusien kielten ja matematiikan opetuksen tienraivaaja Suomessa. (Halila
1980a, 174.)

Kadettikoulun opettajana toimiminen edellytti Venäjän imperiumin näkökulmasta poliit-
tista luotettavuutta ja sopivaisuutta; imperiumin palvelukseen tulevien sotilaiden kasvatta-
jaksi valittiin vain poliittisesti luotettavia henkilöitä. Toimittuaan puolitoista vuotta alkeis-
koulun opettajana Laurell palasi dosentiksi Helsinkiin helmikuussa 1830. (Helsingin yli-
opiston opettaja- ja virkamiesmatrikkeli 1640–1917; Screen 2010, 175–176.)

Paluu dosentiksi Helsinkiin toi Laurellin takaisin samaan taloudellisesti epävarmaan
tilanteeseen, josta hän oli lähtenyt alkeiskouluun. Toimeentulon epävarmuus ei ollut yksin
Laurellin huoli, vaan koetteli muitakin akateemisesta urasta haaveilevia lauantaiseuralaisia.
Niinpä he perustivat Helsinkiin yliopistoon johtavan koulun, joka aloitti toimintansa 12
koululaisen ja kuuden opettajan voimin vuonna 1831. Koulu toimi Helsingissä 60 vuotta.
1830-luvulla koulu tarjosi opettajilleen toimeentulon ja mahdollisuuden tiedeopintojen jat-
kamiseen. Koulun tehtävänä oli marraskuussa 1830 julkaistun perustamisilmoituksen
mukaan tarjota yhteinen tiedollinen peruskoulutus niille, joiden kutsumuksena oli aikuis-
iässä palvella ihmiskuntaa hallinnon, kirkon ja tieteen parissa. (KA HLA, Db1 ja Da1.
Leinberg 1866, 4, 9–12; Luukkanen 2000, 31, myös 55.)

Helsingissä aiemmin toimineen triviaalikoulun sanotaan olleen huonossa maineessa sen
opettajien juoppouden vuoksi. Uuden koulun perustamisilmoituksen allekirjoittajia oli kuu-
si: Laurell, J. J. Nervander, J. L. Runeberg, B. O. Lille, C. H. Ståhlberg ja N. A. Gyldén.
Tutkimukseen välittyneistä muistitiedoista ja perustajailmoituksesta voidaan päätellä, että
kyseessä oli lauantaiseuralaisessa toveripiirissä ideoitu ja kehitelty yhteishanke, jonka Lau-
rell otti johtaakseen. (Rein 1981 [1904], 64–65; Söderhjelm 1904, 248–251.) Koulua kos-
kevaa aineistoa, opetussuunnitelmia, lukujärjestyksiä ja luonnoksia koulujärjestelmäksi,
onkin huomattavan runsaasti Laurellin omassa kirjallisessa jäämistössään. (KK SLSA Coll
393.2.3.)

Tuon ajan lauantaiseuralaisista Laurell oli ainoa, jolla oli omakohtaista käytännön koke-
musta toimimisesta koulun opettajana. Näin ollen on oletettava, että hänen roolinsa koulun
perustamisessa ja ideoimisessa ei ollut mitätön. Kadettikoulun tavoin Helsingfors Lyceu-
missa uudet kielet olivat opetuksen keskiössä. Koulussa opetettiin ranskaa, saksaa, venäjää
ja englantia. Laurell toimi Helsingfors Lyceumin johtajana vuosina 1831–1839, siis vielä
kolmisen vuotta professorinimityksensä jälkeen. (KA HLA, Da1.) Laurell myös edusti
modernia näkemystä, että ainoa oikea tiede on matematiikka. Lähteiden puuttuessa voidaan
vain olettaa, että tässä näkemyksessään häntä on vahvistanut tutustuminen Kadettikoulun
oivalliseksi väitettyyn matematiikan opetukseen. (JyMA, SGE, Jämförelse mellan Rationa-
lismen [– –], luento 13.10.1836.)

Jari Salminen on todennut, ettei Suomen kouluhistoriassa yksityiskoulujen näkökulmaa
ja keskeistä merkitystä ole riittävästi tuotu esille. Samoin vaikkapa kansalaisjärjestäytymis-
tä vuosina 1820–1920 tarkastelevasta tutkimuksesta on paikoitellen unohtunut kokonaan
yksityiskoulujen perustaminen ja tämän perustamisen mahdollistava kansalaisaktiivisuus.

(Salminen 2002, 4, myös 12; Iisalo 1988, 141–143.)

1830-luvun yksityinen Helsingfors Lyceum oli todellinen eliittikoulu, ja sen perustaminen on yksi esimerkki varhaisesta suomalaisesta kansalaisaktiivisuudesta. Sen uudenaikaiseen opetusideologiaan kuului oppilaiden toisiinsa kohdistaman väkivallan ja ruumiillisten rangaistuksen vastustaminen. Tämä oli merkittävä koulun arkeen vaikuttanut uudistus. Toisin kuin tuon ajan kouluissa oli tapana, Helsingfors Lyceumissa pyrittiin eroon oppilaiden fyysisestä nöyryyttämisestä.

Koulu antoi oppilailleen korkeatasoista opetusta, sillä sen opettajakunta oli tuon ajan Suomen oloissa aivan poikkeuksellinen. Helsingfors Lyceumin opettajiin kuului sen alkuvuosina esimerkiksi J. L. Runeberg. Monesta opettajasta tuli sittemmin Helsingin yliopiston professori. Näitä opettajia olivat Laurellin ohella kirkkohistorian professori B. O. Lille, klassisten kielten professori N. A. Gylden, raamatunselitysoopin professori A. G. Borg ja fysiikan professori J. J. Nervander. Koulussa latinaa opettivat J. J. Nordström, tuleva oikeustieteen professori ja suomalaisen autonomian muotoilija, sekä filosofi J. V. Snellman, jonka 1850-luvulla saaman professuurin ala oli siveysoppi ja tieteiden järjestelmä. (KA HLA, Ba; Lehmusto 1951, 259–260; Halila 1980b, 178; Luukkanen 2000, 30–32; Salminen 2002, 42; Savolainen 2006, 149. Lyceumin 35-vuotishistoriikki ks. Leinberg 1866.)

Näin ollen on ymmärrettävää, että Laurellin ajatukset koulusta osana hengen realisaatiota ja henkisen kansalliskyvyn uusintamista eivät olleet vain ajatusleikki; hänen johtamansa koulun opettajakunta oli tuon ajan mittareilla arvioiden erinomainen. He, jotka itse olivat Laurellin määrittelemän henkisen kansalliskyvyn tuottajia jo tuolloin ja mitä suuremmassa määrin myöhemmin, opettivat elämänurillaan edetessään koulun oppilaita.

Laurell osallistui myös suomalaisen koulutuspolitiikan muotoilemiseen. Hän oli Nikolai I:n vuonna 1835 asettaman ns. kolmannen koulukomission jäsen yhdessä prokuraattori Carl Johan Walleenin, arkkipiispa Erik Gabriel Melartinin tuomiorovasti Magnus Alopaeuksen kanssa. Vuonna 1835 asetetun koulukomission jäseneksi Laurell kutsuttiin siksi, että prokuraattori Walleen oli pitänyt hänen johtamaansa koulua erinomaisena. Senaattia komiteassa edustivat valtioneuvokset Friedrich Richter ja Carl Friedrich Hising. Komission tekemä koulujärjestysehdotus hyväksyttiin vuonna 1843. Se oli autonomian kauden ensimmäinen lukio- ja koulujärjestys. (Vuorela 1980, 90, 117, 133.)

Soili Tiimonen on tulkinnut pitkän koulukomissioprosessin koulu- ja kirkkopoliittiseksi taisteluksi, jossa opetusreformin keskiössä olivat lopulta kirkko- ja kansallisuuspoliittiset tekijät, eivät teologiset tai pedagogiset ratkaisut. Oppikoulut säilyivät kirkon valvonnassa, suomen kieli otettiin opetusohjelmaan, reaaliaineiden ja uusien kielten asemaa vahvistettiin. (Tiimonen 2001, 348–350.) Huomionarvoisaa on, että reaaliaineet ja uudet kielet oli jo aiemmin otettu opetusohjelmaan Laurellin johtamassa lyseossa, mikä käytäntö siis otettiin vuoden 1843 koulujärjestykseen. (Halila 1980b, 178; Vuorela 1980, 90–94.)

Olisi melko luontevaa ajatella, että Laurell edusti koulukomiteassa arkkipiispa Melartinin tavoin uudenaikaista tai osin uudenaikaista koulutustulkintaa, jonka vastakohtana oli koulupolitiikan pysyttäminen tuomiokapituleiden hallinnassa. Tilanne oli kuitenkin monimutkaisempi. Vuonna 1834 Laurell haki yliopistosta dogmatiikan professuuria, joka oli ollut Melartinin virka ennen tämän siirtymistä arkkipiispaksi. Arkkipiispa oli kutsuttu virantäytön ylimääräiseksi asiantuntijaksi. Monin tavoin erikoisessa lausunnossaan hän kannatti Laurellin sivuuttamista ja hahmotteli erittäin loukkaavalla tavalla Laurellin viranhauksen motiiveja. Perimmiltään kyse oli siitä, että Laurell oli Melartinin tulkinnan mukaan liian uudenaikainen ja näkemyksissään radikaali. (HYA KA 88/1834, Melartinin kirje sijaiskanslerille 13.3.1835.) Tapahtumasarja, joka viivytti Laurellin professuurin saantia noin vuodella, ei ehkä antanut parasta mahdollista lähtökohtaa Melartinin ja Laurellin

yhteistyölle koulukomiteassa.

Koulutusta ihmiskunnan parhaaksi

Filosofian professori Thiodolf Rein arvioi Snellman-elämäkerrassaan Laurellin 1830-luvun julkaisuja. Hänen mukaansa niitä häyttasi liika laajuus ja sisällön hämäryys. Reinin arvio ei ainakaan Laurellin koulutusnäkemysten osalta pidä paikkaansa. Esimerkiksi Laurellin 1830-luvun alussa julkaisema *Ahandlingar i Uppforstringslära* on selkeä ja yleistajuinen teos. Kari Väyrynen on tosin huomauttanut, että kaksiosaisen teoksen teoreettinen taso on Laurellin oman tason alapuolella. (Rein 1981, [1904], 65; Väyrynen 1992, 67.)

Kyseistä teosta ei alun perin ollut suunnattu akateemiselle yleisölle tai teoreettiseksi pohdiskeluksi kasvatuksen kysymyksistä. Kirjasten ensimmäinen osa vuodelta 1831 perustui Laurellin lyseossaan pitämään puheeseen. Sen tarkoituksena oli esitellä hänen koulutusnäkemyksensä kuulijakunnalle, joka luultavimmin koostui Helsingfors Lyceumin koululaisista, heidän vanhemmistaan, koulun muista opettajista ja paikalla olleista muista virkamiehistä. Teos siis alun perin oli yleistajuinen, ei-akateemiselle yleisölle suunnattu puhe, josta Laurell muokkasi julkaisun.

Laurellin näkemysten ymmärtämiseksi on ymmärrettävä se konteksti, jossa hän puhui koulutuksesta. Hän kuvaili poikkeuksellista yksityistä oppilaitostaan ja sen koulutuksellisia tavoitteita, ei yleistä sivistysfunktiota, jota koululaitoksella ei tuolloin vielä ollut. Laurellin koulutuksen ihanteiden kuvaus ja huonon koulutuksen kritiikki osuu ajallisesti suomalaiseen sivistykselliseen murroskauteen, sillä 1820-luvun lopulla alkoi Suomessa kehitys kohti tiedeyliopistoa. (Tommila 2003, 39–41).

Ennen vuoden 1828 yliopistotatuutteja sivistys perussivistyksen mielessä oli sitä mitä opetettiin yliopiston filosofisessa tiedekunnassa. Filosofisessa tiedekunnassa annettiin opetusta monissa aineissa, kuten vaikkapa fysiikassa ja kemiassa, jotka eivät tuolloin kuuluneet koulujen opetusohjelmaan. Filosofisessa tiedekunnassa suoritettu perustutkinto antoi pätevyuden muiden tiedekuntien tiedeopintoihin. (Luukkanen 2000, 22, myös viite 6.) Tämä järjestelmä oli siis päättynyt kolmisen vuotta ennen Helsingfors Lyceumin perustamista. Suomalaisessa koulussa alkoi pitkään kestänyt prosessi, jossa aiemmin filosofisessa tiedekunnassa annettu yleissivistävä koulutus tuli monelta osin osaksi koulujen antamaa opetusohjelmaa.

Tuolloiset koulut olivat monin tavoin erilaisia kuin nykyään. Voimassa ollut koulujärjestys oli vuodelta 1724 ja laadittu koululaisten myöhempää papiksi opiskelua silmälläpitäen. Tämä vaikutti opetuksen sisältöön; poikien kouluopetuksessa korostuivat vanhojen kielten ja uskonnon opetus. Työ opettajana ei ollut tavoiteltava ura, johon pääsi, kuten nykyään, vain hyvin sujuneiden opintojen, pääsykokeiden ja tiukan karsinnan kautta. Opettajan työ oli heikosti palkattua. Opettajankoulutusta ei ollut, kun Turkuun perustetun ja vain vähäistä suosiota saavuttaneen pedagogisen seminaarin opetus oli käytännössä loppunut jo vuonna 1825. (Myyryläinen 1998). Pohjoismaiden ensimmäistä pedagogiikan oppituolia, jonka aktiivinen puuhamies Laurell sittemmin oli, ei vielä ollut perustettu Helsingin yliopistoon.

Kun Laurell pohti koulukysymyksiä tai koulutuksen päämäärää, hänen mielessään oli hänen oma koulunsa. Laurell oli sitä mieltä, että koulun tehtävänä oli osallistua kansalliskyvyn tuottamiseen. Koulu oli Laurellin mielestä temppeli, jossa hoidettiin ihmiskunnan kalleinta omaisuutta, lapsia ja nuoria. Mitä siis oli koulutus? Laurellin mukaan monet haluaisivat alentaa koulutuksen vain matkimiseksi, mikä tarkoittaisi vain henkisten tuotteiden

den kuluttamista. Monet ajattelivat kouluopetuksen olevan vain oppilaille annettujen tietojen passiivista omaksumista. Koko korkeampi koulutus, millä Laurell tarkoitti yliopistoon johtavan lyseokoulutuksen eroavaisuutta vaikkapa kansanopetuksesta, perustui harkintaan. Laurell painotti, että koulun oli opetettava oppilaita ajattelemaan. Koulutus oli ihmissuvun henkisen kyvyn uusintamista, reproduktiota. Kaikki korkeampi koulusivistys syntyi Laurellin mukaan vain harkinnan, ei matkimisen kautta. (Laurell 1831, 19, 33.) Jos oppiminen on matkimista, opetetun omaksumista sellaisenaan, henkistä kansalliskykyä tuottavaa uudistumista ei tapahdu. Henkinen kansalliskyky oli Laurellille materiaalisesta kansallisvarallisuudesta poiketen niiden aineettomien hyödykkeiden kokonaisuus, jota kansa tuottaa – kuten tiedettä, taidetta ja lakeja.

Laurellin hahmottelema koulutusihanne ei perustunut hyödyn käsitteeseen. Hänen mielestään ei ollut riittänyt se, että hyödyn käsite oli hämärtänyt koko joukon inhimillisen toiminnan osa-alueita. Se pääsi aiheuttamaan epäjärjestystä myös koulutuksen alalla, kun ajateltiin, että kaikki "hyödytön" pitäisi hylätä koulukasvatuksesta ja keskittyä vain siihen mikä on "hyödyllistä". (Laurell 1831, 17.)

Laurellin mielestä olisi suunnaton erehdys valita koulun oppiaineiden tarjonnan perusteeksi hyödyn käsite. Inhimilliset tarpeet olivat äärimmäisen monimuotoisia, koska hyöty ja hyödyllisyys olivat vaikeasti määriteltävissä. Kuten Laurell huomautti, olevaisessa maailmassa ei liene mitään, mitä ei jostain näkökulmasta voisi kutsua hyödylliseksi ja siten perustella sen ottamista koulun opetusohjelmaan. Sopivasti tulkittuna kaikki oli hyödyllistä. Rajoittamattoman hyödyn näkökulmasta tarpeellisia olivat kaikki elävät kielet, kaikki ihmiskunnan tiedonalat, taidot ja taiteenalat. (Laurell 1831, 18; Väyrynen 1992, 72–73, 74.)

Puutteellisesti ymmärretyyn hyödyn käsitteen lisäksi koulun opetusohjelmaa uhkasi Laurellin mielestä kaksi muutakin vaaraa: "nykyajan vaatimukset" ja pedagogisten näkemysten tulva. Nykyajan vaatimuksiin vedonneet esittivät, etteivät aiempien aikakausien henkiset tuotteet täyttäneet uuden ajan vaatimuksia. Laurellille koulutus oli kuitenkin sukupolvet ja vuosisadat ylittävä sivistysprosessi. Hänen mukaansa vetoaminen nykyajan vaatimuksiin tai joidenkin asioiden hyötyvaikutuksiin eivät voineet olla opetusohjelman rakentamisen perustana. Monet oppiaineet, kuten matematiikka, joutuvat aina lähtemään liikkeelle jo kauan aikaa sitten tuotetuista alkeista, joita ei voinut korvata nykyajan vaatimuksilla. Laurellin mukaan nämä alkeet oli tunnettava, jotta henkistä kansalliskykyä voitaisiin edelleen kehittää. (Laurell 1831, 19, 20.)

"Pedagogisen nerouden tulva" oli Laurellin mukaan kolmas koulun opetusohjelmia sotkeva uhkatekijä. Mitätönkin muutos vaikkapa opetuksen käytännön toteuttamisessa oli joidenkin mukaan yhtäkkiä nerokas keksintö, jonka vastaisesta käytöstä riippuisi koko ihmissuvun tulevaisuus. "Jottei loukkaisi ketään", hän valitsi kuvaamansa pedagogisen nerouden esimerkit menneestä ajasta. Tuolloin kaukana kun ei hänen mielestään ollut aika, jolloin täysin tyydyttävänä lasten koulutuksena pidettiin sitä, mitä heille opettivat itse kouluja käyttömät henkilöt, Laurellin sanoin Ranskasta karanneet kamarineidit ja rengit. Tämän kasvatuksen tuloksena ei ollut pään eikä sydämen sivistys, vaan sivistykseksi riitti tanssitaiteita, "jalan siro heilunta". (Laurell 1831, 20.)

"Nykyajan vaatimukset" täyttivät Laurellin mielestä korkeimman koulutuksen vaatimukset yhtä huonosti kuin tämä edellä mainittu ranskalainen kasvatusta. "Nykyaikana" vaadittiin, että kouluissa opetettaisiin eri kieliä ja tiedonaloja, lausuntaa, musiikkia, kaunokirjoitusta, piirtämistä, miekkailua ja niin edelleen. Jos kaikkiin näihin nykyajan vaatimuksiin suostuttaisiin, kaikki sisäisen ihmisen kehitykseen tähtäävä opetus hukkuisi vain käytännön mekaaniseen eri taitojen harjoitteluun. Babylonialainen kieltensekoitus ja "ilveilijöiden

hyppyaskeleet" sotkisivat Laurellin mukaan koulun yksinkertaisen, harkitun kulun. (Laurell 1831, 22.)

Nykyajan vaatimuksiin tarkoittivat, että koulussa opettaviksi aineiksi vaadittiin sellaisia aloja, joiden oppimiseen tarvittiin muutakin kuin kouluopetusta. "Nyky aika" vaati kouluun oppiaineita, joiden hallintaa koulu ei kyennyt opettamaan. Oli oppiaineita, joiden todellinen oppiminen edellytti koulun ulkopuolella tehtävää harjoittelua ja harjaantumista. Valitettavasti Laurell ei selkeästi määritellyt, mitä hän tarkoitti tällä huomautuksellaan. Joka tapauksessa hän ajatteli, että kaikkea hyödyllistä tai kiinnostavaa ei ollut tarkoituksenmukaista ottaa koulun opetusohjelmaan. Omalla ajallaan, koulun ulkopuolella, kukin sai harrastaa niin paljon kuin halusi ja mitä halusi.

Koulun tehtävänä ei ollut erilaisten mielenkiinnonkohteiden tai harrastustarpeiden tyydyttäminen, vaan ihmiseksi kasvattaminen. Kouluopetuksen sisältöä ei voinut määrätä tai määritellä yksityinen intressi, kuten jonkun subjektiivinen halu oppia tai opettaa erinäisiä tietoja tai taitoja tai kieliä. 1831 julkaistussa kirjasssa koulutus ei ollut individualistinen sivistymisprosessi, vaan sivistymisprosessin tarkoituksena oli kokonaisuuden palveleminen. Keskeistä oli, että koululaitos toteuttaa "yleistä intressiä", ihmiskunnan hyödyksi toimivan ihmisen kasvattamista. (Laurell 1831, 23–24.)

Maallistunut palvelun ajatus

Suomessa 1800-luvulla alkanut sekularisaatio oli monitahoinen maallistumisprosessi. Palvelun ajatus muuntui Jumalan palvelemisesta tai säätyisidonnaisesta palveluajatuksesta koko ihmiskunnan palvelemiseksi. Koulutuksen tarkoituksena oli ihmiseksi kasvattaminen. Tämän harkitsevan ihmisen maallinen kutsumus oli palvella muita ihmisiä työskentelemällä kirkon, tieteen ja hallinnon tehtävissä. Näin yksilön kutsumus määräytyi kollektiivin edusta, ei siitä mikä eniten hyödytti yksilöä itseään. Koulutuksen tarkoitus oli palvella ihmiskunnan pääoman uusintamista eikä yksilöiden henkilökohtaisia intressejä. Palveluajatuksen maallistumisen myöhempi ja samalla tunnetuin ilmenemismuoto meillä oli sen nationalisoituminen – työ ja elämä isänmaan palvelemiseksi.

Palveluajatuksen maallistaminen on ehkä Laurellin merkittävin kontribuutio koulusta ja koulutuksesta käytyyn keskusteluun. Ajatus ei ole hänen omansa, vaan mitä ilmeisimmin osa herderiläisyydestä vaikutteita saanutta aikakauden eetosta. Laurell omaksui ajatuksen koulutusfilosofiaansa ja oli sen varhaisin toistaiseksi tunnettu esittäjä Suomessa. Laurellin koulutusjärjestelmä oli läpeensä uskonnollinen. Näin ollen maallistettu palvelun ajatus ei merkinnyt irrottautumista uskonnosta, vaan päinvastoin ihmiskunnan puolesta toimiminen oli uskonnollisen kutsumuksen ilmaus.

Toinen merkittävä ajatus oli tulkinta koulutuksesta prosessina. Kyse ei ollut siitä, että koululaiset vain omaksuvat heille annetut tiedot vaan että he oppivat ajattelemaan ja käyttämään omaa harkintakykyään. Ajattelukyvyyn kehittyminen oli Laurellille tavoite ihmiseksi kasvamiseen. Se mahdollisti henkisen kansalliskyvyn tuottamisen ja kasvatti uusien henkisten hyödykkeiden tuottajia, heitä, jotka uudistivat tuota kansalliskykyä.

Yhteiskunta oli Laurellille ihmisen, ei Jumalan luomus. Kuitenkin yhteiskunnan kautta ja yhteiskunnassa Jumala, taivaallinen valo, tuli näkyväksi. Laurell ajatteli, että uskonnon herättämä ihminen teki tätä jumallista valoa näkyväksi ja konkreettiseksi yhteiskunnan eri alueilla. (Laurell 1831, 26.) Laurellille uskonto oli koulutuksenkin perusta; se omalta osaltaan toteutti Hengen realisaatiota maailmassa, taivaallisen valon näkymistä maan päällä. Tuolloin kansanopetus ja koululaitos olivat kirkon valvonnassa. Hänen hahmotelmassaan

kirkolla organisaationa ei ole oikeastaan mitään roolia. Näyttää siltä, että Laurell ei pitänyt kouluopetusta luterilaisen kirkon tehtävänä. Tähän suuntaan viittaisi se, mitä hän kirjoitti tieteen ja kirkon suhteista: kirkon ei pitänyt puuttua tieteen opetukseen eikä sen kehitykseen. (Laurell 1831, 29).

Ajatus kulttuurista hengen realisaationa löytyy sekä Hegeliltä että Herderiltä. Uskonto opetti ihmisiä sisäisesti tuntemaan oman olemuksensa ja sen alkuperäisen suhteen Jumalaan. Yhteiskunta puolestaan konkreettisesti muistutti tästä omasta olemuksesta ja sen jumalasuhteesta sekä näytti sen ulkoisessa maailmassa, tavoissa, toimissa, perhe- ja seuralämässä sekä taideteoksissa. (Laurell 1831, 26.) Ajatuksena oli, että yhteiskunnan henkiset uskomukset ja arvot realisoituvat saaden näkyvän muodon ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa ja ihmisten tuottamissa materiaalisissa tuotteissa. Tätä on pidettävä, sen esitysjajasta ja aikansa idealistisen filosofian kontekstista riippumatta, erittäin modernina. Jos halutaan tarkastella yhteiskunnan tosiasiallisia ihanteita, ei ole mielekästä kysellä ihmisten mielipiteitä ja ajatuksia erilaisista ihanteista, vaan katsoa, mitä arvoja ja ihanteita sosiaaliset suhteemme ja tuotantoelämämme edustavat.

Laurellin kasvatuserittelyn uusia elementtejä 1840-luvulla

1830-luvun yksilön sivuuttavan kollektiivisen roolin rinnalle nousi 1840-luvulla uusia teemoja kuten mielikuvien osuus yksilöllisyyden muotoutumiseen. Tämä on tulkittu herbartilaisuuden vaikutukseksi. (Rein 1904, 544; Sainio 1953, 33, 34.) 1840-luvulle tultaessa yksilö, joka vuoden 1831 kirjasessa oli lähes näkymättömissä, sai selkeämmän ja keskeisemmän roolin. Koulutuksen yleistavoitteen eli ihmiskunnan palvelemisen rinnalle nousi koulutuksen kansallinen luonne ja ajatus laadullisesta muutoksesta. Ajatus ihmiskunnan palvelusta laajeni siten, että siihen tuli mukaan kehityksen ja kehittymisen elementti. (Luukkanen 2010b.)

Pedagogiikan Laurell määritteli vuonna 1841 seuraavasti: "pedagogiken är vettenskapen om den uppväxande ungdomens bildning till delaktighet i menniskoslägtets förädling". Pedagogiikka oli siis hänen mielestään päämääräorientoitunut, kehitykseen suuntautunut tiede, jonka tehtävänä oli saattaa kasvava nuoriso osaksi ihmiskunnan jalostumiskehitystä. Merkittävää oli ajatus kasvatuksesta sekä yksilöä että ihmiskuntaa koskettavana prosessina. Kasvatuksessa ei nykyään ollut kyse jonkin tietyn, valmiina olevan tai valmiiksi annetun omaksumisesta, vaan osallistumisesta ihmiskunnan laadulliseen paranemisprosessiin, jalostumiseen. (Laurell 1841.)

Muutamaa vuotta myöhemmin Laurell kuvaili kasvatuksen tehtävää kahtalaisiksi. Sen piti nykytermein kuvattuna sosiaalista ihmisen ihmiskunnan jäseneksi ja samalla tehdä hänestä itsenäinen, omaa tahtoaan ja ajatteluaan toteuttava ihmiskunnan osa. Inhimillisen vapauden korkein aste oli tehdä itsensä vapaaksi omasta vapaudestaan. Tällä Laurell tarkoitti ja painotti näkemystään vapaista yksilöistä, jotka omasta vapaasta tahdostaan toteuttavat edellä kuvattua ihmiskunnan yhteistä hyvää, ei omia yksittäisiä tavoitteitaan. (Laurell 1847, 6, 7.) Laurellille vapaus ei ollut oman tahdon toteuttamista. Se määräytyi kokonaisuuden asettamisesta individualististen, subjektiivisten halujen ja toiveiden edelle. Vapaus oli, kuten Herderillä, omasta tahdosta tehty päätös elää ihmiskunnan parhaaksi, vapaasti tehty valinta edistää ihmiskunnan yhteistä hyvää. (Karkama 2007, 389–390.)

Loppukatsaus

Axel Adolf Laurellin koulutusajattelu ja hänen johtamansa lyseo olivat ilmaus suomalaisen koulun alkavasta uudenaikaistumisesta. Tätä muutosta kuvaavat hyvin Laurellin koulun tehtäviä ja kasvatuksen päämääriä koskevat pohdinnat, jotka olivat ensimmäisiä viitteitä uuden tieteenalan kasvatustieteen tulosta Suomeen. Kasvatustieteen alku oli vaatimaton ja näyttää perustuneen yksittäisten alasta kiinnostuneiden oppineiston jäsenten henkilökohtaiseen mielenkiintoon.

Laurellin esittäessä näkemyksiään 1830-luvun alussa elettiin yhdenlaista murrosaikaa. Yliopisto oli siirretty Helsinkiin, filosofisen tiedekunnan rooli perussivistyksen antajana oli vuoden 1828 statuuteissa muuttunut ja pedagogisen seminaarin toiminta oli loppunut. Opettajankoulutusta ei ollut. Yleistä kasvatustieteellistä herätystä tai kasvatustieteen yliopistollista virkaa ei ollut olemassa. Työ opettajana ei ollut erityisen houkutteleva uravaihtoehto, ja koulujen opetusohjelmat olivat perua Ruotsinvallan ajalta. Tässä tilanteessa Laurellin kasvatustieteellisenä herättäjänä toimi mitä ilmeisimmin tutustuminen Kadettikoulun antamaan opetukseen ja oma opetustyö siellä. Oman sysäyksensä lyseon perustamiselle Helsinkiin antoi toimeentulon huoli, nuorten tieteenharjoittajien tarve ansaita elantonsa mieluummin opettajina kuin kotiopettajina. Muutosta kohti uutta kuvastaa myös perustetun koulun irtaantuminen aiemmista kuri- ja rangaistuskäytännöistä ja sen myötä yritys kitkeä koulusta niin opettajien kuin oppilaiden harjoittama fyysinen väkivalta.

Kasvatustieteellisissä Laurellin oli käytännöllinen teoreetikko, joka itse opetti sekä koululaisia että yliopiston opiskelijoita. Hänen eliittikoulunsa koulutti poikia yliopisto-opintoihin. Tavoite oli korkealla. Koulun piti valmistaa poikia palvelemaan ihmiskuntaa työskentelemällä hallinnon tehtävissä, tieteen parissa ja luterilaisessa kirkossa. Laurellin kasvatustieteen ajattelu oli läpeensä uskonnollinen, mutta samalla ilmaus palveluajatuksen maallistumisesta. Tämä maallistuminen oli Laurellin edustaman protestanttisen uskonnollisen tulkinnan johdonmukainen ja toivottava seuraus.

Koulutusjärjestelmän ihanteet ja tavoitteet ovat Laurellin ajoista muuttuneet: politisoituneet, individualisoituneet, fragmentoituneet ja moniarvoistuneet. Onko tässä kehityksessä kuitenkin unohdettu se keskeinen lähtökohta, että koulu ei ole vain yksilöiden koulutusprosessi, vaan yksi tapa, jolla yhteiskunta uusintaa itseään? Laurellin esittäessä ajatuksensa ihmiskunnan palvelemisesta 1830-luvun Suomessa ihmiskunta oli käsitteenä melkoinen abstraktio. Jo Suomen sisäpoliittinen tilanne, sääty-yhteiskunta alamaisuusajattelun ja sensuurijärjestelmien sekä yleisen tiedonvälityksen sekä koulutuksen kehittymättömyys antavat ymmärtää, että ihmiskunnan kokonaisuus oli paitsi kaukainen myös melko tuntematon.

Laurellin esitti koulun tarkoituksena tuottaa ihmiskunnan palvelemiseen kykeneviä ihmisiä aikana, jolloin tehokasta tiedonvälitystä, kaikille avointa kouluopetusta, vapaata kansalaisuutta tai ilmaisun ja mielipiteen vapautta ei ollut olemassa. Ihmiskunnan palvelijoita ja oman maansa henkistä varallisuutta uudistavia yksilöitä kuitenkin syntyi, kun koululaisia opetettiin oman ajattelun ja harkintakyvyn käyttöön.

Lähteet

Painamattomat lähteet

Kansallisarkisto (KA)

Helsingfors Lyceumin arkisto (HLA)

Opettajien luettelot (Ba)

Kirjekonseptit (Da)

Koulun sisäiset tiedotteet 1831–1836 (Db)

Kansalliskirjasto (KK)

Svenska Litteratursällskapetin arkisto (SLSA)

A. A. Laurellin kokoelma (Coll 393.2.3.)

Helsingin yliopiston keskusarkisto (HYA)

Konsistorin arkisto (KA)

Helsingin yliopiston opettaja- ja virkamiesmatrikkeli 1640–1917 [www-lähde]. <

http://www.helsinki.fi/keskusarkisto/virkamiehet_2/index.htm > (Luettu 15.1.2011).

Jyväskylän maakunta-arkisto (JyMA)

Sven Gabriel Elmgrenin kokoelma (SGE)

Axel Adolf Laurellin luennot

Painetut lähteet

Laurell, Axel Adolf 1831. Afhandlingar i uppfostringsläran I. Wasenius: Helsingfors.

Laurell, Axel Adolf 1841. Pedagogiska aforismer. Helsingfors Morgonblad 51/1841.

Laurell, Axel Adolf 1847. Några ord uti kyrkan och skolan. Helsingfors.

Kirjallisuus

Autio, Veli-Matti 1981. Yliopiston virkanimitykset. Hallinto- ja oppihistoriallinen tutkimus Turun Akatemian ja Keisarillisen Aleksanterin-Yliopiston opettajien nimityksistä Venäjän vallan alkupuolella 1808–1852. Helsinki.

Halila, Aimo 1980a. Ammattiopetus. Teoksessa Tommila, Päiviö ym. (toim.), Suomen kulttuurihistoria II. Helsinki: WSOY.

Halila, Aimo 1980b. Oppikoululaitos. Teoksessa Tommila, Päiviö ym. (toim.), Suomen kulttuurihistoria II. Helsinki: WSOY.

Havu, I. 1945. Lauantaiseura ja sen miehet. Helsinki: Otava.

Iisalo, Taimo 1988. Kouluopetuksen vaiheita: keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.

Karkama, Pertti 2007. Kadonnutta ihmisyyttä etsimässä. Johdatus Johann Gottfried Herderin ajatteluun ja herderiläisyyteen Suomessa. SKS:n toimituksia 1134. Helsinki: SKS.

Kuosmanen, Risto 1939. Johann Heinrich Pestalozzi. Suuren kasvattajan elämä ja teokset pääpiirteissään esitettynä. Porvoo: Osakeyhtiö Uusimaan kirjapaino.

Lehmusto, Heikki 1951. Kasvatusopin historia. Toinen painos. Helsinki: WSOY.

Leinberg, K. G. 1866. Helsingfors Lyceum under de trettiofem första åren af dess verksamhet. Helsingfors.

Luukkanen, Tarja-Liisa 2000. B. O. Lille ja kirkkohistorianopetuksen alkuvaiheet Aleksan-

- terin yliopiston teologisessa tiedekunnassa. Historiallisia tutkimuksia 207. Helsinki: SKS.
- Luukkanen, Tarja-Liisa 2009. Tulkinnallinen tarkoituksenmukaisuus 1800-luvun suomalaisen teologianhistorian hahmottamisen kriteerinä. Teologinen Aikakauskirja 114 (3), 218–225.
- Luukkanen, Tarja-Liisa 2010a. Axel Adolf Laurell. Kansallisbiografia II. [www-lähde]. < <http://artikkelihaku.kansallisbiografia.fi/artikkeli/3523/> > (Luettu 15.1.2011).
- Luukkanen, Tarja-Liisa 2010b. A. A. Laurell ja Oikean teologian myytti. Käsikirjoitus, tekijän hallussa.
- Manninen, Juha 1983. "...se voitti itselleen vain sivistyksen voitot" – Suomen hegeliläisyyden perusteemoja. Teoksessa Ajatus 40. Suomen Filosofisen yhdistyksen vuosikirja. Helsinki.
- Myyryläinen, Heikki 1998. Oppikoulu 1800-luvun alkupuolella. [www-lähde]. < http://materiaalit.internetix.fi/fi/opintojaksot/9historia/kouluhistoria/oppikoulu_1800luvun_alkupuolella > (Luettu 15.1.2011).
- Rein, Thiodolf 1981. Juhana Vilhelm Snellman I. Neljäs painos (1904). Helsinki: Otava.
- Sainio, Matti A. 1953. Kasvatuksen ongelma 1800-luvun suomalaisessa teologiassa. Jyväskylä: Jyväskylän Kasvatusopillisen Korkeakoulun julk. VII. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistoyhdistys.
- Salminen, Jari 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 237.
- Salminen, Jari 2005. Suomen yksityisten oppikoulujen digitaalinen matrikkeli. Helsingfors Lyceum 1831–1891. [www-lähde]. < <http://www.yksityiskoulut.fi/matrikkeli/hellyceum.htm> > (Luettu 15.1.2011).
- Savolainen, Raimo 2006. Sivistyksen voimalla. J. V. Snellmanin elämä. Helsinki: Edita.
- Screen, J. E. O. 2010. The Finnish Cadet Corps as a Reflection of Finno-Russian Relations. Teoksessa Vihavainen, Timo & Saharov, Andrei N. (toim.), Suomi ja Venäjä 1808–1809. Helsinki: Renvall Institute Publications 28, 174–182.
- Screen, J. E. O. & Syrjö, Veli-Matti 2003. Keisarillinen Suomen kadettikoulu 1812–1903. Haminan kadetit koulussa ja maailmalla. Jyväskylä: Gummerus.
- Söderhjelm, Werner 1904. Johan Ludvig Runeberg, hänen elämänsä ja runoutensa 1. osa. Helsinki: Otava.
- Tiimonen, Soili 2001. Valoa kansalle. Luterilainen kirkko ja kansanopetuksen kehittämisyrittämykset autonomisessa Suomessa 1809–1848. Helsinki: Suomen Kirkkohistoriallinen Seura.
- Tommila, Päiviö 2003. Tieteellistyvä tutkimus ja tiedepolitiikan alku (1809–1917). Teoksessa Tommila, Päiviö & Korppi-Tommola, Aura (toim.), Suomen tieteen vaiheet. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vuorela, Tapani 1980. Taantumuksesta uudistuksiin 1825–1868. Opetusministeriön historia 2. Helsinki: Opetusministeriö.
- Väyrynen, Kari 1992. Der Prozess der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus. Studia Historica 42. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Dosentti Tarja Liisa Luukkanen on apurahatutkija ja tuntiopettaja Helsingin yliopiston teologisessa tiedekunnassa. Laurellia hän on tutkinut Svenska Litteratursällskapetin myöntämällä apurahalla.