

Jumalan valtakunnan kansalaisista vastuullisten maailmankansalaisten kasvattamiseen. Yleissivistävän koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä 1900-luvun alusta 2000-luvun alkuun

Saila Poulter

Suomessa uskonnonopetus ei ole saanut yhteiskunnallisen oppiaineen statusta, vaikka historiallisesti kristinuskon rooli koulun kasvatustehtävän legitimoijana ja yhtenäisen kansakunnan rakentajana on ollut merkittävä. Artikkelin tavoitteena on evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen historian ja aikalaisanalyysin avulla tarkastella oppiaineen yhteiskunnallista merkitystä ja muutosta. Tulkintani mukaan uskonnonopetuksella on ollut selkeä poliittinen tehtävä, vaikka sen perustelemisen tavat ovat muuttuneet vuosikymmenten kuluessa.

Suomalaisessa uskonnonopetuksen tutkimuksessa ei ole juuri tarkasteltu oppiaineen yhteiskunnallista luonnetta ja tehtävää. Lisäksi nykyuotoisessa opettajankoulutuksessa avataan vain harvoin uskonnonopetuksen yhteiskunnallista merkitystä, ainakaan opetussuunnitelmatasolla. (Kallioniemi 2005; Kallioniemi & Ubani 2010, 244, 263.) Yhteiskunnan maallistumisen ja moniarvoistumisen myötä suomalainen koulu on kuitenkin haastettu käymään keskustelua katsomuksista ja katsomusopetuksen roolista. Tarkastelen kirjoituksessani uskonnonopetusta kansalaiseksi kasvamisen paikkana pedagogis-hallinnollisten tekstien kautta. Pyrin kaiken kattavan ajankuvan rakentamisen sijaan tarkastelemaan valitsemani aineiston valossa sitä, miten uskonnonopetus perustelee tehtävänsä kansalaiskasvattajana. [1] Varsinainen tutkimuskysymykseni on: mikä on ollut uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä ja millaista kuvaa ihannekansalaisuudesta se on tarjonnut 1900-luvun alusta 2000-luvun alkuun saakka?

Uskonnonopetuksen kansalaiskuvan tarkastelu perustuu tässä artikkelissa seuraaviin lähteisiin: kansakoulun ja peruskoulun valtakunnalliset opetussuunnitelmatekstit vuosilta 1925–2004 (yhteensä 6 kpl) sekä keskeiset uskonnon didaktiikan oppikirjat vuosilta 1908–2005 (yhteensä 10 kpl). Näen opetussuunnitelmatekstit lähtökohtaisesti poliittisina ja moraalisisina kannanottoina erityisesti siitä, mitä on kasvatus hyvään kansalaisuuteen (ks. Kuikka 2005, 96; Rinne 1987). Etsin uskonnon opetusopin teoksista, miten niiden kirjoittajat tarkastelevat oman aikansa opetussuunnitelmakontekstissa uskonnonopetuksen yhteiskunnallista tehtävää kansalaiskasvatuksen osana. Tutkimus ei pyri olemaan kattava esitys eri vuosikymmentien uskonnonopetuksen luonteesta. Artikkelini tarkastelee sen sijaan kuvaa, jonka uskonnon opetussuunnitelmatekstit ja didaktiset oppikirjat antavat kansalaiseksi kasvattamisesta. Uskonnon didaktiikan oppikirjat ovat sisällöllisesti ja tyyllillisesti toisistaan poikkeavia, erilaisten tarkoituserien ja taustojen motivoimana syntyneitä itsenäisiä teok-

sia. Niiden avulla voi pohtia, miten kirjoittajat ovat itse suhtautuneet aikakautensa ihanteisiin koulun uskonnonopetuksesta. Tekstien yksilöllisestä ja henkilökohtaisestakin näkökulmasta huolimatta niistä heijastuvat vahvasti kirjoittajan edustaman aikakauden yhteiskunnalliset ihanteet, minkä vuoksi ne tarjoavat ikkunan eri vuosikymmenien laajempiin merkityksiin.

Tutkimuskirjallisuutena käytän sekä suomalaista koulu- ja aatehistoriallista tutkimusta (Halila 1949–1950; Launonen 2000; Rinne 1984), että uskonnonopetuksen historiaa koskevaa kirjallisuutta (Pruuki 2009; Saine 2000; Suni 2005; Innanen 2006; Tamminen 1967a; 1967b). Artikkelin teoreettinen jäsenitys rakentuu uskonnon yhteiskunnallisen roolin tarkastelulle (Papastephanou 2008; Biesta 2009; Sihvola 2011). Tulkitseen aineistoa suhteessa sekularistiseen yhteiskuntafilosofiaan, joka lähtökohtaisesti kiistää uskonnon yhteiskunnallisen relevanssin ja tulkitsee poliittisen tilan uskontoneutraaliksi (Wolterstorff 1997; Bader 2007; Taylor 2011). Sekularismi ymmärretään sosio-historialliseksi konstruktioksi, josta on tullut niin normatiivinen kansalaisuutta paaluttava perusta, ettei sen ideologista ja universalistista luonnetta kyseenalaisteta (Hurd 2007, 14–16). Sekularismia käsiteapparaattina käyttäen pyrin purkamaan niitä uskonnon, moraalin ja kansalaisuuden merkityssidoksia, jotka muuttavat paikkaansa osana modernisoituvaa yhteiskuntaa (Habermas 2006).

Kansalaisuuden teoreettisen määrittelyn lähtökohtana tässä artikkelissa pidän sitä, että kansalaisuudesta ei voi puhua yksinomaan sekulaarina sisältönä. Vaikka instituutioiden sekularisoituminen on saanut kansalaisuuden näyttämään ainoastaan poliittis-juridiselta käsitteeltä, ei kansalaisuutta voi palauttaa pelkäksi luetteloksi lainkuuliaisuudesta, synnynäisestä statuksesta, äänestämisestä tai kansalaishyveistä. (Arthur ym. 2010, 18; Delanty 2000, 9–12.) Tämä merkitsee sen hyväksymistä, että oma katsomus määrittää pitkälti yksilön yhteiskuntasuhdetta ja kansalaisena toimimista. Kansalaisuuteen kietoutuvat moraalisen pohdinnan lisäksi kysymykset elämän ja olemassaolon tarkoituksesta: kansalaiset hakevat moraalisen toiminnan perusteita ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen motivaationsa myös uskonnolliseen katsomukseensa nojaten (Parekh 2000, 323–324; Taylor 2011).

Tutkimusmenetelmänä tässä artikkelissa käytän historiantutkimuksen otetta. Tarkastelen lähdeaineistoja lähdekritiikin avulla niiden omassa historiallisessa syntytilanteessaan. Olen kiinnittänyt huomiota siihen, miten moraaliset ja yhteiskunnalliset sisällöt kietoutuvat lähdeaineistossa yhteen ja miten kansalaisuusnäkökulma uskonnonopetuksen tavoitteissa ja perusteluissa ilmenee. Artikkelin aineisto ja aiheet ulottuvat 2000-luvun alkuun saakka ja nykyhetkeä pyritään tarkastelemaan osana historiallista jatkumoa (ks. Innanen 2006, 6–9, 141). Artikkelia ei täten voi pitää pelkkänä historiantutkimuksena, vaan käytän hyväkseni myös näkökulmia yhteiskuntakriittisestä tutkimuksesta, uskontotieteellisestä ja kasvatusfilosofisesta tarkastelusta. Aineiston analyysi on jäsenetty aikajaksoittain valtakunnallisten opetussuunnitelmien mukaan siten, että didaktista teosta tarkastellaan aikakautensa voimassa olevaa opetussuunnitelmaa vasten. Artikkelin alalukujen loppuun olen koonnut analyysin tuloksena syntyneet keskeiset kansalaisuuden tulkintahorisontin muodostavat käsitteelliset ja sisällölliset tekijät.



Kuva 1: Vihdin ensimmäinen kansakoulu, Pietilän kansakoulu, rakennettiin Ojakkalan kylään vuonna 1871. Kansakoulu toimi aluksi poikakouluna, mutta se muutettiin vuonna 1877 sekakouluksi. Koulu lakkautettiin 1950-luvulla ja se on ollut viime vuosikymmenet yritystoiminnan käytössä.

”Täällä lapset kasvavat Jumalan valtakunnalle” – 1900-luvun alusta 1920-luvun alkuun

1800- ja 1900-lukujen taite voidaan nähdä suurena maailmankatsomuksellisenä murroksesta suomalaisessa yhteiskunnassa, jota sävytti siirtyminen sääty-yhteiskunnasta kansalaisyhteiskuntaan (Halila 1949–1950 II, 13; III, 11–13). Uskonnonopetus oli kirkon hallinnassa 1860-luvulle saakka, kunnes se vuoden 1866 kansakouluasetuksessa määrättiin kansakoulun kuuluvan kunnan vastuulle (Innanen 2006, 17). Kansakoulu oli kuitenkin syntyvaiheessaan aatteelliselta perustaltaan selkeästi kristillinen, ja uskonnonopetuksen tehtävänä oli kasvattaa ja opettaa kirkon kastettuja jäseniä (Tamminen 1967a, 22, 29). Ensimmäinen tarkastelemistani oppikirjoista on Aksel Rainion vuonna 1908 julkaisema *Ohjeita kristinuskon opettamiseen kansakoulussa*. Sen mukaan kristinuskon opetus tähtäsi omakohtaisen vakaumuksen omaksumiseen ja tämän mukaiseen mielenlaatuun ja elämään. Rainion (1908, 5) teos tuo selvästi esiin, ettei kristinuskoa mielletty varsinaisesti itsenäiseksi oppiaineeksi, vaan koko koulun perustan muodostavaksi ajatukseksi ja ”uudeksi elämäksi”. Tämä näkyy esimerkiksi seuraavassa lainauksessa: ”Kun kristinuskoa opetetaan, on lopulli-

sena päämääränä kasvattaa lapsista Kristuksen opetuslapsia.” (Rainio 1908, 1.)

Syntyvän kansakoulun kasvatukselliset lähtökohdat sidottiin isänmaallis-luterilaiseen ajatteluun ja J.V. Snellmanin (1806–1881) edustamaan hegeliläisyyteen. Näiden ohella tärkeä oli myös kansallisromanttinen ajattelu, jonka mukaan isänmaata pidettiin pyhänä. Topeliaaninen ja runebergiläinen henki synnyttivät kollektiivista kertomusta Jumalan, isänmaan ja Suomen kansan erottamattomasta kolmiyhteydestä. (Koski 2001, 24, 182; Jaakkola 2011, 57–58, 169–170.) Uno Cygnaeus (1810–1888) tulkitsi, että siveellisyys hyvään ja oikeaan eli eettisyyteen viittaavana ilmaisuna sekä uskonto olivat yhteneviä käsitteitä. Hän katsoi uskonnonopetuksen palvelevan koulun yleisiä kasvatustavoitteita (Saine 2000, 76–77). Ihanne hyvästä kansalaisesta rakentui siveellisen yksilön, Jumalan tahtoon alistuvan ihmisen ja hyödyllisen kansalaisen ajatuksista. Valtio antoi yksilön moraalille ja yhteiskunnalliselle suhteelle valmiin muodon, joten yksilön siveellisyys yhdistyi kansakunnan siveellisyyteen. (Koski 2000, 24; Arola 2003, 1–2; Jaakkola 2011, 50–51.) Opettajan työ nähtiin sekä maallisena että hengellisenä (Sunni 2005, 76, 122). Ajattelutapa näkyy Rainion vuonna 1913 julkaisemassa oppikirjassa *Kristinuskon opetus*. Siinä seurakunta ja valtio yhdistyivät ”personaaliunioniin uskonnonopettajan kautta” (Rainio 1913, 98).

1900-luvun alun kansakoulua elähdyttänyt voimakas luterilainen tunnustuksellisuus määrittäi käsitystä kristitystä, hurskaasta ja siveästä Suomen kansalaisesta, jonka tuli ponnistella iankaikkisten kysymysten lisäksi myös ajallisten tehtävien kunniallisessa suorittamisessa. Vuosisadan alun tyyppillinen kasvatustavoittelu näkyy kirkkaana Paavo Virkkusen vuoden 1909 *Kristinuskon opetusoppi* -teoksessa:

[– –] *siveellinen ja uskonnollinen kehitys [tähtää] elämänsuunnan sosialioimiseen: siihen, että yksilö, jonka elämän nämä ihanteet ovat vallanneet ja joka omassa itsessään niitä toteuttaa, pyrkii niille saamaan sijaa myöskin ulkopuolella itseään. Hän koettaa yhteiskunnassa, valtiossa, kirkossa saada ihanteittensa mukaisia uudistuksia aikaan [– –].* (Virkkunen 1909, 29.)

Kansalaisuuden tulkintahorisontit 1900-luvun kahden ensimmäisen vuosikymmenen aikana voidaan tiivistää seuraavanlaisesti:

Uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä	Uskonnonopetus toteuttaa yhteiskunnallista tehtäväänsä hengellisen elämän ja siveellisyyden vaalijana
Uskonnonopetuksen kansalaisihanne	Kansalaisuus hengellis-moraalisena merkityksenä: Siveellinen ja kristinuskon sisäistänyt valtiokansalainen

”Hyvä kansalainen on varmasti se, jonka omantunnon elämä on kristillisesti viljelty” – 1920-luvulta 1940-luvun alkuun

Kansallinen yhtenäistäminen ja sosiaalisuuden korostaminen nousivat koulun keskeisiksi tavoitteiksi vuoden 1918 sisällissotaa seuranneella vuosikymmenellä (Halila 1949–1950 III; Arola 2003, 106, 113–116). Ensimmäisen varsinaisen maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaomitean mietinnön (MOPS 1925, 50) mukaan kotiseutuperiaate ja agraari-yhteiskunnan perinteiset arvot olivat ihanteita, joiden kautta oppilaita haluttiin kiinnittää synnyinseutuunsa ja rakastamaan isänmaataan. Talonpoikainen elämänmuoto elähdytti näin kansallisen yhtenäistämisen henkeä. Lisäksi sen nähtiin olevan kansalaissodan voittajien, valkoi-

sen Suomen perinteistä yhteiskuntajärjestelmää ja perinteisiä arvoja kannattavien henki (Rinne 1987, 114; Arola 2003, 158). Snellmanin ja Cygnaeuksen askelissa pyrittiin vahvistamaan kristillis-siveellistä ja isänmaallista kasvatustyötä (Koski 2001, 22–23, 25–66; Rinne 1984, 124). Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki merkitsi sitä, ettei kirkolla ollut enää vastuuta lukutaidon tai yleissivistyksen antamisessa, vaikkakin kirkollinen kiertokoulutoiminta säilytti vielä paikoin asemansa (Innanen 2006, 40; Iisalo 1991, 179, 181). Oppivelvollisuutta onkin pidettävä merkittävänä kansansivistyksen ja kansalaiskasvatuksen ajatusten legitimoiminnan virstanpylväänä. Kansan perussivistys nähtiin edellytyksenä sille, että maa selviytyi demokratian vaatimuksista. (Halila 1949–1950 IV, 19; Arola 2003, 6, 21).

Vuoden 1923 alussa voimaan tulleen uskonnonvapauslain jälkeen eduskunta hyväksyi lain (Laki kansakoulutoimen järjestysmuodon perusteista 18.5.1923/137, 3–4 §), jonka mukaisesti koulun uskonnonopetuksen luonne määriteltiin tunnustukselliseksi (Innanen, 2006, 41; Pruuki 2009, 392–393). Oppilaiden enemmistön tunnustuksen mukaisen oppiaineen yleisenä päämääränä opetussuunnitelmamietintö (MOPS 1925, 25, 67) piti kristillis-siveellisen luonteen kehittymistä (ks. myös Tamminen 1967b, 173; Rinne 1987, 112). [2] Uskonnollisen elämän tukemista korostava kansakoulun uskonnonopetus oli siis edelleen hyvin lähellä luterilaisen kirkon kasvatusintressejä, mikä näkyy esimerkiksi seuraavassa opetussuunnitelmamietinnön kohdassa: ”[– –] opetuksen tehtävä on uskonnollisen elämän herättäminen, t.s. oppilaiden opastaminen raamatun johdolla tuntemaan Jumalaa sekä halun virittäminen heissä elämässään toteuttaa Jumalan tahto.” (MOPS 1925, 68.)

Vaikutusvaltaisena ja keskeisenä tunnustuksellisen uskonnonopetuksen puolestapuhujana Martti H. Haavio (1897–1966) kannatti voimakkaasti kristillistä kouluopetusta ja suomalaisen kansansivistyksen tukemista kristillisiin kasvatusihanteisiin aina 1950-luvulle saakka. Tämä oli vastoin kansakoulun virallisen linjan kehitystä, joka alkoi sekularisoitua voimakkaasti pian maailmansotien jälkeen (Pruuki 2003, 7–9; 2009, 394). Haavio julkaisi vuonna 1936 *Koulun uskonnonopetus* -nimisen kirjan. Siinä hän kuvasi uskonnonopetuksen olevan hengellinen tehtävä, ”kylvötyötä Jumalan sanan siemenellä” (Haavio 1936, 37). Uskonnonopetuksen päämääräksi Haavio näki uskossa Jeesukseen Kristukseen elävän kristityn. Tästä uskonsuhteesta kumpuaisi oikeanlainen siveellisyys:

Se [uskonnonopetus] osoittaa hänelle kristinuskon siveellisyyden hengen ja luonteen [– –] Kaikki se siveellinen hyvä, joka koulun kasvatustoiminnassa on esiintynyt monivivahteisena ja hajanaisena, saa tästä oman valaistuksensa ja leimansa. Se on yksinkertaisesti sanoen iäisyyden valaistusta, joka säteilee Jeesuksen evankeliumista. (Haavio 1936, 42.)

Rinne (1984, 298) arvioi yhteiskunnallisen aineksen osuuden varsin vähäiseksi maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa. Kun yhteiskunnallisuus tulkitaan uskonnon legitimoimana lojaalisuutena Jumalalle ja isänmaalle, on kuitenkin ilmeistä, että maalaiskansakoulun opetussuunnitelmalla oli myös poliittiset päämäärät. Sekä komiteamietinnön (MOPS 1925, 49–51) että Haavion (1936, 35) teoksen pohjalta rakentuu kuva oikean jumalasuhteen synnyttämästä *kuuliaiskansalaisuudesta*. Vuosisadan alusta aina 1940-luvulle saakka kristinuskosta säteilevä moraalinen ja kristillinen vakaumus olivat hyvän kansalaisuuden kiistattomia lähtökohtia.

1900-luvun alkuvuosikymmeninä kansalaisuus nousi esiin uskontoon sidotun moraalisuuden perustelun kautta, jolloin yhteiskunnallisen ja hengellisen järjestyksen perusta muodostui identtiseksi. Muutoksena vuosisadan alkuun oli se, että kansallista yhtenäisyyttä ja isänmaallisuutta korostavat tulkinnat painottivat kansalaisen alamaisuutta ja kuuliaisuutta suhteessa kollektiiviseen hyvään. Kansalaisuuden tulkintahorisontit kiteytyivät seuraavan-

laisesti 1920–1940 välisenä aikakautena:

Uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä	Uskonnonopetuksen tärkein tehtävä on uskonnollis-siveellis-isänmaallisen mielen herättäminen
Uskonnonopetuksen kansalaisihanne	Kuuliainen ja siveellinen kristitty



Kuva 2: Pietilän kansakoulun päärakennus kävi 1900-luvun alkuun mennessä ahtaaksi oppilasmäärän kasvaessa. Kansakoulussa asuvaa opettajaa kiusasi kuitenkin myös se, että kunta alkoi pitää kokouksiaan opettajalle tarkoitetuissa tiloissa. Niinpä Vihdin kunnassa tehtiin päätös opettajan talon rakentamisesta, johon ryhdyttiin vuonna 1912.

”Uskonnonopetusta ei sen yhteiskunnallisen merkityksen vuoksi saa jättää käyttämättä kansalaisten kasvatuksessa” – 1940-luvulta 1960-luvun loppuun

Perusopetuksen toisen varsinaisen opetussuunnitelman tausta rakentui talvi- ja jatkosodan (1939–1945) jälkeisen siirtolaisuuden, jälleenrakentamisen, voimakkaan teollistumisen, kaupungistumisen ja sosiaalivaltion muotoutumisen perustalle. Suomi pyrki kansakuntana kansainvälisen aseman ja kansallisen ylpeyden säilyttämiseen. Se pyrki myös kehittymään taloudellisesti ja teknisesti. Yhteiskunnallinen nopea muutos merkitsi kristillisen yhtenäiskulttuurin hajoamista. (Innanen 2006, 60–61; Iisalo 1991, 242–243.) Kahdessa osassa julkaistujen, vuosien 1946 ja 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmakomiteamietintöjen kuvaamien yleisten arvopäämäärien tasolla on nähtävissä sekularisoitumista. Moraalin

perusteiden kirjavoituminen ja muuttuminen kohti yhteisön sopimuksenvaraista suhdetta muodosti kansalaiseksi kasvamiselle aikaisempaa väljemmän viitekehysten (KOPS 1952, 15, 22–24). Annettujen kasvatuspäämäärien sijaan kasvatuksessa tuli lähteä henkisestä vapaudesta ja kasvamaan saattamisesta (Kähkönen 1976, 70). Opetussuunnitelmamietinnöt (KOPS 1946, 16; KOPS 1952, 11, 14) painottivat näkemystä, että koulun tuli saattaa yksilölliset ja yhteiskunnalliset tavoitteet tasapainoon. Koulun tuli kasvattaa oppilaita sekä sosiaalisiksi että itsenäisiksi persooniksi kansanvaltaisen yhteiskuntaihanteen mukaisesti. [3] Sodan jälkitunnelmissa julistettiin:

Niin kuin uskonto on yhteiskunnallisen ilmiö, niin kuin se vuosituhanten aikana on antanut yksityisille ja koko kansoille voimaa tehtävien täyttämässä ja taistelussa paheita vastaan, samoin se kasvatuksessa jatkuvasti tuo esille moraalista ja yhteiskunnallista elämää lujittavia henkisiä voimavaroja, joiden hyljeksiminen osoittaisi reaalisten tosiojien ymmärtämättömyyttä. Uskonnonopetuksen merkitys on tässä eikä historiallisissa tai luonnontiedollisissa asioissa [– –]. (KOPS 1946, 21.)

Aiemmin kansakoulujen uskonnonopetus oli valmentanut rippikoulun käymiseen, mutta 1950-luvun alussa alettiin korostaa kansalaisyhteiskuntaa ja yksilön kehityksen tukemista (Innanen 2006, 52; Launonen 2000, 219–220). Uskonnonopetusta ei enää perusteltu yksilöllisesti kristinuskon totuuden näkökulmasta, vaan tilalle tulivat yleisemmät ja yhteiskunnallisemmät syyt. Toisen maailmansodan jälkeisessä ilmapiirissä koettiin, että kasvatuksen päämääräksi tuli asettaa suhteellisia ja ajankohtaisia sisältöjä ehdottomien ja kaikenkattavien totuuksien sijaan (KOPS 1952, 13–14). Uskonnon opettamista koulussa perusteltiin ennen kaikkea sen yhteiskunnallisella merkityksellä. Mietinnössä todettiin jopa, että ”sitä ei saa jättää käyttämättä kansalaisten kasvattamisessa” (KOPS 1952, 64–65). Uskonnonopetuksen nähtiin liittyvän kiinteästi yleiseen eettis-sosiaaliseen kasvatukseen, joka läpäisi koko koulutyötä (KOPS 1952, 24, 65).

Komiteamietintö (KOPS 1952, 7, 13–14, 64) näki uskonnollisten arvojen omaksumisen tukevan hyvän elämän saavuttamista ja yhteiskunnan etua, minkä vuoksi uskonnollisten arvojen henkilökohtaista omaksumista ja ymmärtämistä pidettiin tärkeänä: ”Uskonnolliset arvot tukevat voimakkaasti niin sosiaalisia kuin eettisiäkin arvoja ja auttavat ihmistä hänen ponnistellessaan arvokkaan, onnellisenkin elämän saavuttamiseksi sekä hänen palvellessaan yhteiskuntaa omalla elämällään” (KOPS 1952, 64). Uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä määriteltiin vahvasti kansalaisuuteen kasvattamisena, mutta kansalaisuuden sisällöt aukesivat nyt aikaisempaa väljemmästä moraalista kehyksestä käsin ja uskonnollisten arvojen nähtiin olevan yhdessä muiden arvojen rinnalla yhteiskuntaa kannattavia voimia (KOPS 1952, 64).

1960-luvun loppua lähestyessä ongelmaksi muodostui ajankohtaisen uskonnondidaktiikan oppikirjan puuttuminen. Tilannetta ei helpottanut Haavion vuonna 1950 julkaisema *Koulun uskonnonopetuksen rakenne ja henki*, sillä hän pitäytyi siinä tiukasti kiinni kristillistä yhtenäiskulttuuria ihannoivassa menneisyydessä. Haavion voimakas tunnustuksellinen kristillisyyden korostus ei enää vastannut aikakauden yleistä ajattelutapaa. Hän kuvaili kansalaisuuden perustan yhä muotoutuvan yksilön jumalasuhteesta käsin, minkä vuoksi hänen valtavirrasta poikkeavat ajatukset kuuluvat selkeämmin 1920-lukulaiseen ajattelutapaan kuin 1940–1950-lukujen kasvatusideaaleihin:

Samoin ihmisen oikea suhde Jumalaan on omiaan luomaan yhteyttä hänen ja muiden ihmisten välille. Se antaa hänelle vastuuntunnon toisista ja palvele-

van rakkauden sekä opettaa katselemaan yhteisöä Jumalan säätämysten ja kunnioittamaan sen lakeja. Näin kristinusko turvaa myös yhteiskunnallista elämää. (Haavio 1950.)

1940–1950-lukujen opetussuunnitelma edusti vaihetta, jossa kristillismoraalinen kansalaisuuden perusteleminen alkoi osoittaa murtumisen merkkejä. Verrattuna edelliseen ajanjaksoon kansalaisuuden sisällöt aukesivat nyt aikaisempaa väljemmstä moraalisesta kehyksestä käsin. Kuuliaisen ja siveellisen kansalaisuuden sijaan korostettiin kansalaisuuden eettistä ja sosiaalista ulottuvuutta. Kansalaisuuden tulkintahorisontit 1940-luvulta 1960-luvun loppuun voi kiteyttää seuraavasti:

Uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä	Uskonnonopetuksen merkitys on sen eettis-yhteiskunnallisuutta lujittavassa voimassa
Uskonnonopetuksen kansalaisihanne	Sosiaalinen mutta itsenäinen, uskonnosta moraalista voimaa saava kansalainen

”Uskonnonopetuksen tehtävänä on osoittaa lähimmäisenrakkauden vaatimus ihmissuhteissa ja yhteisöissä” – Peruskoulun synty eli 1970-luku

Taloudellinen nousu, tieteiden arvostuksen kasvaminen, moniarvoisuuden lisääntyminen sekä erityisesti vapaa-ajattelijoiden ja marxilaisten kantojen vahvistuminen olivat omiaan heikentämään koulun kristillistä maailmankatsomusta ja arvopohjaa 1950-luvun lopulta alkaen (Kähkönen 1976, 124–126). Vuonna 1970 julkaistu *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* edusti selkeää eroa suhteessa menneiden vuosikymmenien arvolähtökohtiin. Uskonto ja kansakunta menettivät legitimitettinsä kansalaisuuteen ehdottomina auktoriteetteina (Rinne 1987, 119). Yksilöllistyvä ja pluralisoituva arvomaailma asettivat yksilön edun kansakunnan etua määräävämmäksi (Simola 1995; Rinne 1987, 117; Launonen 2000). Peruskoulun tavoitteeksi nimettiin kulttuuri-ihminen joka kunnioittaa uskonnollisia, eettisiä ja esteettisiä arvoja (POPS 1970). Koulukasvatukselle luotiin kokonaistavoitteisto (POPS 1970, 20–55), johon uskonnonopetuksen kannalta lukeutui olennaisesti oppilaan persoonan kokonaisvaltainen kehittäminen ja vastuu lähimmäisistä ja koko maailmasta.

Vuonna 1970 Kirkon kasvatusasiain keskus toimitti uskonnondidaktiikan oppikirjan *Uudistuva uskonnonopetus*. Teos on hyvin varovainen aatteellisissa kannanotoissaan turvautuen eettis-yhteiskunnallisissa kysymyksissä vain siteeraamaan vuoden 1970 valtakunnallista opetussuunnitelmatekstiä. Voimakkaiden aatteellisten kannanottojen varovaisuudessaan se kuvaa nähdäkseen sitä yhteiskunnallista arvoperustan kirjavautumista ja sekularisoitumista, joka uskonnon opettamisen kannalta koulussa oli tapahtunut kuluneiden vuosikymmenien aikana. Eettistä kasvatusta ei peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa (POPS 1970, 33), samoin kuin Mikko Iskanen kirjoittamassa johdannossa uskonnondiktiseen teokseen (Iskala 1970, XI–XIII) voitu enää mieltää kristilliseen totuuteen kasvamisena. Kansallisvaltion rajattu etiikan ja katsomuksen näkökulma laajeni opetussuunnitelmatekstissä vähitellen ylikansallisen näkökulman huomioimiseksi lähimmäisenrakkauden vaatimusten toteuttamisessa (POPS 1970, 232).

Kasvaminen demokraattisen yhteisön jäseneksi merkitsi opetussuunnitelman mukaan lopulta eettistä ja maailmankatsomuksellista kasvatusta: hyväksi ihmiseksi kasvamisen tähtäimessä oli yhteiselämä toisten kanssa. Koulusta haluttiin tehdä yhteisö, joka perehdytti

oppilaat yhteiselämään toisten kanssa ja ”yhteistoiminnan edellyttämiin sosiaalisiin sääntöihin, joihin erilaiset maailmankatsomukset voivat yhtyä” (POPS 1970, 232). Uskonnonopetuksen oli täten liityttävä selkeästi laajempaan yhteiskunnalliseen kehykseen, jossa uskontokasvatuksen tiedollinen aines asetettiin osaksi kulttuuris-yhteiskunnallista kontekstiaan (POPS 1970, 84).

Simolan (1995), Rinteen (1984) ja Kosken (2001) tutkimuksiin viittaamalla on perusteltua todeta, että koulun ideologisten suurten linjojen muutos tapahtui virallisten asiakirjojen tasolla verrattain myöhään. Sosialisaaion rinnalle nousi yhä vahvemmin individualisaatio ja näkemys arvomaailman rakentumisesta subjektiivisesti. Koski (2000, 37, 70–74) huomauttaa, että sosiaalivaltion ystävyuden ideaali alkoi muodostua sekä yhteisyyden että moraalisen järjestyksen ytimeksi. Moniarvoistuva käsitys kansalaisuudesta syrjäytti isänmaallisen ja kuuliaisien kristityn ideaalin. Sen perustana oli lähimmäisenrakkaus. Persoonallinen ja yhteiskunnallinen näkökulma kietoutuivat täten yhteen. (Ks. POPS 1970, 91.)

Autoritäärisyyteen perustuva malli hyvästä kansalaisuudesta muuttui 1970-luvulla. Sen sijaan alettiin korostaa kultaisten sääntöjen pohjalta nousevaa yksilön halua tehdä toiselle hyvää. 1970-luvun kansalaisuuden tulkintahorisontit tiivistyivät seuraavanlaisesti:

Uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä	Eetiikan opetus uskonnon keskeisenä tehtävänä herättää yksilössä yhteiskunnallisuutta vastuullisuutta
Uskonnonopetuksen kansalaisihanne	Lähimmäisenrakkauden motivoima eettinen kansalainen, joka ottaa vastuuta itsestä, toisesta, yhteisöstään ja koko ihmiskunnasta

”Uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen merkitys tulee esille eettisten aiheiden ja oman itseyden etsimisen yhteydessä” – 1980-luvun alusta 1990-luvun alkuun

Vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korosti arvosubjektivismia eettisen kasvatuksen lähtökohtana. Toisaalta individualisoituvaa asennetta tasapainotettiin muistuttamalla koulun tehtävästä yhteisöllisyyden vaalijana. Tätä perusteltiin sillä, että ”kansallinen yhtenäisyys ja yhteistyö edellyttävät yhteisiä arvoja ja normeja” (POPS 1985, 10). Tietoisuus kansalaisuuden kansainvälistyvistä mittasuhteista nosti kysymyksen vastuusta, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja suvaitsevaisuudesta eettisen ja yhteiskunnallisen kasvatuksen keskiöön. Opetussuunnitelmatekstin yhteiskunnallisuus tulee koulukasvatuksen yleisiä tavoitteita kuvaavassa osiossa ilmi paitsi kansallisen kulttuurin ja moninaistuvien arvojen esillä pitämisessä, myös työ- ja elinkeinoelämän vaatimuksiin havahtumisessa. (POPS 1985, 10–11).[4]

Uskonnonopetusta koskeva aines jäi yhteiskunnalliselta painotukseltaan suppeaksi vuoden 1985 opetussuunnitelmatekstissä. Päämäärärationaliseksi luonnehditussa opetussuunnitelmassa (Rinne 1987) ainoastaan seuraava katkelma viittasi yhteiskunnalliseen tematiikkaan käsitellessään lähimmäisenrakkautta yhteiselämän onnistumisen edellytyksenä erilaisen ihmisten maailmassa: ”[–] kasvattaa rakkauteen kaikkia lähimmäisiä ja kansoja kohtaan sekä elämään ja tekemään työtä myös eri tavoin ajattelevien kanssa moniarvoisessa yhteiskunnassa” (POPS 1985, 113).

Toisaalta opetussuunnitelman yleinen, opetuksen tavoitteita ja arvoperustaa tarkasteleva osa pohti paljon arvokasvatuksen ja yhteiskunnallisten teemojen yhtenevyyttä. Huomionarvoista on, että opetussuunnitelma antoi kansallisen kulttuurin omaksumiselle suhteellisen suuren painoarvon ja näki koulutuksen tehtävänä Suomessa yleisesti hyväksyttävien ja toivottavien arvojen välittämisen uudelle sukupolvelle (POPS 1985, 12). Tällainen yleisten kansallisten kollektiivisten arvojen alleviivaaminen vaikuttaa ristiriitaiselta uskonnonopetuksen liberalisoituvan arvokehityksen kanssa.

Kalevi Tammisen ja Laulikki Vesan didaktiikan oppikirja *Miten opetan uskontoa* (1982) painotti vallitsevan uskonnon didaktisen trendin mukaisesti kontekstuaalisuutta (ks. Tamminen 1998, 35–36), joka korosti oppilaan koko elämäntilanteen ja ympäristön huomioimista oppimisen lähtökohtana. Kontekstuaalisuuden huomioiminen on Tammisen ja Vesan (1982, 57) mukaan yhteiskunnallinen kysymys, koska uskonnonopetuksessa käsitellään asioita, jotka liittyvät lasta ympäröivään todellisuuteen:

Näin uskonnonopetus on – jatkuvasti laajassa kontekstissa paitsi oppilaan taustaan ja hänen kokonaiskehitykseensä, myös muihin oppiaineisiin, koulu-elämään kokonaisuudessaan, kulttuuriin ja yhteiskunnan erilaisiin ilmiöihin – sekä koko ihmiskunnan ongelmiin.

Vuonna 1991 julkaistu Hannele Niemen *Uskonnon didaktiikka – Oppilaista elämän subjekteja* -teos korostaa aikakautensa opetussuunnitelmaa selvästi enemmän yhteiskunnallista otetta painottaessaan koulun sosialisaatiotehtävää ja oman elämän merkityksen ja mielekkyyden avautumisen teemoja. Uskonnonopetuksella Niemi (1999, 5, 13, 39, 50) näkee olevan selkeän yhteiskunnallisen ulottuvuuden, joka lähtee oppilaan sisäisyyden löytymisestä ja vastuullisuuteen kasvamisesta. Hän kirjoittaa: ”Oppilaita on kasvatettava sisäistämään, että heidän aktiivista panostaan tarvitaan sekä heidän oman elämänsä suunnittelussa että yhteisten asioiden hoidossa. Tässä uskonnonopetuksella on merkittävä tehtävä.” (Niemi 1991, 6.) Moraalisubjektiksi kehittyminen on Niemen (1991, 22) mukaan oman itsensä löytämistä, mutta samalla myös yhteisöön ja yhteiskuntaan astumista. Niemi korostaa, että uskonnonopetus antaa välineitä sekä menneisyyden että nykyisyyden ymmärtämiseen. Tämän lisäksi hän muistuttaa, että on yhteiskunnan etu, että eri tavalla ajattelevat ihmiset ymmärtävät toisiaan. Tässäkin suhteessa uskonnonopetus voi palvella yhteiskuntaa. (Niemi 1991, 16, 50.)

Peruskoulun ensimmäiseen vuosikymmeneen verrattuna 1980-luvulta sai alkunsa oppilaslähtöisyyttä korostava näkemys, jossa painotettiin oppilaan elämämaailmasta ja identiteetin etsimisestä lähtevää kansalaisuuden pohdintaa. Kansalaisuuden tulkintahorisontit 1980–1990-lukujen välisenä aikakautena tiivistyivät seuraavanlaisesti:

Uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä	Uskonnonopetus auttaa lasta ympäröivän yhteiskunnan ymmärtämiseen oman elämän merkityksen löytämisen kautta
Uskonnonopetuksen kansalaisihanne	Moniarvoista yhteiskuntaa ymmärtävä, itsensä tunteva yksilö

”Omaa arvoperustaa selkeyttämällä kohti itsen, toisen ja yhteiskunnallisten kysymysten ymmärtämistä” – 1990-luvulta kohti vuosituhatlupua

Päättävälle vuosituhatlupulle löi leimansa epävarmuus, joka juonsi juurensa yhteisöllisen arvoperustan fragmentoitumisen tunteesta ja yhteiskunnallista eriarvoisuutta synnyttävien prosessien vahvistumisesta. Vuoden 1994 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* katsoi, että koulun yleisen arvoperustan mukaan arvoyhteisön moniarvoisessa yhteiskunnassa muodostivat monenlaiset sidosryhmät yhdessä (POPS 1994, 13). Yksilöllisen valinnan horisontista (Launonen 2000, 296–297) käsin yksilö teki itse arvovalintoja ilman kansalaisyhteiskunnan tai koulun liiallista ohjaavuutta, sillä maallistunut, privatisoitunut ja asioiden suhteellisuutta korostava yhteiskunta oli moniarvoinen (POPS 1994, 9–13). Yhteiselämälle välttämätön yhteinen arvoperusta sai kuitenkin rakentua yleismaailmallisten perusarvojen, kuten aktiivisen, kriittisen ja vastuullisen kansalaisyhteiskunnan jäsenyyden perustalle (POPS 1994, 14).

Uskonnonopetuksen päätavoitteena pidettiin katsomuksellista yleissivistystä (POPS 1994, 89). Uskonollisten traditioiden tuntemista perusteltiin opetussuunnitelmassa (POPS 1994, 89) sillä, että oppilas tulisi ”toimeen monikulttuurisessa yhteiskunnassa eri tavoin ajattelevien ja uskovien kanssa”. Uskonnonopetuksen yleinen merkitys palautui pitkälti kulttuuristen sisältöjen hallitsemiseksi: ”Uskonnon opetuksen keskeinen tehtävä on tarjota oppilaille tietoa ja kokemuksia oman uskonnon merkityksestä hänelle itselleen ja oivallusta sen laaja-alaisista vaikutuksista yhteiskunnassa ja kulttuurissa.” (POPS 1994, 89.)

On kuitenkin huomattava, että katsomuksellinen yleissivistys merkitsi tiedollisten ja taidollisten kysymysten lisäksi eettistä ja yhteiskunnallista valvutuneisuutta (POPS 1994, 11), sillä eettinen kasvatus muodosti perustan yksilön yhteiskuntasuhteen muodostumiselle. Tähän pyrittiin seuraavalla tavoitteella: ”Kehittämällä eettisesti vastuullista elämänsenttää, jotta hän oppii ymmärtämään tekojensa seuraukset, kykenee tekemään henkilökohtaisia arvovalintoja ja vaikuttamaan yhteiskunnassa tehtäviin ratkaisuihin.” (POPS 1994, 89.)

Markku Pyysiäisen ja Jarkko Seppälän toimittama *Uskonnonopetuksen käsikirja* vuodelta 1998 antoi monitahoisena artikkelikokoelmana kasvot pluralisoituvan yhteiskunnan kirjavoituneille kasvatusnäkemyksille sekä uskonnonopetuksen tehtävän monitulkintaisuudelle. Reaktiona uskonnonopetuksen sisältöjen ja tavoitteiden fragmentoitumiselle teoksessa näkyy eettisen kasvatuksen profiilin korostaminen osana uskonnonopetusta. Eettinen painotus näkyikin useassa teoksen artikkelissa. Merkillepantavaa on, että kansalaisuudesta ei teoksessa varsinaisesti puhuta; uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen luonne ja merkitys tulevat esille muutamassa artikkelissa ainoastaan yksittäisinä huomioina. Markku Pyysiäinen pohdiskelee artikkelissaan ”Uskonnonopetus ja uskonnot” (1998, 83–92) uskonnonopetuksen yhteiskunnallista merkitystä seuraavasti: ”Se [uskonnonopetus] auttaa oppilaita omaksumaan ja sisäistämään yhteiskunnan toimivuuden kannalta keskeisiä arvoja ja normeja; näin tehdessään se lisää yhteiskunnan kiinteyttä.” (1998, 91.)

Jarmo Karvinen (1998, 241–249) perustelee kirjoituksessaan ”Kirkkohistorian ja kirkkotiedon opetus” kirkkohistorian opetusta sillä, että kirkkoa koskevan tiedon opetus tukee menneisyyden ja nykyisyyden ymmärtämistä, sekä oman lähiympäristön ja erilaisten yhteiskuntien ymmärtämistä. Reijo E. Heinosen artikkeli ”Uudistuva uskonnonopetus Euroopassa” (1998, 69–82) valottaa lisäksi monikulttuuristuvan Euroopan asettamia haasteita uskonnon perspektiivistä luoden näin uskonnonopetukseen yhteiskunnallista viitekehystä. Heinonen toteaa: ”Uskonnonopetuksen tehtävänä on sen sijaan osoittaa uskontojen rooli kansainvälisen vastuun kantamisessa ja auttaa yhdistämään eettiset tavoitteet ja

uskontojen jo olemassa olevat yhteiset arvot.” (Heinonen 1998, 78.)

1990-luvulla uskonnonopetuksessa näkemys kansalaisuudesta painottuu monipuolisen yleissivistyksen korostamiseen. 1980-lukulaiseen oppilaskeskeiseen ihanteeseen verrattuna painotettiin uskonnon kulttuurisia ulottuvuuksia yhteiskunnallisuuteen kasvamisessa. 1990-luvun kansalaisuuden tulkintahorisontit voidaan kuvata alla olevina tiivistyksinä:

Uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä	Uskonnonopetuksen tulee antaa katsomuksia koskeva tiedollinen, taidollinen ja eettinen yleissivistys, joka on yhteiskunnallisen toimijuuden perusta
Uskonnonopetuksen kansalaisihanne	Yksilö, joka ymmärtää uskontojen yhteiskunnallista merkitystä ja eettistä ulottuvuutta

”Globaali kansalainen tuntee eettisen vastuunsa” – 2000-luvun ensimmäinen vuosikymmen

Uskonnonvapauslain ajanmukaistamisen yhteydessä vuonna 2003 toteutettiin muutos myös uskonnonopetuksessa, jossa siirryttiin uskonnonopetuksen tunnustuksellisuudesta oman uskonnon opettamiseen (Uskonnonvapauslaki 6.6.2003/453, 6 §; Laki peruskoululain muuttamisesta 6.6.2003/454, 13§). Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen arvopohja rakentui tasa-arvoisen, moniarvoisen ja moniäänisen Suomen varaan, joka otti paikalliset erityispiirteet ja vähemmistöt huomioon (POPS 2004, 14). Useita oppiaineita koskevat ehyttävien ainekokonaisuuksien tavoitteet ja sisällöt painottivat ihmistä eettisenä olentona. Toinen merkittävä asia oli kansalaiseksi kasvamisen korostus (POPS 2004, 38–43). Mielestäni tämä liittyy voimakkaasti uskonnonopetuksen alaan.

Uuden vuosituhannen muuttunut maailmanpoliittinen tilanne, joka tiivistyy pitkälti päivämäärässä 11.9.2001, heijastuu aineistossani tietoisuutena kulttuurien välisen kommunikaation lisäämisen tärkeydestä ristiriitojen maailmassa. Eettisesti vastuullista yksilöä pidetään kasvatuksen päämääräideaalina. Arvosubjektivistinen korostus alkoi kuitenkin nyt laajeta kohti etiikan soveltamisen ja yhteisten eettisten kysymysten pohdintaa (POPS 2004, 204–205). Uskonnonopetuksen tavoitteeksi opetussuunnitelma asettaa erikseen uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen saamisen (POPS 2004, 204). Uskonnon kulttuurisen ja yhteiskunnallisen merkityksen avaamista pidetään tärkeänä globalisoituvassa maailmassa. Opetussuunnitelmatekstistä voidaan nähdä kuvastuvan eettisesti vahva yksilö, joka on yhteiskunnallisesti valveutunut. (POPS 2004, 204, 207.) Tämä tulee ilmi esimerkiksi seuraavassa lainauksessa:

Uskonnon opetuksessa tarkastellaan elämän uskonnollista ja eettistä ulottuvuutta oppilaan oman kasvun näkökulmasta sekä laajempaan yhteiskunnallisenä ilmiönä. [– –] Oppilasta autetaan ymmärtämään uskonnon merkitystä hänelle itselleen sekä näkemään uskontojen vaikutuksia yhteiskunnassa ja kulttuurissa. (POPS 2004, 204.)

Arto Kallioniemen ja Juha Luodeslammen vuonna 2005 toimittama *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella* pohtii välineitä tulevaisuuden uskonnonopetuksen haasteiden kohtaamiseen muuttuvassa ja kansainvälistyvässä maailmassa sekä avaa kasvatuksen sociali-

saatiotehtävää moniarvoisessa yhteiskunnassa. Kallioniemi painottaa artikkelissaan ”Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa” (2005, 41–44) uskontojen lukutaidon merkitystä kansallisuuteen, maailmanpoliittisiin tapahtumiin ja perinteeseen liittyvissä kysymyksissä. ”Kehittyvä uskonnon didaktiikan tutkimus ja sen haasteet” -artikkelissaan Kallioniemi (2005, 64–67) puolestaan nimeää uskonnon didaktiikan ajankohtaiseksi tutkimushaasteeksi monikulttuurisuuden ja kansalaisuuskasvatuksen kysymysten pohtimisen uskonnonopetuksessa:

Kansalaisuuskasvatus koskettaa uskonnonopetusta. Uskonnonopetus voi luoda oppilaille mahdollisuuksia muun muassa ymmärtää velvollisuuden ja vastuun käsitettä sekä kehittää positiivista suhdetta ja ystävyyttä. Oppiaine tarjoaa mahdollisuuden tarkastella erilaisten yhteiskunnallisten konfliktien ja ristiriitojen taustoja ja merkitystä. Uskonnonopetuksen avulla lasten itsetietoisuus voi laajentua yhteiskunnallisissa kysymyksissä. Uskonto koulun oppiaineena tarjoaa mahdollisuuksia tutkia ja ymmärtää erilaisten arvojen merkitystä yhteiskunnassa sekä kehittää lasten mahdollisuutta yhteiskunnan jäsenyyteen aktiivisina kansalaisina. (Kallioniemi 2005, 67.)

Yhteiskunnallisen teeman kannalta merkityksellinen kirjoitus kokoomateoksessa on myös Mirja Talibin (2005, 131–145) artikkeli ”Oppilas moniarvoisessa ja -kulttuurisessa Suomessa”, jossa hän pohtii kasvatuksen sosialisaatiotehtävää moniarvoisessa yhteiskunnassa. Se ei kuitenkaan varsinaisesti käsittele kansalaisuuden ja uskonnonopetuksen suhdetta. Myös Tuula Sakaranahon (2005, 349–370) artikkeli ”Uskontotiede uskonnonopetuksen tietovarastona” on mainittava, sillä kirjoitus puuttuu uskontojen lukutaidon merkityksen korostamiseen, kansallisuuteen, maailmanpoliittisiin tapahtumiin ja traditioon liittyvissä kysymyksissä.

Tutkimuksen viimeinen tarkasteltava ajanjakso jatkaa 1990-luvun uskonnon kulttuurisen merkityksen korostamista. Uutena ulottuvuutena nousee ajatus monikulttuurisesta ja globalisoituvasta maailmasta, joka kansallisvaltiokansalaisuuden sijaan ottaa lähtökohdakseen maailmankansalaisuuden. Kansalaisuuden tulkintahorisontit 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen perspektiivistä tulkiten ovat tiivistetysti seuraavat:

Uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä	Uskonnonopetus kasvattaa kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti valvutuneita moniarvoisen yhteiskunnan toimijoita
Uskonnonopetuksen kansalaisihanne	Katsomuksellisen yleissivistyksen saanut maailmankansalainen

Kriittisiä jälkihuomioita

Kansalaisuuden historiasta rakentuu aineiston valossa tarina taivaan valtakunnan ja kansallisvaltion alamaisuudesta kohti globaalin kansalaisuuden subjektiivista määrittymistä. Vaikka uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen merkitys julkilausuttiin kaikkein eksplisiittisimmin vuoden 1952 komiteamietinnössä, on kansalaiskasvatuksen ulottuvuus ollut läsnä koko uskonnonopetuksen historian. Eettinen kasvatus yhteiskunnallisuuden ytimenä ja

yksilön suhde Toiseen – niin isänmaahan, kansaan, Jumalaan, lähimmäiseen kuin ihmiskuntaankin – ovat elementtejä, jotka ovat säilyneet kansalaisuuden perusteluissa muutosvuosikymmenien läpi tähän päivään saakka. Tämä liittyy määritelmäni kansalaisuudesta, johon sisältyy sekulaarin merkitystason lisäksi moraalinen pohdinta hyvästä elämästä, eettisestä vastuusta ja olemassaolon mielestä. Uskonnonopetuksen tavoitteiden analysoiminen tuokin näkyväksi sen, ettei kansalaisuuden perinteinen määrittely statuksena, oikeuksina tai velvollisuuksina riitä kuvaamaan kansalaisuuden merkitystä ja todellisia ulottuvuuksia. Kansalaisuudessa otetaan kantaa kysymyksiin, jotka koskettavat poliittis-materiaalisen todellisuuden lisäksi elämäntarkoituksellisia sisältöjä.

Uskonnonopetus on kautta historiansa pyrkinyt tarjoamaan niitä kansalaisuuden rakennuspuita, jotka perimmiltään ovat yhteiskunnallisen olentona toimimisen motivationaalinen perusta (Parekh 2000, 323–324; Papastephanou 2008, 127). Vaikka analyysini tukee osittain perinteisiä sekularismiin pohjautuvia väittämiä uskonnon yhteiskunnallisen relevanssin katoamisesta modernisoituvissa yhteiskunnissa, ei se lopulta tulekaan samoihin päätelmiin. Päinvastoin analyysi osoittaa, että uskonnon yhteiskunnallisen merkityksen katoamisen sijaan uskonnoista voi löytyä elementtejä katsomuksen poliittisen merkityksen vahvistamiseen ja kansalaisidentiteetin rakentamiseen. (Habermas 2011; Taylor 2011.)

Subjektiviteetin ilmeneminen moraalin, katsomuksen ja kansalaisuuden alueella kertoo vahvistuneesta sekularistis-liberalistisesta eetoksesta (Taylor 1994). Kansalaiskasvatuksessa on siirrytty yksilön ulkopuolisten auktoriteettien johtamasta ja määrittelemästä kansalaisuudesta vahvemmin kohti henkilökohtaista valintaa. Yksilöstä määrittyvää kansalaisuuskasvatuksen ideaalia ei voi pitää ongelmattomana. Traditioon tai auktoriteetteihin nojaavia kansalaisuuden merkityssidoksia ei voi myöskään kriittikittävästi hylätä. Yksilön henkilökohtaisista ominaisuuksista lähtevä kansalaispuhe mystifioi ja häivyttää yhteisöllistä ja yhteiskunnallista velvollisuutta sitoutua yksilöä suurempiin päämääriin. Kollektivistisen kansalaisuuskritiikin rinnalle olisi mielestäni aiheellista myös nostaa kysymys siitä, milloin kansalaisuus irtoaa institutionaalisista kehyksistään ja kuinka tarkoituksenmukaista tämä on (ks. Delanty 2000, 134). Kun valtio demokraattisine järjestelmineen astuu taka-alalle ja kansalaisuudesta tulee selvästi kansalaisyhteiskunnan puolelle kuuluvaa, voi kysyä kenen taholta kansalaisuuden merkityksiä täytetään?

Irrottautumisessa kansalaisuuden tiukoista sosiaalisista kiinnikkeistä voidaan nähdä merkittäviä positiivisia puolia. Se herättää toivon ylirajaisesta yhteisöllisyydestä, josta kertoo tuoreimmassa aineistossa käytetty ajatus vastuusta koko luomakunnasta ja lähimmäisestä niin lähellä kuin kaukana. Globaali etiikka ja vastuullisen kansalaisen ajatus istuvat hyvin yhteen perikristillisen käsityksen kanssa, joka korostaa ihmisen kutsumusta palvella elämällään muita ihmisiä. Erilaisuuden kunnioittamisen, sitoutumisen ja lähimmäisen rakastamisen arvot muodostavat vahvistuvan yksilöpuheen rinnalle vastavoiman. Uskonnonopetus voikin parhaimmillaan toimia kriittisenä vastavoimana kansalaiskasvatuspuheelle, joka perustuu taloudellisten arvojen määrittämisen kuluttajakansalaisuuden erinomaisuuteen.

Nouseva kansakunta näki koulun tehtävän erilaisten ihmisten kultivoimisena identiteettitään jaettuun kansalaisuuteen, Jumalaa pelkääväksi ja isänmaataan rakastaviksi suomalaisiksi. Koulun tehtävä yhdenmukaiseen identiteettiin muokkaajana on nyt mahdoton, mutta julkinen koulu on yhä kansalaisidentiteetin rakentamisen paikka erilaisista taustoista tuleville lapsille. On edelleen kysyttävä, mikä on uskonnonopetuksen rooli tässä tehtävässä ja millainen identiteettityö nähdään sopivaksi rakennettaessa moniarvoista yhteiskuntaa.

Viitteet

- [1] Artikkelin perustuu tekeillä olevaan väitöskirjatutkimukseen, jossa tarkastelen kansalaisuutta sekulaarissa yhteiskunnassa.
- [2] Toiseen uskontokuntaan kuuluva tai mihinkään uskontokuntaan kuulumaton oppilas vapautettiin tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta ja siveysopista tuli oppiaine uskonnonopetukseen osallistumattomille oppilaille vuonna 1923 (Tamminen 1967b, 140; Saine 2000, 65).
- [3] Ks. myös Saine 2000, 95–98; Rinne 1984, 162, 301; Kähkönen 1976, 53.
- [4] Vuoden 1985 peruskoululain säädöksen mukaisesti uskontojen historia ja siveysoppi korvattiin elämäntutkimustieto-nimisellä oppiaineella (Saine 2000, 185–186).

Lähteet

Kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmat

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1925
Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1946 & II 1952
Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet I ja II 1970
Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985
Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Uskonnon didaktiikan oppikirjat

Haavio, Martti 1950. Koulun uskonnonopetuksen rakenne ja henki. Jyväskylä: Gummerus.

Haavio, Martti 1936. Koulun uskonnonopetus. Helsinki: Otava.

Kallioniemi, Arto & Luodeslampi, Juha 2005. Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Helsinki: Kirjapaja.

Niemi, Hannele 1991. Uskonnon didaktiikka. Oppilaista elämän subjekteja. Helsinki: Otava.

Pyysiäinen, Markku & Seppälä, Jarkko 1998. Uskonnonopetuksen käsikirja. Helsinki, Porvoo: WSOY.

Rainio, Aksel 1913. Kristinuskon opetus: lähinnä kansakouluja varten. Helsinki: Otava.

Rainio, Aksel 1908. Ohjeita kristinuskon opettamiseen kansakoulussa. Kajaani, s.n.

Tamminen, Kalevi & Vesa, Laulikki 1982. Miten opetan uskontoa: uskonnon didaktiikka. Helsinki: Kirjapaja.

Uudistuva uskonnonopetus 1970. Kirkon kasvatusasiain keskus. Porvoo & Helsinki: WSOY.

Virkkunen, Paavo 1909. Kristinuskon opetusoppi. Kansa- ja oppikoulun sekä seurakunnan opettajille. Jyväskylä: Gummerus.

Kirjallisuus

Arola, Pauli 2003. Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 191.

Arthur, James, Gearon, Liam & Sears, Alan 2010. Education, Politics and Religion. Recon-

- ciling the Civil and the Sacred in Education. London & New York: Routledge.
- Bader, Veit 2007. *Secularism or Democracy? Associational Governance of Religious Diversity*. IMISCOE Research. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Biesta, Gert 2009. *Sporadic Democracy: Education, Democracy, and the Question of Inclusion*. Teoksessa Katz, Michael, Verducci, Susan & Biesta, Gert (toim.), *Education, Democracy, and the Moral Life*. Springer, 101–112.
- Delanty, Gerard 2000. *Citizenship in a Global Age. Society, Culture, Politics*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Halila, Aimo 1949–1950. *Suomen kansakoululaitoksen historia I–IV*. Porvoo–Helsinki: WSOY.
- Habermas, Jürgen 2006. *Religion in Public Sphere*. *European Journal of Philosophy*. 14 (1), 1–25.
- Habermas, Jürgen 2011. ”The Political”. *The Rational Meaning of a Questionable Inheritance of Political Theory*. Teoksessa Mendieta, Eduardo & Vanantwerpen, Jonathan (toim.), *The Power of Religion in the Public Sphere*. New York: Columbia University Press, 15–33.
- Hurd, Elizabeth 2007. *The Politics of Secularism in International Relations*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Iisalo, Taimo 1991. *Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Helsinki: Otava.
- Innanen, Tapani 2006. *Uskonnon opettamista ja oppimista maalaisyhteisössä. Paikallistutkimus Kallislahden kyläkoulun ajalta ja alueelta. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 97*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Jaakkola, Pasi 2011. *Topeliaaninen usko. Kirjailija Sakari Topelius uskontokasvattajana. Väitöskirja Helsingin yliopistossa. Omakustanne*.
- Kallioniemi, Arto 2005. *Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa*. Teoksessa Kallioniemi, Arto & Luodeslampi, Juha (toim.), *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Helsinki: Kirjapaja, 11–49.
- Kallioniemi, Arto & Ubani, Martin 2010. *Uskonnon didaktiikan opetus luokanopettajakoulutuksessa*. Teoksessa Kallioniemi, Arto, Toom, Auli, Ubani, Martin, Linnansaari, Heljä (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 241–268.
- Koski, Leena 2000. *Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa*. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.), *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 21–49.
- Koski, Leena 2001. *Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit: Tutkimus aapisen ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kuikka, Martti T. 2005. *Kasvatuksen historian tutkimus. 5*. Jyväskylä: Tutkiva opettaja.
- Kähkönen, Esko 1976. *Uskonnonopetuksen asema Suomen koulunuudistuksessa 1944–1970*. Helsinki: Suomalainen Teologinen Kirjallisuusseura.
- Launonen, Leevi 2000. *Eettinen kasvatustieteellinen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Papastephanou, Marianna 2008. *Religious education for political thinking and citizenship*. *Journal of Beliefs & Values* 29 (2), 125–137.
- Parekh, Bhikhu 2000. *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. New York: Palgrave.
- Pike, Mark 2008. *Faith in citizenship? On teaching children to believe in liberal democra-*

- cy. *British Journal of Religious Education* 30 (2), 113–122.
- Pruuki, Lassi 2003. Miten opettaa sitä mitä ei voi opettaa? Uskon ja kasvatuksen suhde Martti H. Haavion pedagogiikassa. Väitöskirja Helsingin yliopistossa. Omakustanne.
- Pruuki, Lassi 2009. Opettajan uskonnollisuuden merkitys koulukasvatuksessa ja uskonnon opetuksessa. *Teologinen aikakauskirja* 114 (5), 387–403.
- Pyysiäinen, Markku 1998. Koulun uskonnonopetuksen luonne. Teoksessa Pyysiäinen, Markku & Seppälä, Jarkko *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 41–68.
- Rinne, Risto 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970: opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turku: Turun yliopisto.
- Rinne, Risto 1987. Onko opetussuunnitelma ideologiaa? Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa Malinen, Paavo & Kansanen, Pertti (toim.), *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48. Helsinki: Helsingin yliopisto, 95–129.
- Saine, Harri 2000. Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla. Turun yliopiston julkaisuja C 165.
- Sihvola, Juha 2011. Maailmankansalaisen uskonto. Helsinki: Otava.
- Suni, Hannu 2005. Sekularisaation puristuksessa. Koulut kristillisen arvojatkuvuuden kantajina Lounais-Hämeessä 1860–1960. Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 195. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura.
- Simola, Hannu 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludis-kurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Tamminen, Kalevi 1967a. Kansakoulun uskonnonopetus vuosisadan vaihteen murroksessa. Maamme kansakoulujen uskonnonopetuksen asema, tavoitteet ja opetussuunnitelma vuosina 1898–1912. Helsinki: WSOY.
- Tamminen, Kalevi 1967b. Kansakoulun uskonnon opetussuunnitelma vuosina 1912–1939. Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 75. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura.
- Tamminen, Kalevi 1998. Suomalaisen uskonnon didaktiikan kehityslinjoja. Teoksessa Pyysiäinen, Markku & Seppälä, Jarkko (toim.), *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 15–40.
- Taylor, Charles 1994. *The Politics of Recognition*. Teoksessa Gutman, Amy (toim.), *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press, 25–73.
- Taylor, Charles 2011. *Why We Need a Radical Redefinition of Secularism?* Teoksessa Mendieta, Eduardo & Vanantwerpen, Jonathan (toim.), *The Power of Religion in the Public Sphere*. New York: Columbia University Press, 34–59.
- Wolterstorff, Nicholas 1997. *The Role of Religion in Decision and Discussion of political Issues*. Teoksessa Audi, Robert & Wolterstorff, Nicholas (toim.), *Religion in the Public Square. The Place of Religious Convictions in Political Debate*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 67–120.

KM Saila Poulter on Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikön jatko-opiskelija.