

Irina Koskinen

Ns. uudet pedagogiset näkemykset ja ortodoksinen kirkko

Suomalaisessa koulukeskustelussa puhutaan tällä hetkellä ns. vaihtoehtoisista pedagogisista näkemyksistä. Vaihtoehtoisen opetuksen voidaan katsoa kehittyneen vastavaikutuksena läntisen kirkon opetukselliselle perinteelle. Idän kirkko ei meillä kuten ei myöskään Kreikassa tai Venäjällä ole kehittänyt omaa koululaitostaan yhtä systemaattisesti. Voidaan kysyä, tulisiko koulutuspolitiikan kytkennät tiettyyn uskonnolliseen taustaan ottaa enemmän huomioon, kun keskustellaan koulun kehittämistä. Voimakkaan yksiuskoisessa kulttuurissa tällainen kysymyksenasettelu helposti unohdetaan. Kuitenkin esimerkiksi ortodoksisuuden pohjalta olisi ilmeisesti kehitettävissä omaa vaihtoehtoista pedagogikkaa.

1. Nykykoulun menetelmällinen vapaus ja uuden etsintä

Koulun pedagogisessa keskustelussa muoti vaihtelee aivan kuin keskeisissä kulutustarvikkeissa. Jos ajattelemme lähihistoriaa, 1970-lukua, keskeisessä asemassa olivat tiedolliset tavoitteet. Kaikkien tuli uudessa peruskoulussa oppia "kaikki". Uutta näkemystä edustivat ns. opetusteknologia ja Skinnerin oppimispsykologiset teoriat. Pyrittiin tarkkaan tavoitteiden ja sisältöjen kuvaukseen ja valmiin, tehokkaasti opetusta eriyttävän oppimateriaalin tuottamiseen ja käyttämiseen. (MIETINTÖ 1975)

Tällä hetkellä kouluhallitus markkinoi "uutta" tietokäsitystä. Sen mukaan

- opetuksessa on päästävä passiivisesta ulkooppimisesta

aktiiviseen tiedon hankintaan ja oivaltamiseen;

- oman kokemuksen ja elämyksen kautta oppimiseen;
- koulun työtapoja on uudistettava: on teetettävä mm. oppiaineiden rajoja ylittäviä opinnäytetöitä, oppilaan on itse päästävä tekijäksi (learning by doing);
- oppikirjoja on uusittava: yksityiskohdista on siirryttävä kokonaisuuksien hahmottamiseen, valintatehtävistä pohdiskelevaan tyyliin;
- opettajan työskentelytapoja on kehitettävä: opettajan on muututtava tiedon jakajasta työskentelyn ohjaajaksi.

(Kouluhallitus 1989)

Vuoden 1985 uudessa opetussuunnitelmassa annetaan opettajalle täydellinen menetelmällinen vapaus; olennaista on vain opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen ja sen sisällön käsitteleminen (OPS 1985). Tämä on johtanut siihen, että meillä kunnissa on monia sellaisia ala-asteita, joilla tietoisesti kokeillaan ja sovelletaan ns. vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä, sekä lukuisa joukko yläasteen ja lukion opettajia, joita vaihtoehtomenetelmien ainekohtainen soveltaminen kiinnostaa. Esimerkiksi Helsingissä käytetään ala-asteella Montessori-menetelmää ja Freinet-pedagogiikkaa ja yläasteilta löytyy opettajia, jotka ovat innostuneita esimerkiksi suggestopediasta tai yhteisökasvatuksesta. Kokonaisopetus on monessa koulussa kokeiltavana, samoin ns. science-opetus (ongelmanratkaisuun tähtäävä opetus). Steinerkoulut toimivat itsenäisinä kouluina. Niin peruskoulutuksessa kuin täydennyskoulutuksessaakin pyritään mahdollisuuksien mukaan perehdyttämään tulevia opettajia erilaisiin menetelmiin.

2. Vanha "uusi pedagogiikka"

Tämän hetken uusiksi mielletyistä menetelmällisistä ideoista on helppo tunnistaa ne samat vaatimukset, joita ns. reformipedagoginen liike on esittänyt viime vuosisadan lop-

pupuolelta alkaen.

Reformipedagogiikan syntymaita olivat Saksa ja USA, ja sen ajatukset levisivät tämän vuosisadan alkupuolella myös Suomeen. Uudistajien tärkeä löytö vuosisadan taitteessa oli 1762 ilmestynyt Rousseau'n kirja *Émile*. Siitä lainattiin ajatus lapsen oikeuksista ja erikoislaatuisuudesta, joihin mm. kuului, että kasvatuksen ei tullut häiritä lapsen luonnollista kehitystä. Kehityksen tuli tapahtua mahdollisimman suuressa vapaudessa. (Iisalo 1988, 200)

Radikaaleimmat uudistajat olivat valmiita nimittämään koulua pakkolaitokseksi, rangaistuslaitokseksi ja kirjakouluksi. Opettaja oli koulussa pantu edustamaan pakkovaltaa. Ragais-
tukset, pelkkä kirjojen luku, ainerajat, kuuntelu kavensivat oppilaiden ihmisyyttä. Erityisesti arvosteltiin koulun opettajajohtoisuutta ja opiskelijan passiivisuutta. Esimerkiksi Leo Tolstoj oli sitä mieltä, että aitoon kasvatukseen ei sopinut pakkotyö. Jos opettaja ei opetuksellaan saanut oppilasta kiinnostumaan koulutyöstä, oppilaalla oli oikeus lähteä koulusta. Koulu ei saanut perustua ulkoiseen vaan sisäiseen kuriin. (Iisalo 1988)

Opetuksen katsottiin olevan pelkkää tietojen ja taitojen jakamista. Uudistajat eivät halunneet opettaa ainetta vaan lapsia. Passiivisen, vastaanottavan opetuksen sijalle oli saatava oppilaasta itsestään ja hänen kiinnostuksestaan lähtevää toimintaa. Opetuksen tuli muuttua "lapsikeskeiseksi". (Iisalo 1988)

Reformipedagogiikka voidaan rinnastaa niihin liikkeisiin, jotka viime vuosisadan loppupuolella korostivat ihmisen oikeutta yksilöllisyyteen ja vapauteen. Toistettuja olivat seuraavat vaatimukset:

Uskonnollinen elämä oli vapautettava kirkollisten määräysten vallasta.

Nainen oli vapautettava miehen vallasta.

Työläinen oli vapautettava työnantajan holhouksesta.
Lapsi oli vapautettava aikuisten ja pakonomaisen kou-
lutuksen holhouksesta.

(Iisalo 1988, 203)

Ns. progressiivisen kasvatustajattelijan nimekkäin ja eniten vaikuttanut edustaja on ollut amerikkalainen John Dewey (1859-1952). Hänen ajatuksensa voidaan tiivistää kolmeen kohtaan. (Iisalo 1988)

1. Tietäminen syntyy toiminnan kautta, siksi koulun on annettava lapselle mahdollisuus toimia. Toisin sanoen esimerkiksi totta on se, mikä toiminnassa osoittautuu hyväksi. Ei ole olemassa mitään ulkopuolisia totuuksia, vaan ihmisen on itse oman toimintansa ja kokemuksensa avulla ratkaistava ongelmansa. Kun lopullisia totuuksia ei ole, myöskään koulu ei saa niitä opettaa. Koulussa oppiminen ei voi olla muuta kuin "elämästä oppimista" eli kokemusten saamista. Ajatus on pelkistetty "tekemällä oppimiseksi" (learning by doing), (mikä löytyy kouluhallituksen ohjelmajulistuksesta).

2. Opetuksen lähtökohtana ovat lapsen tarpeet. Näitä perustarpeita eli perusviehtymyksiä lapsella on neljänlaisia:

- sosiaalisuuden tarve, tarve olla yhdessä toisten kanssa, keskustella asioista;
- luomisen ja tekemisen tarve, tarve saada jotain aikaan;
- tutkimisen ja löytämisen tarve, kiinnostus oman tekemisen vaikutusten tarkkailuun;
- taiteellisen ilmaisun tarve.

Koulun on pyrittävä tyydyttämään nämä lapsen perustarpeet. Oppilaan on saatava puuhailla häntä kiinnostavien ongelmien parissa, rakentaa, kokeilla, keksiä, hänen on saatava ilmaista itseään sanoilla, piirtämällä, muovailemalla. Lapsikeksisyys opetuksessa merkitsee sitä, että opetus mukautetaan lapsen synnynnäisten tarpeiden mukaan. Olennaista opetuksessa ovat toisin sanoen ns. formaaliset tavoitteet: oikeiden asenteiden synnyttäminen, tiedollisen uteliaisuuden herättäminen, tiedonhankinta ja toimintapojen oppiminen,

eivät ns. materiaaliset tavoitteet, tiettyjen oppisisältöjen omaksuminen.

3. Koulu on pienoisyhteiskunta. Lapsen on saatava koulussa käyttää hyödykseen koulunulkopuolista kokemustaan ja toisaalta koulussa opetetuista asioilla on oltava käyttöä koulun ulkopuolella.

Saksalaisesta reformipedagogiikasta käytetään nimitystä työkoulu. Sen keskeinen edustaja oli Georg Kerschensteiner. Yksi työkoulun muoto oli Hugo Gaudingin kehittämä aktiivisuuspedagogiikka. Pedagogisen ryhmän ja kouluyhteisön merkitystä korosti Jenan koulujenperustaja Peter Petersen. (Iisalo 1988)

Reformipedagogiikassa keskeisiä piirteitä ovat tosin sanoen yksilön toiminnallisuuden korostaminen ja toisaalta opetusryhmän merkityksen korostaminen. Uudistajat painottavat näitä kahta asiaa eri tavoin. Jos ajattelemme tämän hetken pedagogista keskustelua, voimme sijoittaa nykyisin keskusteluissa esiintyvät suuntaukset näiden kahden muuttujan muodostamaan koordinaatistoon seuraavasti. (Taulukko 1)

Viimeisten sadan vuoden aikana aina uudestaan ja uudestaan on yritetty muuttaa koulua lapsikeskeisemmäksi, mutta siinä ei ole kokonaisuutena ottaen onnistuttu. Esimerkiksi meillä on kiinnostuttu reformipedagogiikasta 1920-luvulla, 1970-luvun alussa ja nyt 1980-luvun lopulla. Luokkatilainteista tehdyt seurantatutkimukset osoittavat, että suomalaisissa kouluissa - samoin kuin myös muualla - ns. opettajakeskeiset opetusmuodot ovat edelleenkin hallitsevassa asemassa. (Leiwo et al.1987) Kasvatustieteilijöitä on kiinnostanut tämä ns. inertian eli opetusmenetelmän pysyvyyden ongelma, ja sitä on yritetty selittää eri tavoin. (Miettinen 1984) Selityksiä ei ole syytä tässä tarkemmin käsitellä.

Taulukko 1. Ns. uudet pedagogiset suuntaukset luokiteltuna niiden sosiaalisuutta korostavan luonteen ja yksilön toiminnallisuutta korostavan luonteen mukaisesti.

	sosiaalisuus	
I	yhteisökasvatus	
I		
I		
I	Steiner	Freinet
I	kokonaisopetus	science-opetus
I		kognitiivinen didaktiikka
I		Montessori
I	suggestopedia	
I		
I	----->	
	yksilön toiminnallisuus	

3. Nykykoulu on läntisen kirkon perillinen

Taimo Iisalo esittää kirjassaan Kouluopetuksen vaiheita kiinnostavan ajatusrakennelman. Kirjansa alkupuolella hän käy lävitse vanhemman ajan ja keskiajan opetusnäkemyksiä. Siirtyessään käsittelemään koulua uudistamaan pyrkiviä suuntauksia hän vertaa niitä keskiajan ja puhdasoppisuuden ajan kouluihin ja katsoo, että uudistussuuntauksissa on pitkälti kysymys yrityksistä eri tavoin vapautua kirkollisesta kouluiperinteestä.

Iisalon mukaan nykykoulun juuret löytyvät keskiajan hengellisen säädyn kasvatukseen tarkoitettuista kouluista. Nimenomaan tämän säädyn kouluttamiseen roomalaiskatolinen kirkko oli ryhtynyt käyttämään muodollista koulutusta. Esimerkiksi luostareiden yhteyteen oli perustettu kouluja. Muiden sääty-

jen koulutus oli pitkään ei-muodollista. Tarpeelliset asiat opittiin perheen piirissä tai oppipoika- ja kisällisuhteessa. Myös aateliston ja kauppiaiden keskuudessa sovellettiin periaatteessa samanakaltaista opetusta. (Iisalo 1988)

Kuitenkin porvariston harjoittama kaupankäynti ja aateliston velvollisuus osallistua hallinnon hoitamiseen merkitsivät sitä, että yhä useampi tarvitsi luku-, kirjoitus- ja las-kutaitoa ja kirkon, kaupan ja hallintotoimen kielen, latinan taitoa. Kun kaikilla ei ollut varaa yksityisopetuksen järjestämiseen, oppia haettiin jo olemassa olevista kirkollisista kouluista. Vaikka maalliset säädöt yhä enemmän ja enemmän ryhtyivät koulujen maksumiehiksi, kirkko ei luovuttanut opetuksen valvontaa maallisille säädylle eikä myöskään mukauttanut koulujen sisältöjä maallisten ammttien tarpeiden mukaan. (Iisalo 1988)

Iisalo tekee muutamia varsin rohkeita yleistyksiä siitä, miten keskiaikaisuus ja uskonpuhdistuksen alkuvaiheet edelleenkin näkyvät meidän kouluissamme (Iisalo 1988). Kärjistän vielä lisää hänen tekstiään. Jälkinä menneisyydestä löytyvät ainakin seuraavat seitsemän piirrettä.

1. Suhtautuminen oppisisältöihin.

Keskiajan koulussa tekstit, niin kirkolliset kuin maallisetkin, ymmärrettiin perusteiltaan jumalallisiksi. Tärkeää oli niiden sanatarkka muistiinpainaminen: jumalallista sanaa ei voinut oppia muuta kuin täsmällisesti oikeassa muodossa. Me opetamme tietoa ja sen jälkeen kokeilla mittaamme, onko opetettu tallella muistissa.

2. Suhtautuminen kuriin ja ns. työrauhaan.

Kuri, kieltäymyksiin totuttamien - mikäli sitä vielä meidän kouluissamme on - on perua keskiajan munkkilaisuuden ihan-teista, joita yritettiin juurruttaa myös hengellisiin kou-luihin tullessiin maallisen säädyn edustajiin.

3. Usko kirjan ja lukemisen sivistävään ja moraalialkohotta-

vaan vaikutukseen. Usko perustuu myöhäisempään, 1500-luvun humanistiseen traditioon.

4. Kyselevä opetus.

Opetusmenetelmä samoin kuin usko kirjatietoon on perua 1500-luvun humanismista. Opettajan ollakseen hyvä tulee näytellä Sokratesta, toisin sanoen tietämättöntä.

Uskonpuhdistuksen jälkeen kehittynyt kansanopetus vahvisti keskiajan näkemystä tekstiin sisältyvästä "oikeasta" tiedosta. Olihan katekismus opettava ulkoa, jos ei muuten niin pännäämällä. Vaatimukseksi ei asetettu, että opittua tuli myös "käsittää".

5. Uskonto erillisenä aineena ja ainejakoisuus.

Nimenomaan Lutherin toiminnan tuloksena on syntynyt mykykoulun ainejakoisuus. Uskonpuhdistus merkitsi vanhojen kirkollisten koulujen sulkeutumista. Kirkolla ei ollut taloudellisia edellytyksiä pitää yllä entisiä kouluja. Luther vetosi maallisten vallanpitäjien apuun ja vaati "ruhtinaita" ja "kaupunkien raatiherroja" ottamaan vastuun kouluista. Sen tuloksena syntyi ns. kaupunkikouluja ja ruhtinaankouluja. Valtiovallalle näin siirtynyt kasvattajan ja kouluttajan roolin ei ollut vastoin Lutherin näkemyksiä. Hän katsoi, että yhteiskunta oli kristillinen yhteiskunta. Sekä maallinen että hengellinen esivalta olivat Jumalan asettamia ja toiminnallaan palvelivat häntä. Näin oli luonnollista, että koulut valmistivat virkamiehiä sekä maalliselle että hengelliselle yhteiskunnalle. (Iisalo 1988)

Uskonnon aseman Luther turvasi uusissa koulutyypeissä kehittämällä siitä itsenäisen oppiaineen, omin ehdoin opetettavan kokonaisuuden. Tämä merkitsi sitä, että keskiajan koulun opetuskokonaisuus alkoi pirstoutua toisistaan selvästi erottuviksi oppiaineiksi. Luther pani siten alulle opetussuunnitelman hajoamisen ainejakoiseksi. (Iisalo 1988)

4. Idän kirkko ja koululaitos

Länsimaisen koulun uudistamispyrkimyksissä on ollut näkyvissä pyrkimystä vapautua kirkon hallinnosta ja sen edustamasta kristillisyydestä. Esimerkiksi Émilien uskonto, johon häntä ryhdytään perehdyttämään vasta 15-vuotiaana, ei löydy Rousseau'n mukaan mistään uskonnollisesta kirjasta, vaan ihmisen "sydäimestä", luonnon sinne kirjoittamana. Moraalisen toiminnan pettämättömänä ohjeena on ihmisen omatunto eli luonnon hänessä synnyttämät käsitykset oikeasta ja väärästä. Tämä "luonnon ääni" on se pohja, jonka tulee ohjata ihmisten käyttäytymistä.

Jos tarkastelemme niitä maita, Kreikkaa ja Venäjää, joissa ortodoksisen kirkon merkitys on ollut suuri, kirkon ja koulun suhde on ollut toinen. Vastaava ilmiötä - kirkon suojissa kehittyvää koulua ja sitä vastustamaan nousevaa uudistusliikettä - ei idän kirkkojen alueelta löydy.

Ensinnäkään ortodoksisen kirkon piirissä ei ole kehittynyt vastaavaa koululaitosta kuin lännessä. Sille ei ole ollut tunnusomaista roomalaiskatolisuudelle ja protestanttisuudelle tyypillinen 'sekulaarinen dynaamisuus' (Agourides 1981, 76). Kirkossa ilmenevää yhteiskunnallista ajattelua ja kiinnostusta sosiaalisiin kysymyksiin on pidetty ja edelleenkin saatetaan pitää merkkinä kirkon maallistumisesta. Liturgiaa on esimerkiksi pidetty riittävänä opetuskeinona.

Kreikkalainen tutkija Emmanuel P. Perselis toteaa kirjoittaessaan maansa uskonnon opetuksesta, että nimenomaan osallistumisen kasteeseen ja eukaristiaan on katsottu antavan riittävästi voimaa ja valmiutta selvitä elämän tilanteista. Mahdollinen opetus on ollut satunnaista ja pappien tai munkkien antamaa, mutta heidänkin koulutustasonsa on ollut alhainen. Poika, joka halusi papiksi, opetettiin luostarissa lukemaan ja kirjoittamaan sekä muistamaan jumalanpalvelukseen liittyvät seikat. Muuta koulutusta harvemmin

annettiin. Poikkeuksia toki oli. (Perselis 1984)

1700-luvulla koulutusta ja uskonnonopetusta sen yhteydessä uudistettiin länsimaisen valistuksen hengessä. Uskonnonopetus sai Perseliksien mukaan selviä vaikutteita roomalais-katolisesta skolastisesta ajattelusta. 1830-luvulla Baijerista kotoisin ollut kuningas Otto I toi maahan saksalaisia neuvonantajia, jotka uudistivat koulutusta saksalaisessa hengessä. 1930-luvulla uskonnonopetukseen omaksuttiin herbartilaisia ajatuksia. (Perselis 1984)

Kehitys Venäjällä on ollut samanlainen. Ortodoksisen kirkon kehittämää opetusperinnettä ei hyödynnetty, kun koululaitos 1700-luvun lopulla suunniteltiin. Katariina II löysi asian-tuntijan Itävällasta ja rakensi hänen avullaan venäläisen koulujärjestelmän preussilaiselle pohjalle. (Rajainen 1940)

1800-luvulla venäläiset pyrkivät luomaan omalta pohjalta lähtevää ortodoksista koululaitosta. Vuosisadan loppupuolella, jolloin slavofiilisiä panslavistisia aatteita voimistui, kirkon merkitys venäläiskansallisen elämän perustana korostui. Samalla koulun kehittäminen kytkeytyi osaksi kirkon ja venäläistämispolitiikan tavoitteita. (Hämynen 1981, 24)

5. Suomalaiset ortodoksiset koulut

Ortodoksisen vähemmistön koulukysymykset nousivat esiin Suomessa 1870-luvulla tilanteessa, jossa jouduttiin ratkaista kansakoulun uskonnon opetuksen linja. Samalla tulivat pohdinnan alaisiksi erilaiset uskonnon opetuksen järjestämisen tavat. (Pirinen 1981)

Uskonnonopetus voidaan järjestää periaatteessa kolmella tavalla, perustamalla ns. tunnustuskouluja, perustamalla ns. simultaani- eli sekakouluja tai jättämällä uskonnonopetus

kokonaan koulun ulkopuolelle. Roomalaiskatoliset ovat yleensä ottaneet lähtökohdaksi ensimmäisen ratkaisumallin: sekä opettaja että oppilaat ovat samaa tunnustusta. (Pirinen 1981)

Suomalainen kansakoulu oli tunnustuksellinen. Koulun opettaja opetti kaikkia oppiaineita, myös uskontoa. Seminaarien opetusohjelma tähtäsi luterilaisten opettajien valmistamiseen. Cygneus itse olisi ollut halukas kehittämään yleemmästä kansakoulusta tunnustuksettoman koulun. Raamattuopetus olisi ollut kaikille oppilaille yhteistä ja dogmaattisesta opetuksesta, jota jonkin verran olisi annettu, olisi vastannut papisto. Ratkaisu ei tyydyttänyt ortodoksista kirkkoa. Uskonnon opetusta ei voinut jakaa tunnustuksettomaan ja tunnustukselliseen osaan. Ortodoksit tarvitsivat omat uskonnonopettajat. Myöhemmässä vaiheessa vaatimuksia tiukennettiin. Ortodoksien koulun tuli olla tunnustuskoulu eikä simultaanikoulu. (Pirinen 1981)

Historian kirjoituksessa kirkon tavoitteet on kuvattu suomalaisuuden ja venäläisyyden välisenä kulttuuritaisteluna (Pirinen 1981). Kirkon vaikutuksen alaisena syntyneitä koulutusta on kuitenkin syytä tarkastella myös pedagogiselta kannalta. Jo alkuopetuksen järjestämisessä on tiettyjä omia piirteitä. Erityisen omaleimaisia ovat ns. venäläistämiskoulut. Venäjänkielisten oppikoulujen opetuksellisista erityispiirteitä ei ole tarkempaa tietoa, ei myöskään itsenäisyyden aikana perustetun Valamon poikakodin opetuskäytännöistä.

5.1 Ongelmallinen alkuopetus

Kansakouluasetuksen mukaan kansakouluun tulevalle oppilaalle tuli olla luku- ja kristinopin taitojen lisäksi jonkin verran valmiutta laskea, kirjoittaa ja laulaa. Alkuopetuksen

järjestäminen oli jätetty kodin tai seurakunnan järjestettäväksi. Seurakunnan koulut voivat olla joko kiinteitä tai kiertäviä lastenkouluja. (Somerkivi 1958, 222)

Ortodoksisilla alueilla alkuopetuksen järjestäminen osoitautui vaikeammaksi kuin luterilaisessa Suomessa. Ensinnäkin papisto ei pitänyt väestön opillioista valmistamista yhtä tärkeänä kuin luterilainen. Riittävänä pidettiin osallistumista sakramentteihin ja kirkollisiin toimituksiin. (Koukkunen 1968, 52) Toiseksi ortodoksisen papiston valmius antaa opetusta oli heikompi kuin luterilaisen. Se oli saanut heikomman koulutuksen kuin luterilainen papisto. Myös papiston suomen kielen taidossa oli puutteita (mts. 56). Kolmanneksi aikuisväestön valmiudet itse huolehtia alkuopetuksesta olivat ortodoksisilla alueilla heikot. Esimerkiksi Annantehtaan ortodokseista oli vuonna 1900 vielä peräti 72 % lukutaidottomia (Hämynen 1981, 35).

Vuonna 1883 täsmennettiin alkuopetuksessa annettuja määräyksiä. Seurakunnan veloitettiin huolehtimaan opetuksesta. Opetuskielenä tuli olla suomen kieli, venäjää ei saanut opettaa oppiaineena, opettajien tuli olla sellaisia Suomen kansalaisia, jotka olivat saaneet koulutuksensa Suomessa. (Jokinen 1977, 74-75)

Vuonna 1907 valmistui erityinen ortodoksista alkuopetusta varten laadittu opetussuunnitelma, Mallikurssi alkuopetuskouluille Suomen kreikkalaiskatolisessa hiippakunnassa. Tavoitteiltaan, sisällöiltään ja tuntimääriltään suunnitelma poikkeaa selvästi vastaavasta luterilaisesta. Viikossa opetusta tuli antaa 24 tuntia. Vastaava tuntimäärä luterilaisessa koulussa oli 15 tuntia 30 minuuttia. Erityisesti uskonnon ja sen yhteydessä liturgisen opetuksen asema on korostunut. Toisaalta myös äidinkielen, kirjoituksen ja laskennon tuntimäärät ovat suuremmat kuin luterilaisessa koulussa. (Jokinen 1977, 80-86) Useimmissa asetuksen jälkeen perustetuissa kouluissa opetettiin kuitenkin venäjää. Kirkko myös katsoi, että opettajien kansallisuudesta ja pätevyydes-

tä esitetyt vaatimukset olivat ristiriidassa ortodoksisen kirkkokunnan asemaa korkevien säädösten kanssa. (Mts. 77)

5.2 Ylempi kansanopetus ja ns. venäläistämiskoulut

Viipuriin perustettiin 1850-luvulla yksityinen venäjänkielinen kansakoulu tytöille ja 1860-luvulla vastaava koulu pojille. Saman vuosikymmenen aikana perustettiin suomenkielinen Siitoisten kansakoulu lähelle Sortavalaa ja Kyyrölään venäjänkielinen kansakoulu. Impilahti sai suomenkielisen koulun 1870. Yhteinen kansakoulu luterilaisten kanssa perustettiin Palkealan seurakuntaan 1872. Koulujen määrä oli kuitenkin riittämätön. (Koukkunen 1968, 69-70) Helsinkiin ala-asteen opetusta anatava oppilaitos, ns. Tabunovin koulu, oli perustettu 1864 (Koukkunen - Kasanko 1977, 231-232).

Kirkon piirissä virisi 1870-luvulla ajatus kehittää erityisesti Rajakarjalassa koululaitosta venäläisen mallin pohjalta. Pohjana olisivat olleet venäläiset seurakuntakoulut ja niiden jatkona kiinteästi kirkon yhteydessä toimivat kansakoulut. Suomen senaatti vastusti kuitenkin suunnitelmia ja piti niitä kansakoululain vastaisina. (Koukkunen 1968, 72-73)

Venäjänkielisiä kansakouluja ryhdyttiin kuitenkin perustamaan. Koulut olivat joko vuonna 1907 perustetun Karjalan veljeskunnan perustamia ja ylläpitämiä tai Venäjän kansanvalistusministeriön kouluja, joita kutsuttiin "ministerikouluiksi". Kouluja perustettiin vuosisadan lopussa ja 1900-luvun alussa yhteensä seitsemisenkymmentä. Ne kilpailivat suomalaisten pitäjänkoulujen kanssa, ja monesti vanhemmat valitsivat mieluummin nimenomaan venäjänkielisen koulun. (Railas 1987, 70-71)

Ortodoksista opettajanvalmistusta varten perustettiin Viipuriin oma Markovillan seminaari vuonna 1911. (Merikoski

1939, 236-240)

Edellä viittasin Iisalon tapaan etsiä nykykoulusta vanhan läntisen kirkollisen koulun perinteitä. Pelkistäen ja kärjistäen voidaan myös venäläistämiskouluista löytää piirteitä, joista ainakin muutamissa ilmeisesti on mukana jotain sellaista, joka saattaisi olla tyyppillistä nimenomaan ortodoksiselle koululle. Seuraavan analyysin pohjana on käytetty Merikosken kirjaa Taistelu Karjalasta (Merikoski 1939)

1. Koulut olivat - nykykielenkäytön mukaan - kielikouluja. Lapsia opetettiin vieraalla kielellä, venäjällä. Apukielenä saatettiin käyttää suomea. Toisena kielenä oli kirkkoslaavi. Opettajat olivat syntyperäisiä kielenpuhujia. Opetusmenetelmänä oli ns. havainto-opetus. Opettaja pyrki opettamaan vieraan kielen käsitteistön ja muotorakenteen eleiden, ilmeiden, esineiden ja kuvien avulla turvautumatta lasten äidinkieleen. Kielikouluperinne oli Vanhassa Suomessa voimakas. Esimerkiksi ylemmistä kouluista monet olivat opetuskieltään saksalaisia. (Suomenkielisissä kansakouluissa vierasta kieltä opetettiin vastaavilla luokka-asteilla vasta 1960-luvulla (Somerkivi 1979).)

2. Opettajina käytettiin osittain aineenopettajia. Pappi opetti uskontoa, käsitöitä opettivat ammattimiehet. Vaikka uskonnon opetus oli papin käsissä, vaatimuksena oli, että myös muita aineita opettavat opettajat olivat ortodokseja.

3. Koulusta pyrittiin kehittämään koulua jatkoluokkien avulla myös ammatillista koulua.

4. Koulu oli selvästi myös sosiaalinen laitos. Lapset saivat koulussa ruokaa, pitkämatkalaiset saattoivat siellä yöpyä. Koulu antoi myös oppilailleen vaatetuksen.

5. Koulua pyrittiin kehittämään - taas nykykieltä käyttäen - pitäjän monitoimikeskuksena.

Koululla pidettiin kirkkoslaavin- ja venäjänkielisiä, paikkakunnan väestölle tarkoitettuja hartaustilaisuuksia. Siellä järjestettiin aikuisille venäjän kielen kursseja. Koulussa saattoi olla kirjasto. Koulun juhlat olivat vanhempien ja lasten yhteisiä juhlia. Koulut tekivät myös yhteisretkiä. Tällöin mukana oli oppilaita, opettajia, vanhempia ja papistoja. Koulun orkesteri soitti pitäjän juhlissa ja kuoro lauloi jumalanpalveluksissa.

6. Koulu maksoi opettajilleen kunnan palkan, puolta paremman kuin vastaavat suomalaiset koulut.

7. Koulujen valvonta pyrittiin pitämään kirkon hallussa toisin kuin maallisten viranomaisten valvomassa kansakoulussa.

5.3 Venäjänkieliset oppikoulut

Orotodoksisen väestön sosiaalinen rakenne oli 1800-luvulla toinen kuin luterilaisen väestön. Vuonna 1890 tehdyn tilaston mukaan maan 45132 ortodoksista 73 kuului aatellissäätyyn, 183 papistoon ja opettajasäätyyn, 1822 porvarissäätyyn ja 21031 talonpoikaissäätyyn. Ryhmään "kaikki muut" laskettiin 22023 henkilöä. Ryhmä muodostui teollisuuden ja palveluelinkeinojen piirissä työskentelevistä henkilöistä, käsityöläisistä ja maaseudun tilattomasta väestöstä. Ylemmät säädyt olivat sangen heikosti edustettuina. Talonpoikaissäätyyn lasketut olivat pääosin käyhää, entisten lajoitusmaiden väestöä. (Koukkunen 1968, 55-56) Väestön sosiaalinen rakenne merkitsi sitä, että tarve perustaa erillisiä ylempiä oppilaitoksia nimenomaan ortodoksista väestöä varten oli vähäinen.

Muutamia oppikouluja kuitenkin perustettiin. Näistä ensimmäinen oli vuonna 1870 Helsinkiin perustettu venäjänkielinen Aleksanterin poikakymnaasi. Tyttöjä varten perustettiin Hel-

sinkiin 1875 Marian tyttökyymnaasi. (Koukkunen - Kasanko 1977, 235-236) Mitään varsinaista erittelyä Suomen venäjänkielisten - ja todennäköisesti siis myös ortodoksisia oppilaita varten tarkoitettujen -oppikoulujen opetustavoista ei ole tehty.

5.4 Valamon poikakoti

Oma erikoinen koulunsa oli vuonna 1931 Valamon luostarin yhteyteen perustettu poikakoti. Tavoitteena oli muodostaa koulu, jonka oppilaat myöhemmin olisivat halukkaita valitsemaan elämäntiekseen munkkiuden luostarissa.

Kouluun otettiin orpoja ja köyhien vanhempien kouluiässä olevia poikia. Tavoitteena oli istuttaa poikiin rakkaus ortodoksista kirkkoa ja luostaria kohtaan, mikä merkitsi sitä, että opetuksessa tuli painottaa erityisesti ortodoksisiveellistä kasvatusta. Koulu oli kahdeksanvuotinen. Siihen sisältyi täydellinen ala- ja yläkansakoulun oppimäärä sekä koulutus johonkin ammattiin. Lisäksi oppilas pyrittiin perehdyttämään puutarhan ja kasvitarhan hoitoon sekä metsä- ja maatalouteen. Koulu oli internaattikoulu. (Karpov 1979)

Luostarin koulu ehti toimia vain kahdeksan vuotta. Koulun antamaa opetusta ei ole tarkemmin tutkittu.

6. Ortodoksinen vaihtoehtopedagogiikka?

Suomen ortodoksisten opettajain liiton 30-vuotisjuhlakirjassa on Savvas Agourideksen artikkeli (Agourides 1981). Kirjoittaja pohtii siinä ortodoksisuuden sosiaalista luonnetta.

Yhtenä lähtökohtana Agourideksella on Johanneksen evankeliumin kohta: "Jolla on minun käskyni ja joka ne pitää, hän

on se, joka minua rakastaa" (Joh. 14: 21) Tie Jumalan luo kulkee aina lähimmäisen kautta. Jokainen Jumala-suhde, joka jättää huomiotta lähimmäisen, johtaa yksilölliseen hurskauteen. Sosiaalisuus ilmenee ortodoksisuudessa kirkkoperheajatuksena. Tätä ajatusta on pyritty toteuttamaan nimenomaan luostariyhteisöissä.

Ortodoksisen yhteisöllisyyden ajatusta on kehitelty myös mm. Paulos Gregorios. Hän etsii ratkaisuja siihen, miten ihminen voisi kasvaa kykeneväksi ratkomaan tämän päivän maailmanlaajuisia saastumisen, nälän ja taloudellisen epätaasa-arvon ongelmia. Gregoroksen yhteisö on monessa mielessä "vihreä" - tai luostariyhteisö. Sen jäsenet kasvatetaan luopumaan "omasta" omaisuudestaan ja kantamaan yhteisöllistä vastuuta. Yhtössä taataan mahdollisuus yksilölliseen hiljentymiseen ja rukoukseen. Yhteisössä on perustuotantoa ja palvelusten tuottamista, koulutusta, taiteita. Yhteisö on avoin erilaisuudelle ja samalla vaikuttaa hedelmöittävästi ympäristöönsä. (Gregorios 1978)

Tänä päivänä suomalaiset ortodoksiset opettajat ovat useimmiten uskonnonopettajia. He joutuvat kiertämään ainakin sellaisella alueella kuin Helsinki koulusta kouluun ja opettamaan oppilaita, jotka kokoontuvat yhtä tuntia varten hyvin monelta luokalta. Harvasta koulusta löytyy ortodoksinen kollega. Pedagogista yhteisöä ei synny helposti.

Uskonto on tunnustuksellinen oppiaine. Tämä merkitsee sitä, että sen integroiminen toisiin oppiaineisiin on vaikeaa, jos luokalla on oppilaita, jotka ovat valinneet elämäntutkimustiedon. Tästä syystä sellaisen kokonaisopetuksen, jossa uskonto on yhtenä oppiaineena, mahdollisuudet ovat pienemmät kuin muiden aineiden.

Aktiivisen tiedonhankinnan menetelmiä, kokemuksen ja elämyksen kautta oppimista rajoittaa se, että tuntien puitteissa oppilaiden osallistuminen seurakunnallisiin tilaisuuksiin on vaikeaa.

Valamon luostaria on viime aikoina rakennettu pitkälti Gregorioksen kuvaamassa hengessä. Luostarin yhteyteen on perustettu kansanopisto ja rakenteilla on löyhästi yhteisöön liittyvä asuntoalue. Suuremmissa seurakunnissa kuten esimerkiksi Helsingissä on yhteisöllisyyttä kehitetty rakentamalla kirkon ja vanhainkodin yhteyteen lasten päiväkotit. Askel yhteisöjen laajentamiseen siten, että niihin myös liittyisi esimerkiksi peruskoulun luokka-asteita, ei ole kaukana.

Ajatus toiminnan laajentamisesta ei ilmeisesti tällä hetkellä ole edes epärealistinen. Opetusministeriössä on valmis teillä vaihtoehtokoulujen lainsäädännön muutos, joka tekee mahdolliseksi vastaisuudessa sisällyttää kunnan koululaitokseen peruskoulua korvaavina kouluina myös vaihtoehtopedagogiikkaa noudattavia kouluja. (Taxell 1989)

Agourides kirjoittaa: Idässä kirkolla ei ole koskaan ollut sellaista vapaa-aikaa tai itsenäisyyttä, kuin lännen kirkolla oli sosiaalisten teorioiden ja ohjelmien kehittämiseksi. Voidaan kysyä, onko esimerkiksi Suomen ortodoksisella kirkolla sitä vapaa-aikaa ja itsenäisyyttä, jota oman koulun kehittäminen edellyttäisi.

6. Uudet vaihtoehdot

Kouluhallituksen virittämässä menetelmakeskustelussa ja keskustelussa tiedon luonteesta opetuksen lähtökohtia ei kytkeä uskonnolliseen taustaan. Meidän toistaiseksi yhtenäisessä kulttuurissamme tämä tuntuu luonnolliselta. Kuitenkin - lähtemällä Iisalton ajattelusta - voidaan väittää, että suuri osa tämän päivän opetuksesta käytävää keskustelua itse asiassa on sidoksissa tiettyyn kirkollisen ajattelun synnyttämään kulttuuritraditioon.

Toisen kirkkokunnan perinteestä nouseva opetus ja sen mahdolliset omat opetukselliset vaihtoehdot eivät ole toistai-

seksi tuleet keskustelussa esiin. Yhdentyvässä Euroopassa suomalaisen on kuitenkin hyvä varautua vähemmistöihin ja niiden myötä uusiin vaihtoehtoihin. Myös koulukysymyksissä.

Lähteet

- Agourides, S. 1981. Ortodoksisuuden sosiaalinen luonne. Tarhurit. Suomen Ortodoksisten Opettajain Liiton 30-vuotisjuhlakirja. Joensuu: Ortodoksisen Kirjallisuuden Julkaisuneuvosto, 74-88.
- Gregorios, P. 1978. The Human Presence. An Orthodox view of nature. Geneva: World Council of Churches.
- Hämynen, J. 1981. Kahden kulttuurin rajamaastossa. Ortodoksia 30/1981. Pieksämäki, 23-47.
- Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraaliskoulusta nykyisiin kouluihin. Keuruu: Otava.
- Jokinen, V. 1977. Kreikkalaiskatoliset seurakuntakoulut Laatokan Karjalassa 1883-1917. Ortodoksia 26/1977. Helsinki, 74-99.
- Karpov, A. 1979. Valamon poikakodin syntyvaiheet. Ortodoksia 28/1979. Pieksämäki, 150-162.
- Koukkunen, H. 1968. Kreikkalaiskatolisen kansanopetuksemme alkuvaikeudet. Ortodoksia 18/1968. Helsinki, 49-88.
- Koukkunen, H. - Kasanko, M. 1977. Helsingin ortodoksinen seurakunta 1827-1977. Helsinki: Helsingin ortodoksinen seurakunta.
- Kouluhallitus 1989. Tiedonkäsitys. Helsinki: VAPK.
- Leiwo, M. et al. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa. I-III. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 2-4. Jyväskylä.
- Merikoski, K. 1939. Taistelu Karjalasta. Helsinki: Valistus.
- MIETINTÖ 1975. Peruskoulun eriyttämistoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1975:109. Helsinki.
- Miettinen, R. 1984. Kognitiivisen oppimisenäkemyksen tausta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B nro 24. Helsingin

- ki: Valtion koulutuskeskus.
- OPS 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985.
Helsinki: Kouluhallitus.
- Perselis, E.P. 1984. Religious Education in Greece. Athens.
- Pirinen, K. 1981. Tunnustuksellisen uskonnonopetuksen puolesta. *Orotodoksia* 30/1981, Pieksämäki, 124-138.
- Railas, V. 1987. Suomen ortodoksisen kirkon historiaa. *Ortodoksiaa lukiossa II*. Jyväskylä: Ortodoksisen Kirjallisuuden Julkaisuneuvosto.
- Rajainen, M. 1940. Vanhan Suomen koulut I. Helsinki: SKS.
- Somerkivi, U. 1958. Suomen kansakoululaitoksen kehitys ennen vuotta 1921. *Oma maa* 4. Porvoo: WSOY, 213-225.
- Somerkivi, U. 1979. Helsingfors folkskolors historia. *Helsingfors stads publikationer* Nr 29.
- Taxell, Chr. 1989. *Bästa vänner till Ekenäs medborgerinstitut*. 8.4.1984. Moniste.