

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Korkeaa ajattelua, yksinkertaista elämää”

Muinaisen Intian arvoperustainen gurukula-kasvatusjärjestelmä

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu-tutkielma

OUTI PIETIKÄINEN

Kesäkuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

OUTI PIETIKÄINEN: "Korkeaa ajattelua, yksinkertaista elämää" – Muinaisen Intian arvoperustainen gurukula-kasvatusjärjestelmä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 101 sivua

Kesäkuu 2017

Tutkielmassa tarkastellaan muinaisen Intian kasvatusjärjestelmää gurukulaa. Muinainen Intia viittaa Veda-kauteen Intian historiassa. Gurukula tarkoittaa gurun, eli opettajan perheen kotia, jossa oppilaat asuivat opintojensa ajan. Koska oppilaat asuivat gurun kotona, guru oli opettajan lisäksi myös vanhempi, opas ja roolimalli jokaiselle oppilaalleen. Oppilaat saivat gurukulassa koulutusta elinkeinoa sekä kasvatusta elämää varten. Koulutus elinkeinoa varten tarkoitti oppilaan taipumusten, kykyjen ja kiinnostuksen mukaista ammatillista koulutusta. Kasvatus elämää varten merkitsi henkisyttä ja sellaisten henkiseen kasvuun ja hyvinvointiin liittyvien taitojen, kuten itsetuntemuksen, mielenhallinnan ja tietoisuustaitojen kehittämistä. Kasvatus ja koulutus tähtäsivät oppilaan kokonaisvaltaiseen, fyysiseen, älylliseen, emotionaaliseen ja henkiseen, kehittymiseen. Kasvatuksen päämäärät muotoutuivat luonteen rakentamisesta ja persoonan kehittämisestä, kansalais- ja yhteiskuntatajunnan mieleen istuttamisesta sekä kansallisen kulttuurin säilytyksestä ja levittämisestä. Kasvatuksen ja koko ihmiselämän korkeimpana päämääränä nähtiin kuitenkin Itseoivallus ja moksha, vapautuminen tietämättömyyden aiheuttamasta kärsimyksestä.

Kasvatus oli yksilöllistä ja se muotoutui läheisessä vuorovaikutuksessa gurun kanssa. Kasvatus sisälsi myös yhteisöllisen puolen, eli pyrkimyksen kasvaa yhteisön jäseneksi, joka tavoittelee ja edistää oman hyvinvoinnin ja onnellisuuden lisäksi myös toisten hyvinvointia ja onnellisuutta. Tähän kuului myös eläminen harmoniassa luonnon kanssa. Kasvatus oli arvoperustaista ja sekä opettaja että oppilaat harjoittivat käytännössä arvoja kuten myötätuntoa, rakkautta ja anteeksiantoa. Kasvatus perustui Intian pyhiin Veda-kirjoituksiin, joista myös sen tavoitteet ja päämäärät muotoutuivat. Opetussuunnitelmaan kuuluivat maallinen tieto, liittyen eri oppiaineisiin, pyhä tieto liittyen neljään Vedaan sekä sen kuuteen "alatieteeseen" Vedāngaan sekä korkein tieto, liittyen Upanishadeihin. Oppiminen tapahtui kolmen vaiheen myötä; gurun kuunteleminen, kuullun pohdiskelu sekä kuullun täydellinen ymmärtäminen niin, että oppilas kykeni elämään kuullun ja opitun todeksi. Opettaminen oli pyhä velvollisuus ja gurulla oli korkea yhteiskunnallinen status sekä arvostus, sillä hän oli vastuussa pyhien Veda-kirjoitusten välittämisestä seuraavalle sukupolvelle sekä siitä, minkälaisia yhteiskunnan jäseniä oppilaista kasvoi. Oppimista ja koulutautumista arvostettiin hyvin korkealle muinaisessa Intiassa. Opettajilla oli korkein tietoisuuden taso ja kypsyytensä, eli he olivat itseoivaltaneita. He olivat täysin autonomisia toiminnassaan, eikä heidän kasvatustoimintaansa vaikuttaneet mitkään ulkopuoliset intressit. Gurukula oli myös taloudellisesti sitoutumaton, sillä sen toimintaa ei kustantanut valtio tai hallitus, vaan se toimi yhteisön lahjoitusten turvin. Kasvatus ja koulutus olivat etenkin varhaisella Veda-kaudella ilmaista ja avointa kaikille.

Tutkielma perustuu gurukula-kasvatusjärjestelmää ja sen taustalla vaikuttavaa filosofiaa ja uskontoa käsittelevän kirjallisuuden kuvailevaan ja tulkitsevaan lukemiseen. Lähdekirjallisuuden tulkinnassa lähestymistapaa ja menetelmää voi kutsua lähinnä hermeneuttiseksi. Tutkielman aineisto muodostuu pääosin intialaisten kirjoittajien teoksista. Keskeisimmät lähteet ovat R.K. Mookerjin "*Ancient Indian Education*", A.S. Altekarin "*Education in Ancient India*" sekä Sureshan vielä julkaisematon väitöskirja "*Learning System in Ancient Sanskrit*". Amerikkalaisen David Frawleyn teokset ovat myös merkittäviä lähteitä tutkielman kannalta.

Avainsanat: muinainen Intia, Veda-kausi, Veda-kirjoitukset, gurukula, guru, opettaja, opetussuunnitelma, kasvatuksen arvot ja päämäärät

SISÄLLYS

| | |
|--|-----------|
| 1 JOHDANTO | 1 |
| 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS..... | 5 |
| 2.1 Kasvatustiede..... | 5 |
| 2.2 Kasvatuksen historia..... | 6 |
| 3 KASVATUKSEN ONTOLOGIAA JA LÄHIKÄSITTEET | 10 |
| 3.1 Kasvatus..... | 10 |
| 3.2 Sivistys..... | 11 |
| 3.3 Kasvatus toimintajärjestelmänä | 13 |
| 3.4 Kasvu, kehitys ja kypsyminen | 14 |
| 3.5 Opetus ja oppiminen | 15 |
| 3.6 Kasvatuksen ja koulutuksen etymologiaa..... | 17 |
| 3.7 Kasvattaja | 18 |
| 4 KASVATUKSEN ARVOT JA ETIIKKA | 22 |
| 4.1 Kasvatuksen arvoperusta | 23 |
| 4.2. Kasvatuksen päämäärät..... | 25 |
| 4.3 Ihmiskäsitys | 26 |
| 5 TUTKIMUKSEN METODI..... | 29 |
| 5.1 Hermeneuttinen lähestymistapa | 31 |
| 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 34 |
| 6.1 Tutkimustehtävä | 34 |
| 6.2 Tutkimuksen lähdeaineisto | 35 |
| 7 HINDULAISUUS | 37 |
| 7.1 Veda-kausi | 40 |
| 7.2 Vedat..... | 43 |
| 7.2.1 <i>Upanishadit</i> | 45 |
| 7.2.2 <i>Kasvatus ja koulutus muissa Intian pyhissä kirjoituksissa</i> | 47 |
| 7.2.3 <i>Karmanlaki ja jälleensyntyminen</i> | 49 |
| 7.2.4 <i>Varna-järjestelmä</i> | 50 |
| 7.2.5 <i>Neljä elämänvaihetta</i> | 51 |
| 8 KASVATUS VEDA-KAUDELLA | 52 |
| 8.1 Kasvatuksen päämäärät..... | 54 |
| 8.2 Kasvatuksen henkiset arvot | 55 |
| 8.3 Käsitys tiedosta..... | 55 |
| 8.4 Totuus, viisaus, laajentuminen..... | 57 |
| 8.5 Ihmiskäsitys | 58 |
| 8.6 Kokonaisvaltainen kasvatus..... | 59 |

| | |
|--|-----------|
| 9.1 Guru | 67 |
| 9.2 Oppilas..... | 71 |
| 9.2.1 <i>Brahmacarya-vaihe</i> | 72 |
| 9.3 Naisten koulutus | 73 |
| 9.4 Samskarat..... | 75 |
| 9.5 Opetussuunnitelma | 78 |
| 9.6 Oppimisen ja opetuksen menetelmät | 79 |
| 9.6.1 <i>Muodollinen ja epämuodollinen kasvatus</i> | 81 |
| 9.6.2 <i>Kuunteleminen – pohdiskelu – oivaltaminen</i> | 82 |
| 9.6.3 <i>Taiteet</i> | 84 |
| 9.6.4 <i>Esimerkit ja tarinat</i> | 85 |
| 9.6.5 <i>Kysymysten esittäminen</i> | 85 |
| 9.6.6 <i>Kokemuksen kautta oppiminen</i> | 86 |
| 9.6.7 <i>Itseopiskelu ja havainnointi</i> | 87 |
| 9.7 Arviointi..... | 88 |
| 10 YHTEENVETO | 91 |
| 10.1 <i>Jatkotutkimusmahdollisuudet</i> | 95 |
| LÄHTEET..... | 96 |

1 JOHDANTO

Intialla, joka tunnetaan värikkäänä ja rikkaana kulttuurien, kielten, uskontojen ja rituaalien kudelmana, on myös pitkälle historiaan ulottuva henkinen kulttuuri ja perinne. Tämä perinne juontaa juurensa tuhansien vuosien taakse *Veda-kaudelle*, jolloin Intian vanhimmat pyhät kirjoitukset, *Vedat*, koottiin. Intialaisen perimätiedon mukaan Veda-kausi vallitsi kuitenkin tuhansia vuosia aiemmin, kuin se on yleisesti tunnustettu. Intia tunnetaan myös gurujen maana ja *guru-shishya parampara* eli opettaja-oppilas –perinne, jolla on hindulaisuudessa erityinen merkityksensä, nähdään ikuisena, kuten Veda-kirjoitukset. Veda-kaudella se oli kuitenkin erityisen vahva, sillä pyhät kirjoitukset siirtyivät juuri opettaja-oppilas-ketjun myötä sukupolvelta toiselle. Veda-kirjoituksiin perustuva perinne on elävä tänäkin päivänä, sillä hindujen elämä perustuu pitkälti moniin samoihin opetuksiin ja henkisiin harjoituksiin sekä etiikkaan, joita muinaisen Intian sivilisaatio harjoitti. Sen viisaudet ovat löydettävissä Veda-kirjoitusten lisäksi myös eepoksista kuten Mahabharata ja Ramayana sekä Puranoista.

Muinaisen Intian viisaat tietäjät, rishit, kehittivät myös hyvin kokonaisvaltaisen ja korkeatasoisen kasvatus- ja koulutusjärjestelmän Veda-kirjoitusten ja niiden henkisen tiedon perustalta. *Gurukula*, ”mestarin koulu”, on muinaisen Intian kasvatuksen ja koulutuksen tärkein tunnusmerkki ja se heijasti henkistä Veda-kulttuuria, jonka tarkoituksena oli järjestelmällisesti nostaa ja laajentaa ihmisten henkistä tietoisuutta. Tarkastelenkin muinaisen Intian kasvatusta ja koulutusta kiinteänä osana Veda-kulttuuria, joka tässä tutkielmassa viittaa *sanatana dharmaan*, Veda-kirjoituksiin perustuvaan filosofiaan, uskontoon ja elämäntapaan. Gurukulan kasvatus ja koulutus koostuivat hyvin erilaisista elementeistä, kuin tämän päivän moderni länsimainen koulutusjärjestelmä. Muinaisessa Intiassa kasvatus ja koulutus perustuivat ihmisyyden korkeimpiin *arvoihin* sekä oppilaan kokonaisvaltaiseen kehittymiseen ja kasvuun ja se tähtäsi kaikkien elävien olentojen onnellisuuteen ja hyvinvointiin. Oppilas sai kasvatusta ja koulutusta sekä elämää että elinkeinoa varten. *Koulutus elinkeinoa* varten valmistettiin oppilasta työskentelemään kykyjään ja taipumuksiaan vastaavassa ammatissa, mutta yksin tämän ei nähty tekevän elämää täydeksi ja kokonaiseksi. Yhtä tärkeäksi nähtiin *kasvatus elämää* varten, jonka voidaan nähdä olleen yhtä kuin henkisyys. Se auttoi oppilasta saamaan syvemmän ymmärryksen elämästä, omasta mielestään ja tunteistaan, sekä näin myös ymmärtämään toisia. Gurukulan kasvatukseen ei sisältynyt ristiriitaa henkisyyden ja maallisen elämän välillä, päinvastoin, henkisyyden

nähtiin tuovan elämään syvyyttä ja merkityksellisyttä. Henkisyiden myötä oppilas oppi elämään eettistä, onnellista, *dharman* mukaista elämää harmoniassa muiden ihmisten sekä luonnon kanssa. Henkisyys ja uskonnollisuus olivat olennainen osa muinaisen Intian kasvatusta ja koulutusta; ne olivat polku, menetelmä, kohti ihmiselämän korkeinta päämäärää, Itseoivallusta ja vapautumista tietämättömyyden aiheuttamasta kärsimyksestä. Mookerjin (1947, 17) mukaan ”*yksinkertaista elämää ja korkeaa ajattelua*” –ideaali kuvasi oppilaan brahmacarya-elämänvaihetta ja ylipäätään elämää gurukulassa. Mookerjin mukaan se on myös hindulaisuuden perusta.

Tutkielmani aihe ei ole virinnyt varsinaisesti vallitsevasta kasvatustieteestä tai kasvatustieteen tutkimustraditiosta, vaan se muotoutui kiinnostuksestani tarkastella kasvatuksellisia kysymyksiä kasvatustieteen ja sen osa-alueiden lisäksi myös *henkisestä* näkökulmasta. Teemat, kuten ihmisen kokonaisvaltaisuus, henkinen ihminen, pedagoginen rakkaus sekä ekososiaalinen sivistys ovat vaikuttaneet ajatteluuni. Kiinnostukseni hindufilosofiaan sekä matkani Intiaan ovat erityisesti herättäneet tarkastelemaan myös kasvatuksellisia kysymyksiä henkiseltä näkökannalta ja niiden myötä tutkielman aihe valikoitui koskemaan muinaisen Intian gurukula-kasvatusjärjestelmää. Kosketukseni hindulaisuuteen ja Intiaan ovat kuljettaneet pohdintojani myös hyvin perimmäisten kysymysten äärelle liittyen ihmisyyteen, elämän tarkoitukseen sekä ihmisen ja luonnon suhteeseen. Käytännön kasvatustyössä lastentarhanopettajana olen taas sellaisten pohdintojen äärellä, jotka liittyvät hyvään kasvatukseen, hyvän tietämisen ja tietämättömyyden sekä vallan ja vapauden jännitteeseen, kasvattajan eettisyyteen, yksilöön ryhmässä, tasapainoon edustamani kasvatusinstituution yleisen kasvatustehtävän ja kasvatettavan yksilöllisyyden huomioimisen välillä. Aiheen valikoituminen yhdistikin kiinnostukseni molempiin, sekä kasvatuksellisiin että henkisyteen liittyviin kysymyksiin ja pohdintoihin.

Nykyinen maailmantila on myös saanut pohtimaan sitä, mikä kasvatuksessa on olennaista ja ohjasi näin aihevalintaani. Kuten Saari, Jokisaari ja Värri (2014, 12) esittävät, tämän päivän maailmantilaa kuvaavat yhä enenevässä määrin elämänpiirien läpikapitalisoituminen ja globaalit ekologiset kriisit, eivätkä nämä ihmiskunnan ongelmat ratkea pelkästään poliittisesti, taloudellisesti, hallinnollisesti ja juridisesti. He (emt. 12) jatkavat, että maailmanlaajuisen talouden ja politiikan täyskäännöksen lisäksi tarvitaan myös ihmisen maailmasuhteen ja vastuun uudelleenmäärittelyä, johon tarvitaan kasvatusta. Värri (emt. 88) kuvailee, kuinka nykyisen liberaalin subjektin ideaalin myötä koemme, että meillä on rajattomasti hypoteettisia oikeuksia sekä määrittelemätön määrä toteutumattomia mahdollisuuksia, toisin sanoen, tunnistamme oikeutemme, mutta emme ota vastuuta elämäntavastamme. Onnea tavoitellaan luonnon sekä toisten kustannuksella, kun mielihyväkeskeisyys on irronnut moraaliselta perustaltaan (emt. 88). Värri (emt. 103) sanoin, ”hyve-etiikka on korvautunut suoritusky-

kyisyydellä ja muilla kilpailukykyominaisuuksilla”. Minkälaista näkökulmaa tuhansien vuosien takainen, henkisyysperustuva kasvatustajajärjestelmä voisi tuoda tämän päivän kasvatustajajärjestelmään? Muinaisen Intian kasvatustajajärjestelmästä ja -käytännöstä nousee esiin monia sellaisia teemoja, jotka tämän päivän länsimaisessa kasvatustajajärjestelmässä ja etenkin kasvatustajajärjestelmässä ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Näitä teemoja ovat muun muassa arvot, itsetuntemus, luonteen rakentuminen sekä persoonan ja moraalitajun kehittäminen. Vaikka muinaisessa Intiassa arvostettiin oppimista, älyllistä kehittymistä ja viisautta, tärkeämpänä nähtiin tieto Itsestä, hyvä käytös ja hyveellinen luonne sekä henkisyys.

Henkisyyden käsitteelle voidaan löytää monia erilaisia merkityksiä ja sillä on viitattu esimerkiksi älykkyyteen tai taiteellisuuteen (Skinnari 2004, 152). Simo Skinnari (emt. 152) esittää seuraavanlaisen, erityisesti idän filosofioista löytyvän kuvauksen: ”minä olen henkinen olento, jolla on fyysinen keho ja mieli”. Ihmisen nähdään olevan jotakin ikuista ja hengen taso olevan se, jolle on mahdollista olemassaolo ennen syntymää sekä kuoleman jälkeen (emt. 152). Sanatana dharman mukaan ihmisen todellinen olemus on *Atman*, puhdas tietoisuus, ja se on yhtä kaikkialla läsnä olevan jumalallisen tietoisuuden, *Brahmanin* kanssa. Kummassakin näkemyksessä huomioidaan kuitenkin ihmisen kokonaisuus, eli hengen lisäksi myös keho ja mieli. Myös kasvatustajajärjestelmästä henkisyys liittyy pitkälti juuri käsitykseen ihmisestä ja ihmisyydestä, ihmisen arvoitukseen ja elämän tarkoitukseen. Olen samaa mieltä Skinnarin (emt. 27) kanssa siitä, että kasvatustajat, opettajat, vanhemmat sekä kaikki muut opetuksen ja kasvatustajajärjestelmän parissa työskentelevät tarvitsevat virikkeitä oman ihmisen ideansa kirkastamiseksi. Pohdintoja: kuka minä olen? Kuka sinä olet? Skinnarin (emt. 27) mukaan ”*ai-kamme kaipaa moraalialia mutta ei moralisointia, yleviä ihmisyyden ideaaleja mutta ei niiden ulkokoh-taista juurruttamista*”. Tämän tapaisten pohdintojen saattelemana lähdin tutkimaan tuhansien vuosien takaista, henkisen perinteen idättämää ja ravitsemaa kasvatustajajärjestelmää.

Tutkimustehtäväni on kuvailla, millainen oli muinaisen Intian gurukula-kasvatustajajärjestelmä. Esittelen ensin kasvatustajajärjestelmän filosofista ja uskonnollista perustaa eli Veda-kirjoituksiin perustuvaa sanatana dharmaa ja sen pääpiirteitä. Jäsentelen myös kasvatustajajärjestelmän, ihmisen, tiedon ja oppimiseen ontologista perustaa sekä kasvatustajajärjestelmän ohjaavia arvoja ja päämääriä. Kuvailen myös, millainen gurukula oli kasvatustajajärjestelmän toimintarakenteena. Koska muinaisen Intian kasvatustajajärjestelmä ja koulutus perustui opettaja-oppilas-suhteeseen, tarkastelen siihen liittyviä piirteitä sekä opettajan ja oppilaan vastuita ja velvollisuuksia gurukulassa. Etenkin varhaisella Veda-kaudella Veda-opinnot koskivat myös tyttöjä, ja naiset ja miehet olivat ylipäätään tasa-arvoisia. Tarkastelen näin myös tyttöjen kasvatustajajärjestelmästä ja koulutustajajärjestelmästä ja lopuksi kuvailen vielä gurukulassa opetussuunnitelmaa, oppimisen ja opetuksen menetelmiä sekä arviointia. Gurukula-kasvatustajajärjestelmästä on tehty niukasti tieteellistä tutkimusta englannin kielellä, eikä siitä tietääkseni ole tehty aiemmin suomenkielistä tutkimusta. Muuta kirjallisuutta

ja lähdeaineistoa englannin kielellä gurukulasta sen sijaan löytyy, kun taas suomenkielinen kirjallisuus liittyy pitkälti hindulaisuuteen ja sen eri filosofisiin koulukuntiin. Gurukulaan liittyviä tutkimuksia ovat esimerkiksi Paul G. O'Sullivanin (Prana Dasa) tutkielma *"Vedic Education (Gurukula) In a Contemporary Context: Considerations for a Krishna Conscious Thinking Curriculum"* Melbournen yliopistosta vuodelta 1997 sekä Sureshan julkaisua odottava väitöskirja *"Learning System in Ancient Sanskrit"* Mangaloren yliopistosta.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä pro gradu-tutkielmassa tutkin muinaisen Intian yhtä merkittävintä kasvatuksen ja koulutuksen toimijaa gurukulaa, “mestarin koulua”, jossa oppilaat elivät ja asuivat osana gurun eli opettajan perhettä opiskellen pyhiä kirjoituksia Vedoja sekä muita oppiaineita. Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä toimii kasvatustiede ja sen osa-alueista erityisesti kasvatuksen historia, joita avaan tässä luvussa. Toisaalta työ kiinnittyy myös kasvatustieteeseen, kasvatustieteeseen sekä opetuksen problematiikkaa tutkivaan didaktiikkaan, sillä nämä kasvatustieteen osa-alueet nousevat esille gurukulan kasvatukseen liittyvässä ajattelussa. Näihin osa-alueisiin liittyviä, tutkielman kannalta olennaisia käsitteitä avaan seuraavassa luvussa.

2.1 Kasvatustiede

“Kasvatus on ihmisen elämäntapaan liittyvänä ilmiönä yhtä vanha kuin inhimillinen elämä ylipäätään: se on ollut ominaista kaikkien aikojen ja kaikkien kansojen ihmisille, se on kuulunut inhimillisen vuorovaikutuksen alkuperäisimpiin muotoihin ja sillä on samoja piirteitä kaikissa kulttuureissa” (Siljander 2014, 13).

Kasvatustiede on tieteenala, joka tutkii kasvatusta ja sen ehtoja, mutta kuten Hämäläinen ja Nivala (2008, 13–14) esittävät, kasvatustieteen tarkemmasta luonteesta ja tehtävistä on eriäviä käsityksiä. Tällä he viittaavat siihen, miten erilaiset tiedekäsitykset ja kasvatuskäsitykset vaikuttavat siihen, miten kasvatustieteen tutkimuskohde, tiedeluonne ja tarkoitus ymmärretään. Siljanderin (2014, 11) mukaan kasvatuksen kenttä on laajentunut ja tullut hajanaisemmaksi samalla, kun sosiaalisen elämän rakenteet ja niitä koskevat ajattelutavat ovat murtuneet ja muuttuneet. Kasvatustiede on näin kehittynyt osana yhteiskunnallisia muutoksia ja siihen, mitä kasvatustieteessä kulloinkin tutkitaan, vaikuttavat vallitsevat olot ja yhteiskunnan aatteellinen ilmasto (Hämäläinen & Nivala 2008, 25). Tänä päivänä kasvatuksen kenttä onkin tavattoman laaja ja moniulotteinen ja kasvatustieteen tutkimuskohteeseen eli kasvatustodellisuuteen on mahdollista orientoitua monien eri lähestymistapojen

kautta (Siljander 2014, 11). Koska kasvatustieteiden toimintana toteutuu keskellä inhimillisen olemassaolon monimuotoisuutta, myös sen tutkimuksessa kohdataan elämän koko kirjo ja ihmisen elämänkaari. Hämäläisen ja Nivalan (2008, 14) mukaan kasvatustiede onkin ihmistä kaikessa moninaisuudessaan tutkiva ihmistiede. Kasvatustiedettä on pidetty Hirsjärven ja Huttusen (1997, 94) mukaan myös yhteiskuntatieteenä ja humanistisena tieteenä, riippuen ihmisen maailmankatsomuksesta tai siitä, mitä kulloinkin on pidetty olennaisena. Kasvatustieteelle on rakentunut kasvatuksen eri ilmiöiden ja ehtojen tutkimisen kautta tunnusomainen vahva suhde muihin ihmistieteisiin, kuten filosofiaan, psykologiaan, sosiologiaan ja historian tutkimukseen. Kuten Hämäläinen ja Nivala (2008, 20) esittävät, kasvatustieteen eräänlainen sisäinen poikkitieteellisyys mahdollistaa ihmisen ja ihmiselämän hyvin kokonaisvaltaisen tarkastelun sekä holistisen kuvan muodostamisen inhimillisestä todellisuudesta.

2.2 Kasvatuksen historia

Koska tässä tutkielmassa tutkin kasvatusjärjestelmää, joka vallitsi tuhansia vuosia sitten Intiassa, asettuu työ *kasvatuksen historian* kentälle. Hirsjärven ja Huttusen (1997, 108) mukaan tutkimuskohteenä kasvatuksen historian alueella ovat menneisyyden kasvatustieteellinen toimintana sekä kasvatuksesta esitetyt aatteet ja opit, jolloin kasvatuksen historia on sekä asia- että aatehistoriaa. Kasvatuksen historian erityispiirre, joka erottaa sen muista historiantutkimuksen osa-alueista, on keskitymisen juuri kasvatukseen ja koulutukseen ilmiöihin sekä sen läheinen yhteys kasvatustieteeseen (Tähtinen 1993, 104). Tähtisen mukaan näistä erityispiirteistään huolimatta kasvatuksen historian tutkimuksen voidaan nähdä liittyvän läheisesti historiantutkimuksen traditioon. Kasvatuksen historian tutkimus perustuu historiallisen tutkimuksen lailla pitkälti lähdeaineistoon ja näin voisi sanoa, että sen tutkimusmenetelmänä on ennen kaikkea lähteiden kriittinen ja tulkitseva lukeminen. Historiallisen tutkimuksen konkreettisenä tavoitteena on menneisyyden, menneiden tapahtumien ja ilmiöiden rekonstruointi, ymmärtäminen ja selittäminen (emt. 6). Menneestä tapahtumasta tai ilmiöstä pyritään saamaan yhtenäinen selitys tai tulkinta yhdistelemällä eri lähteiden antamaa tietoa ja peilaamalla tätä tulkintaa suhteessa laajempiin kokonaisuuksiin (emt. 19). Tähtinen jatkaa, että keskeistä tässä prosessissa on siis menneisyyden tulkitseminen lähdeaineiston perusteella ja näin historiallisen tulkintaprosessin voidaan nähdä liittyvän läheisesti hermeneuttisen tietoteorian perinteeseen ja yleisemmin kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen. Kuten Hirsjärvi ja Huttunen (1997, 109) esittävät, kasvatustiede ja koulutus ovat aina tietyssä historiallisessa ajassa ja paikassa muotoutuvia ilmiöitä ja näin se on väistämättä liitoksissa yhteiskunnan muilla aloilla tapahtuviin muutoksiin. Kasvatuksella ja koulutuksella

on erityinen asema yhteiskunnan yhtenä ilmentymänä ja jopa yhtenä sen rakennusaineena, jonka myötä kasvatuksen historia tutkimuksena kiinnittyy myös yhteisötasoiseen tarkasteluun (Tähtinen 1993, 35).

Kasvatuksen historian tulkintojen voidaan nähdä näin kytkeytyvän aina omaan aikaansa, jolloin *“sekä historioitsijan oma kulttuuritausta, asenteet ja kytkökset, että kunkin aikakauden historialle esittämät kysymykset ja odotukset vaikuttavat väistämättömästi historiantutkimuksen asetelmiin ja tuloksiin”* (Tähtinen, 1993, 7). Koulutuksen ja kasvatuksen historia on ollut Leino-Kaukiaisen (2007, 78) mukaan suomalaisten historiantutkijoiden kiinnostuksen kohteina vähintäänkin puolen vuosisataa ja sen aikana tapahtuneet yhteiskunnalliset muutokset ovat heijastuneet myös historiantutkimuksen kentälle. Leino-Kaukiainen jatkaa, että viime vuosikymmeninä kasvatuksen historian tutkimuksessa makrohistoria on saanut rinnalleen mikrohistorian, kun instituutioiden ja päätöksenteko-tason tutkimuksesta on siirrytty tutkimaan arkielämän tasoja, kansalaisten historiaa, pienen ihmisen ja pienten ryhmien tarkastelukulmia. Tässä työssä keskityn juuri mikrotasoon, tarkastelemalla gurukulan kasvatusta ja koulutusta yksilön näkökulmasta. Gurukulassa ei tapahtunut massakoulutusta, sillä opettajalla oli vain pieni määrä oppilaita kerrallaan. Gurukulan kasvatusta ja koulutusta muotoutuivat oppilaan ja opettajan läheisessä vuorovaikutuksessa ja näin se oli hyvin yksilöllistä. Leino-Kaukiaisen (emt. 79) mukaan historiasta on etsitty vastauksia kysymyksiin liittyen oppisisältöihin, kasvatuksen ihanneiden ja todellisuuden välisiin ristiriitoihin, opettajien ja oppilaiden asemaan koulun sisällä ja yhteiskunnassa, ja myös kasvatushistorian auktoriteetit ovat pysyneet tutkimuksen kohteina. Yhteiskunnallisten muutosten lisäksi myös kansainväliset vaikutteet, kuten suomalaisten menestyminen kansainvälisissä vertailuissa, ovat suunnanneet kasvatuksen ja koulutuksen historian tutkimusta uusien teemojen ja kysymyksenasettelujen pariin (emt. 80).

Historiantutkimuksen ytimen muodostavat erilaiset lähdeaineistot, jotka ovat viime vuosikymmeninä monipuolistuneet uusien tutkimusteemojen ja näkökulmien rinnalla. Tähtisen (1993, 19–20) mukaan perinteisessä historiankirjoituksessa yksi käytetyimmistä lähderyhmistä on ollut eritasoinen kirjallinen jäämistö, ennen kaikkea erilaiset asiakirjat. Tähtinen jatkaa, että tutkimuksessa legitimiiksi koetut lähdeaineiston kriteerit ovat kuitenkin muuntuneet ja tulleet *“sallivammaksi”* ja niiden rinnalle on tullut esimerkiksi erilaiset populaarikulttuurin tuotokset. Nieminen ja Vuorio-Lehti (2003, 21) mainitsevat uudentyyppisiksi lähderyhmiksi esimerkiksi haastattelut, suullisen perimätiedon, muistelmat ja päiväkirjat, kirjeet, valokuvat ja elokuvat. Tutkija joutuukin tekemään valintoja myös lähteiden suhteen ja päättämään, mitkä lähteet ovat oman tutkimuksen kannalta tärkeitä ja mikä tieto on arvokasta (emt. 21). Primäärilähteet ovat sellaisia asiakirjoja, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta ensisijaisia ja alkuperäisiä, mutta usein primäärilähteitä joudutaan täydentämään sekundäärilähteillä eli ns. toisen käden lähteillä (Kuikka 1991, 146). Tässä tutkielmassa käytän sekundäärilähteitä,

sillä en tunne alkuperäislähteiden sanskritin kieltä. Avaan lähteideni luonnetta tarkemmin luvussa 6.2, jossa kerron gurukulaan liittyvistä teoksista, jotka ovat jälkipolville olemassa, sekä muusta tämän tutkielman kannalta olennaisesta lähdemateriaalista. Kuikan (emt. 146) mukaan tutkimuksen tehtävänä on ennen kaikkea hyödyntää monipuolinen lähdemateriaali ja käyttää toisiaan täydentäviä lähdemateriaaliryhmiä. Olennaista on myös, että tutkimuksella on riittävästi lähdeaineistoa ja että tutkija suorittaa koko tutkimusprosessin ajan lähdekritiikkiä. Ulkoinen lähdekritiikki pyrkii selvittämään sitä, mikä funktio ja asema lähteellä on ollut ilmiön esiintymisaikana; lähde sijoitetaan omaan aikaansa, pohditaan sen alkuperää, aitoutta ja sitä, kenen toimesta lähde on syntynyt (Tähtinen 1993, 21). Sisäisessä lähdekritiikissä tarkastellaan taas lähteen tai lähteiden sisällön todistusarvoa, esimerkiksi mikä tarkoitus tai tavoite kullakin lähteellä tai lähteistöllä on ollut, minkälainen tuntemus lähteenlaatijalla on ollut lähteen asiasisältöön nähden, lähteentekijän tarkoitusperiä ja lähteen asiasisällön totuudenmukaisuutta (emt. 21). Tähtinen kuitenkin esittää, että lähdekriittisyys ei tarkoita sitä, että tutkija arvioisi perusteellisesti jokaisen lähteen, vaan ennen kaikkea sitä, että tutkija tarkkailee lähteidensä yhteensopivuutta jo olemassa olevan tiedon suhteen.

Tutkijan on pohdittava myös lähteiden käyttöön liittyviä eettisiä kysymyksiä ja näin “tehdä oikeutta” tutkimuskohteelle. Tällä viitataan siihen, miten lähdetiedot tulisi suhteuttaa aikakautensa kontekstiin, eikä niitä saisi esittää ja tulkita nykyajan perspektiivistä (Tähtinen 1993, 21). Tutkija kuitenkin tarkastelee lähdemateriaaliaan aina omasta viitekehystänsä käsin, joka määrittää hänen ennakkotietojaan ja katsomisensa tapaa ja kuten Vuolanto (2007, 307) esittää: *“lähdelähtöisyys usein tarkoittaa sokeutta omille lähtökohtaolettamuksille; perustavin aineiston luokittelun lähtökohta on aina itse tutkimustehtävä, näkökulma ja kysymykset, jotka puolestaan aina ovat riippuvaisia teoreettisesta viitekehystä sekä tutkijan arvoista, ihmiskuvasta ja muista vastaavista tekijöistä”*. Myös historiallisessa tutkimuksessa yhtenä kriteerinä on pidetty tutkimuksen objektiivisuutta ja etäisyyden ottamista tutkijan omiin lähtökohtiin (Tähtinen 1993, 23). Objektiivisuuden vaatimus kuitenkin haastaa tutkijan siinä mielessä, että tutkija on sidottu omaan ajatteluunsa ja oma elämäkokemus ja maailmankatsomus ohjaavat jokapäiväisen toiminnan lisäksi myös tutkimusta (Kuikka 2005, 133). Huolellinen ja tarkka argumentointi onkin keskeisiä keinoja pyrittäessä objektiivisuuteen ja tutkijan täytyy ilmoittaa, millaiseen lähdeaineistoon hän perustaa tutkimuksensa (emt. 135). Tähtinen (1993, 20) muistuttaa myös, että menneisyyden ja lähteiden välillä on muistettava pitää selvä ero, sillä ne eivät ole sama asia. Objektiivisuus historian tutkimuksessa voidaan tiivistää merkitsevän “ilmiön historiallisen luonteen säilyttämistä ja ajan olemassaolon tunnustamista” (Kuikka 2005, 134). Tähtisen (1993, 20) mukaan historiantutkimuksen tuloksia tarkastellaan usein vastaavuus- tai yhteensopivuuskriteerien avulla. Tähtinen jatkaa, että historiallisen tiedon ja päätelmien totuusarvioinnin kritee-

riksi ei yleensä kuitenkaan hyväksytä vastaavuus- eli korrespondenssikäsitystä, sillä historiallisia tapahtumia ei voi todentaa nykyisyydessä empiirisesti. Historiantutkimuksen luotettavuuden kriteeriksi hyväksytäänkin yleisesti “yhteensoveltuvuuskriteeri eli koherenssikäsitys, joka merkitsee sitä, että tutkimuksen tulkinnat ja päätelmät suhteutetaan muihin tutkittavasta ilmiöstä jo esitettyihin päätelmiin ja tutkimustuloksiin” (emt. 20).

3 KASVATUKSEN ONTOLOGIAA JA LÄHIKÄSITTEET

Koska tutkin tässä pro gradussa kasvatusta ja siihen liittyviä ilmiöitä, on väistämätöntä pysähtyä pohtimaan, mitä kasvatuksella tarkoitetaan. Koska kasvatusta on käsitteenä hyvin laaja, tarkastelen sitä myös sen lähikäsitteiden kautta, jotka ovat tämän tutkielman kannalta olennaisia. Näitä lähikäsitteitä ovat sivistys, kasvatustodellisuus, kasvu, kehitys ja kypsyminen, opetus ja oppiminen sekä kasvattaja. Koska suurin osa tutkielman lähdeaineistosta on englanninkielistä, tarkastelen myös kasvatusta ja koulutuksen etymologiaa.

3.1 Kasvatus

Kasvatusta tarkasteleminen osana inhimillistä elämäntodellisuutta edellyttää sen ontologista hahmottelua ja jäsentelyä. *Ontologia* käsittelee olevaisen luonnetta ja kasvatusta ontologiassa etsitään vastausta siihen kysymykseen, mitä kasvatusta on olevaisena, todellisuutena (Hämäläinen & Nivala 2008, 31). Vaikka kasvatusta on jokaiselle tuttu ilmiö, olemmehan olleet itse ainakin kasvatusta kohteena, sen jäsentäminen ja määrittely ovat ongelmallisia, sillä näkökulman mukaan saamme siitä monia erilaisia luonnehdintoja (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 31). Puolimatkan (1996, 88) mukaan on vaikea löytää yleispätevää määritelmää käsitteelle, joka on niin monipuolisesti sidoksissa arvo- ja normikäsitteisiin, ja käsite saakin erilaisen sisällön erilaisista filosofisista lähtökohdista. Kasvatusta käsite on myös melko liukuva; sillä saatetaan viitata kaikenlaisiin prosesseihin, jotka ovat tekemisissä kasvamisen ja hoitamisen kanssa ja se liittyy myös moniin lähikäsitteisiin, kuten opetukseen, koulutukseen, harjoittamiseen ja sosiaalistamiseen sellaisella tavalla, ettei sitä voida kokonaan erottaa niistä (emt. 88). Käsitystä kasvatusta olemuksesta ja kasvatustodellisuuden luonteesta voidaan näin tarkastella myös sen lähikäsitteiden, kuten sivistyksen, kasvun, kehityksen ja oppimisen kautta, joista tämän työn kannalta olennaisimpia avaan tulevissa luvuissa. Yhteistä monille kasvatusta määritelmille on se, että kasvatusta nähdään toimintana, jossa ihmiset vaikuttavat toisiinsa sekä se, että kasvatuksella on jokin päämäärä ja suunta. Pelkistäen voidaan sanoa, että kasvatusta on ihmisen toimintaa,

jolloin ontologinen kysymys kasvatuksen luonteesta palautuu kysymyksiin ihmisyydestä (Hämäläinen & Nivala 2008, 32).

Immanuel Kant on kiteyttänyt eri aikoina eläneiden kasvatusteoreetikkojen ajatukset kasvatuksesta muotoon “ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen avulla” (Hämäläinen & Nivala 2008, 32). Ajatus viittaa siihen, että ihminen tarvitsee kasvatusta, jotta se, mikä on inhimillistä ja ihmiselle tunnusomaista, pääsisi hänelle kehittymään, toisin sanoen, kasvatuksella luodaan ihminen (emt. 32). Tällöin kasvatuksen ontologisena perustana on Hämäläisen ja Nivalan mukaan ihmisen luontainen kehityspotentiaali, synnynnäinen biologinen herkkyys kehittyä ihmiseksi, ja tämä kehityspotentiaali voi suuntautua lukuisilla tavoilla. Näin kasvatusta voidaan tarkastella toimintana, jonka kautta mahdollistetaan ihmisen kehittyminen vaistonvaraisesta luonnonolennosta korkeampiin henkisiin toimintoihin yltäväksi kulttuuriolennoksi (emt. 33). Kasvatuksen myötä ihmisen nähdään siirtyvän luonnontilasta ihmiselle tunnusomaiseen henkiseen tilaan, ajattelevaksi, arvotajuiseksi kulttuuri-ihmiseksi, ja tämä luo perustan myös järjestäytyneelle yhteiselämälle, moraalille ja sivistykselle (emt. 33). Näin kasvatustodellisuus sisältää Hämäläisen ja Nivalan mukaan sekä biologis-ruumiillisen että kulttuuris-henkisen puolen ihmisenä olemisesta ja ihmisyydestä. Hämäläinen ja Nivala jatkavat, että kasvatustodellisuus näyttää erityisesti ihmisen kulttuuriseen olemistapaan kuuluvana ja näin se sekä turvaa kulttuurin jatkuvuuden, että luo edellytyksiä kulttuurin uudistumiselle. (Hämäläinen & Nivala 2008, 32–34.)

3.2 Sivistys

Prosessia, jossa ihminen kehittyy luonnonolennosta kulttuuriolennoksi eli inhimilliseksi ihmiseksi, on luonnehdittu myös sivistykseksi. *Sivistyksen* käsite on hyvin kieli- ja kulttuurisidonnainen ja se saa erilaisia merkityksiä myös tieteenalasta riippuen. Pedagoginen sivistys-käsite juontaa juurensa latinan sivistyssanaan eruditio, joka kuvaa osuvasti sitä, mistä sivistyksessä on kyse. Sana *rudis* merkitsee raakaa, valmistamatonta, taitamatonta, tietämätöntä ja sen etuliite *ex* ulos, pois jostakin: sivistys tarkoittaa näin siis prosessia, joka johtaa pois raakuudesta, tietämättömyydestä ja taitamattomuudesta (Hämäläinen & Nivala 2008, 49). Se on muotoutumista, hahmon rakentamista ja uuden luomista (Siljander 2014, 33). Sivistyksen käsitteeseen kuuluu olennaisesti ajatus yksilön, persoonan ainutkertaisuudesta ja termi persoona viittaa yksilön henkiseen erityislaatuisuuteensa subjektina eli elämänsä suuntaa määrittävänä toimijana (Hämäläinen & Nivala 2008, 51). Hämäläisen ja Nivalan (emt. 49)

mukaan persoonaksi tuleminen on nähty joissakin teorioissa ihmisen eläimellisen luonnon ylittämisenä ja inhimillisen olemispuolen kehittymisenä, jolloin henkisten ominaisuuksien kehittymisen myötä ihmisestä tulee itsetietoinen, moraalinen, ajatteleva, valintoja tekevä, luova ja arvotajuinen subjekti. Sivistyksen voidaan nähdä merkitsevän myös syvähenkisyttä, syvähenkistä elämää, jolla tarkoitetaan *“henkistä rikkautta, jota ihminen ammentaa ja luo itsessään olemalla osallinen ihmiskunnan parhaista kulttuurimuodosteista tieteenä, taiteena ja eettisinä pohdintoina”* (emt. 51). Hämäläinen ja Nivala jatkavat, että sivistys ei kuitenkaan synny itsestään, puhtaasti sisäsyntyisesti, vaan ihmisen erityinen sivistyspotentiaali versoaa kasvatuksesta.

Modernin sivistys-käsitteen taustalla on kaksi sivistyshistoriallista traditiota, antiikin hellenistinen *cultura animi* -perinne sekä kristillinen *imago Dei* -oppi, joista on johdettavissa kaksi modernille sivistyskäsitteelle ominaista piirrettä (Siljander 2014, 33). Ensinnäkin, sivistys nähdään luovana prosessina, jossa ihminen omalla toiminnallaan muokkaa ja kehittää itseään ja kulttuurista ympäristöään ja toiseksi, se sisältää idean olemassa olevan ylittämisestä tai täydellistymisestä, toisin sanoen, ihminen tavoittelee sivistysprosessissa edistyneempää elämänmuotoa, jota ei kuitenkaan voi eikä pidä ennalta tarkkaan määrittellä (emt. 33). Siljanderin mukaan modernin pedagogisen sivistys-käsitteen keskeisenä periaatteena voidaan pitää ajatusta, jonka mukaan sivistys on pyrkimystä vapautteen ja järjelliseen itsemääräytyneisyyteen. Samalla, kun yksilön olisi kyettävä irrottautumaan ulkoisen maailman erilaisista vaatimuksista ja pakoista tullakseen itsenäisesti ajattelevaksi ja toimivaksi subjektiksi, hänen on kuitenkin myös sovitettava toimintansa näihin ulkoisiin pakkoihin ja vaatimuksiin (emt. 39). Siljanderin mukaan tämä ristiriita yksilön itsemääräytyvyyden ja vierasmääräytyvyyden välillä tuo sivistyksen käsitteen lähelle kasvatuksen käsitettä. Tällä hän viittaa siihen, että vaikka ihminen on periaatteessa vapaa ja aktiivinen toimija, kasvatettavan ei kuitenkaan nähdä kykenevän itsenäisesti toteuttamaan sivistysprosessiaan kasvu- ja kehitysprosessinsa keskeneräisyyden ja puutteellisten valmiuksiensa vuoksi (emt. 40). Myös Siljander esittää, että sivistysprosessi edellyttää tarkoituksellista huolehtimista eli pedagogista ohjaamista. Kasvatuksessa on vahvasti näin läsnä vapauden ja pakon jännite, sillä kuten Siljander kuvailee *“kasvatus on sivistysprosessin näkökulmasta vierasmääräytymistä, mutta samalla tarkoituksellista pyrkimystä edistää kasvatettavan itsemääräytyvyyttä, vapautta ja kykyä itsenäiseen toimintaan”* (emt. 40). *Pedagoginen paradoksi* viittaa juuri tähän kasvatuksen perusongelmaan eli vapauden ja pakon jännitteeseen, siihen, miten inhimillistä vapautta voidaan edistää kasvatuksellisen pakon avulla. (Hämäläinen & Nivala 2008, 63.)

Vaikka kasvatus toimintana on osa ihmisen kulttuurievoluutiota, se voidaan ymmärtää myös pääosin tiedostamattomana kulttuurin omaksumisen prosessina, johon käsite *sosialisaatio* viittaa (Hämäläinen & Nivala 2008, 36). Siljander (2014, 46) kiteyttää sosialisaation tarkoittavan *“prosessia, jonka kuluessa yksilöstä tulee yhteiskunnallisesti toimintakykyinen eli hän omaksuu ne tiedot, taidot,*

tavat, toimintasäännöt, arvot ja asenteet, jotka mahdollistavat hänen toimintansa yhteiskunnan jäsenenä”. Näin lapsessa kehitetään niitä fyysisiä, älyllisiä ja moraalisia valmiuksia, joita yhteiskunnan olemassaolo ja toiminta vaativat (Puolimatka 1996, 94). Sosialisatio ei ole kuitenkaan yksisuuntaista vaikuttamista, vaan se on myös sukupolvien välistä vuorovaikutusta: “lapsi luo vanhemmat aivan samassa määrin kuin vanhemmat luovat lapsen” (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 33). Puolimatka (1996, 102) esittää, että useimmissa kasvatuksen määritelmässä pyritäänkin jonkinlaiseen kompromissiin yhteisökeskeisen ja yksilökeskeisen määritelmän välillä. Esimerkiksi hermeneuttisten kasvatustilafilosofien mukaan kompromissiin voidaan päästä, kun “yhteisössä vallitsevaan kulttuuriperinteeseen sisältyy yksilöllisyyden ja yksilön ainutlaatuisuuden korostus” (emt. 102). Tällöin kasvatusta ymmärretään kulttuurin ja yksilön vuorovaikutukseksi, jossa toteutuu yksilön itseisarvo ja jossa kasvatettavista pyritään kehittämään sekä kulttuuria luovia että kehittäviä yksilöitä (emt. 102). Puolimatka jatkaa, että kulttuuriperinnöllä ja sen tulkinnalla on kuitenkin kasvatuksessa keskeinen asema, sillä kasvatusta tapahtuu aina tietyn historian omaavassa ja sen kehityksestä syntyneessä kulttuurisessa järjestelmässä.

3.3 Kasvatus toimintajärjestelmänä

Kasvatus voidaan nähdä ontologiselta luonteeltaan myös rakenteellisena, sillä se on toiminnan lisäksi myös kasvu- ja kasvatusympäristöjen luomista ja muokkaamista (Hämäläinen & Nivala 2008, 42). Yhteiskunnan tasolla tämä tarkoittaa eri tavoin organisoituneen *kasvatusjärjestelmän* kehittämistä muuhun yhteiskuntaelämään integroituvana toimintarakenteena. Hämäläisen ja Nivalan (emt. 42) mukaan kasvatus ja huolenpito lapsista ovat kuuluneet sosiaaliseen järjestykseen niin kauan kuin järjestäytyntä yhteiskuntaelämää on ollut; jo Platon tunnisti valtio-opissaan yhteiskunnallisen kasvatustilafilosofian keskeisen merkityksen järjestäytyneelle yhteiskunnalle. Sen merkitystä on tarkasteltu muun muassa siitä näkökulmasta, että kasvatusjärjestelmä luo pohjan kaikkien muiden yhteiskunnan järjestelmien toiminnalle tuottamalla erilaisissa tehtävissä tarvittavia valmiuksia ja toisekseen, “kasvatuksella luodaan yhteiskuntaan myös jatkuvuutta ja uudistumiskykyä, yhteiskunnan jäsenten tiedollista ja taidollista valmiutta elää yhteiskunnassa sekä moraalista pohjaa ihmisten yhteiselämälle” (emt. 42). Hämäläinen ja Nivala jatkavat, että kasvatusjärjestelmästä voidaan näin löytää toivotunkaltaisen yhteiskunnan ihanteita liittyen siihen, miten yhteiskuntaelämä halutaan organisoida, mitä yhteiskuntaelämässä, yhteiskunnan jäsenyydessä ja ihmisten jokapäiväisessä elämässä pidetään tärkeänä. Se, miten kasvatusjärjestelmä muotoutuu kussakin maassa, riippuu maan kulloisistakin taloudellisista, sosiaalisista, kulttuurisista sekä poliittisista olosuhteista.

3.4 Kasvu, kehitys ja kypsyminen

Kasvatuksen tiedetään olevan vuorovaikutuksellista inhimillistä toimintaa, mutta ihmisen kasvua tapahtuu myös kasvattajasta riippumatta. Kasvatuksen lähikäsitteet *kasvu*, *kehitys* ja *kypsyminen* viittaavat osittain ihmisen sisäsyntyisiin prosesseihin, joihin kuitenkin kasvuympäristö ja kasvatusta merkittävästi vaikuttavat (Hämäläinen & Nivala 2008, 45). Kasvu on ihmisen eri olemuspuolten kehitystä ja kypsyminen puolestaan on biologisperäinen prosessi, jota geenien ohjelmoima hormonitoiminta säätelee (emt. 45). Kasvulla on kahdenlainen tarkoitus; sekä lajinolemuksen että yksilöllisyyden toteutuminen, joista jälkimmäisessä olennaisinta on persoonallisuuden muotoutuminen (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 43). Psykologiassa persoonallisuudella tarkoitetaan ihmisen yksilöllisiä henkisiä ominaisuuksia, kuten luonnetta, temperamenttia ja reaktiivuuksia (Hämäläinen & Nivala 2008, 51). *Persoonallisuus* eli subjektiivinen identiteetti rakentuu sekä opituista tiedoista, taidoista, asenteista ja sosiaalisesta kompetenssista, mutta myös itsenäisestä kyvystä ja tahdosta määrittää omaa suhdetta ympäröivän yhteiskunnan arvoihin ja toimintatapoihin (Siljander 2014, 53). Kasvatuksen yksi perustehtävistä on juuri identiteettitehtävä ja Siljanderin mukaan *“sen keskeisiin puoliin kuuluvat luonne ja luonteenkasvatus, vaikka ne ovatkin nykyisessä pedagogisessa kirjallisuudessa harvoin käytettyjä käsitteitä”*. Luonne muotoutuu ja kehittyy sivistyksellisissä vuorovaikutussuhteissa, sillä se ei ole synnynnäinen tai geneettinen ominaisuus kuten silmien tai hiusten väri (emt. 53).

Kasvu siis edellyttää, että sitä autetaan, mutta sitä ei pidä kiirehtiä (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 43). Kasvu, kehitys ja kypsyminen liittyvät ihmisen kokonaisvaltaiseen kasvu- ja kehitysprosessiin, jossa tapahtuu samanaikaisesti muun muassa fyysistä kasvua ja vahvistumista, motoristen taitojen harjaantumista, älyllistä ja kielellistä kehitystä, tunne-elämän eriytymistä ja erilaisten toiminnallisten, sosiaalisten ja kulttuuristen valmiuksien kehittymistä (Hämäläinen & Nivala 2008, 45). Kehityspsykologian teoriat kuvaavat näitä ihmisen kehitysvaiheita ja niihin sisältyviä erityisiä kehitystehtäviä ja kehityspsykologiselta kannalta *“kasvatus voidaankin ymmärtää tuen tarjoamiseksi ihmiselle elämän eri kehitysvaiheisiin sisältyvistä kehitystehtävistä suoriutumiseksi”* (emt. 46). Näin kasvatuksen vaikutusten voidaan nähdä kietoutuvan vuorovaikutuksessa ihmisen sisäsyntyisen kehityksen kanssa ja olennaista onkin inhimillisen kehitysprosessin moninaisuus ja ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehityksen mahdollistaminen, ohjaaminen ja tukeminen (emt. 46). Koska kasvulle on ominaista, että kasvava tulee vähitellen tietoiseksi kasvutapahtumasta, tämän itsetietoisuuden myötä kasvatuksen tilalle tulee vähitellen *itsekasvatus* (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 43). Hämäläisen ja Nivalan (2008, 45) mukaan ihmisen itsekasvatuspotentiaalin vahvistaminen voidaan nähdä paitsi kasvatuksen tarkoituksiksi myös sen menetelmäksi, joka toteutuu kasvattajan vallankäytön ja kasvatettavan vapauden

jännitteessä. Hämäläinen ja Nivala puhuvat kasvattajan pedagogisesta taidosta, jolla he viittaavat kasvattajan kykyyn käyttää pedagogista auktoriteettiaan kasvatettavan vapauden tukemiseen ja itsekasvatuspotentiaalin vahvistamiseen. Kasvattajaan liittyvää pohdintaa käyn tarkemmin luvussa 3.7.

3.5 Opetus ja oppiminen

Kasvatus kuuluu samaan käsiteperheeseen *koulutuksen* ja *opetuksen* kanssa, sillä niissä kaikissa on kysymys kasvavaan yksilöön vaikuttamisesta (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 40). Koulutus ja opetus ovat kuitenkin suppeampia käsitteeltään kuin kasvatus, joista koulutuksen käsitettä avaan enemmän seuraavassa luvussa 3.6. *Opetus*, joka tunnetaan pedagogiikan keskeisimpänä ja vanhimpana käsitteenä, juontaa juurensa antiikin ajalle asti: jo varhaisantiikin aikana tapahtui organisoitua opetustoimintaa ja opettajan tehtäviin kuului oppilaan tiedollisten ja taidollisten valmiuksien laajentaminen (Siljander 2014, 54). Siljanderin mukaan opetuksen käsitteen sanahistoria palautuukin kreikan kieleen, samoin termi didaktiikka, jolla tarkoitetaan nykyisin opetuksen ja oppimisen kasvatustieteellistä tutkimusta. Antiikin Kreikan opetusta tarkoittavat sanat olivat pitkälti ´opettajan` tehtävää kuvaavia ilmauksia ja kaikista niistä voidaan löytää kaksoismerkitys; opettaa ja tulla opetetuksi eli oppia, sekä tavoite ohjata, opastaa ja neuvoa oppilasta oikeaan suuntaan (emt. 54). Myös englannin, saksan ja ruotsin kielen opetus-käsitteen etymologiaan sisältyy samoja merkityksiä. Siljander kuvailee modernin opetus-käsitteen viittaavan toimintaan, joka on intentionaalista, suunnitelmallista ja tietoista, organisoitua ja institutionalisoitunutta sekä ammatillista. Tietoisien tavoitteenasettelun lisäksi modernissa opetuksen käsitteessä huomio kiinnitetään erityisesti oppijan erityistilanteeseen ja yksilöllisiin tekijöihin, niin sanottuun ymmärtävään opettamiseen. (Siljander 2014, 54.)

Jos opettamisen luonteeseen kuuluu kasvatuksen tavoin intentionaalisuus ja myös opettaminen on vuorovaikutustapahtuma, mikä erottaa kasvatuksen ja opetuksen? Hämäläinen ja Nivala (2008, 46) argumentoivat sen seuraavanlaisesti: *“opetus on erityisesti tietojen ja taitojen omaksumisen edistämiseen tähtäävää toimintaa, eli opetus pyrkii joidenkin yksittäisten kykyjen, tiedollisten tai taidollisten valmiuksien kehittymiseen, kun taas kasvatus on kokonaisvaltaisempaa kasvuun ja kehitykseen vaikuttamista”*. Opetusta voidaan tarkastella didaktisen kolmion ja sen rakennetekijöiden, opettajan, oppijan ja sisällön kautta. Siinä sisältö on sekä oppijan oppimisprosessin että opettajan opetustoiminnan kohteena ja näin opetuksen pedagogisena tarkoituksena on edistää oppilaan tiettyyn sisältöaineeseen kohdistuvaa oppimisprosessia (Siljander 2014, 56). Opetuksen käsitteeseen liittyy vahvasti

myös suunnitelmallisuus, joka taas edellyttää, että opetuksiksi nimetyn toiminnan tulee olla systemaattista, järjestelmällistä ja menetelmätietoista (emt. 57). Suunnitelmallisuus ilmenee myös opetusta koskevissa käsitteissä kuten opetussuunnitelmassa, opetusmenetelmissä sekä lukujärjestyksessä. *Opetussuunnitelmassa*, jolla tarkoitetaan erilaisia opetuksen suunnitelman dokumentteja aina yksittäisten oppituntien suunnitelmista oppilaitoskohtaisiin tai valtakunnallisiin suunnitelmiin, määritellään opetuksen sisällöt ja tavoitteet sekä opetusjärjestelyjen periaatteet (Hämäläinen & Nivala 2008, 47). Opetussuunnitelman myötä otetaan näin kantaa siihen, mikä on arvokasta, sillä sen pohjana on käsitys siitä, mikä on inhimillisesti ja yhteiskunnallisesti tärkeää ja tavoiteltavaa (emt. 119). Tämä opetuksen ja oppimisen organisoituminen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi merkitsi Siljanderin (2014, 57) mukaan modernissa yhteiskunnassa opetuksen institutionalisoitumista, kun *“opetustehtävä osoitettiin erityisille pedagogisille instituutioille, joiden tuli luoda opetustoiminnalle säännölliset ja suunnitelmalliset puitteet”*. Siljander jatkaa, että käytännössä moderni koululaitos siirsi opetuksen luonnollisesta elämänympäristöstä koululuokkiin ja tätä erottelua kuvataan yleensä käsitteillä formaalinen opetus ja informaalinen opetus. Edellinen viittaa muodollisessa koulujärjestelmässä harjoitettuun suunnitelmalliseen opetukseen ja jälkimmäinen koulujärjestelmän ulkopuolella erilaisissa arjen tilanteissa tapahtuvaan opetukseen (emt. 57). Modernisaatioprosessin etenemisen myötä myös ammatit alkoivat eriytymään; kun esimerkiksi keskiajalla luostarikouluissa opettajina toimivat papit ja koulumestarit, ajan myötä opetustehtävästä alkoi muotoutua ammatti, jolla on tiettyjä erityisedellytyksiä ja -vaatimuksia aina opettajan henkilökohtaisista ominaisuuksista vuorovaikutustaitoihin ja opetussisältöihin (emt. 57).

Oppiminen, kuten kasvatustieteetkin, on käsitteenä haasteellinen, sillä se on kytköksissä eri tieteenalojen ammattikielen lisäksi arjen puhetapoihin (Siljander 2014, 58). Sitä määritellään hyvin vaihtelevasti riippuen eri tieteenaloista, joista se kuuluu kasvatustieteen lisäksi erityisesti psykologian käsitteistöön. Kun psykologia tarkastelee oppimisen yleisiä lainalaisuuksia, kasvatustiede tarkastelee oppimista pedagogisessa kontekstissa, kuten koulussa tai muissa tavoitteellisissa opetus- ja oppimistilanteissa (emt. 60). Hämäläisen ja Nivalan (2008, 47) mukaan oppiminen erotetaan juuri biologisesta kypsyämisestä, joka noudattaa geenien sisältämän informaation ohjelmaa, sillä oppimiseen liitetään erityisesti yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutus. Eri tieteenalojen sisällä ja välillä on käyty runsaasti väittelyjä myös siitä, missä suhteessa geenit ja vuorovaikutus eli perimä ja ympäristö vaikuttavat ihmisen kehityksessä persoonallisuuden eri osa-alueilla (emt. 47). Tiedetään kuitenkin, että molemmat, sekä perimä että ympäristö, luovat yhdessä perustan oppimiselle.

Oppiminen voidaan määritellä laajimmalta merkitykseltään *“prosessiksi, jossa on keskeistä muutos oppijan taidoissa, tiedoissa, ajattelutavoissa tai toiminnassa ja parhaimmillaan se jatkuu*

koko eliniän” (Siljander 2014, 59). Siljander jatkaa, että oppimiseen liittyy vahvasti kokemuksellisuus, sillä muutos mahdollistuu kokemuksen kautta. Tällöin oppijan oma kokemus luo perustan oppimiselle, jolloin joko aiemmin koettu saa uutta merkityssisältöä tai uudet kokemukset muuttavat aiempia tietoja, taitoja, asenteita, ajattelutottumuksia tai toimintatapoja (emt. 60). Oppimista voidaan tarkastella myös itsesäätelyn ja ulkoisen säätelyn näkökulmasta. Siljander (emt. 62) kuvailee, kuinka itsesäätelyn paradigmassa oppimisen oletetaan perustuvan ensi sijassa oppijan omaan toimintaan ja hänen piilevään kehityspotentiaaliinsa, jolloin pedagogisen toimijan, kuten opettajan rooli jää toissijaiseksi. Ulkoisen säätelyn paradigmassa nähdään taas, että oppimista määrittävät ulkoiset toimintayllikkeet ja oppijaan kohdistuva pedagoginen vaikuttaminen, mutta myös siinä tunnustetaan oppiminen subjektin mentaalisenä prosessina, jonka sisälle ei voida päästä (emt. 62). Oppiminen ja opetus eivät siis ole automaattisesti toisiinsa liittyviä ilmiöitä, sillä *“opetus ei välttämättä saa aikaan oppimista ja oppiminen voi tietoisien opetuksen sijaan perustua havainnointiin, harjoitteluun ja muuhun vastaavaan oppijan omaan toimintaan, josta seuraa jonkin uuden asian, tiedon tai taidon omaksuminen”* (Hämäläinen & Nivala 2008, 8). Koulussa tapahtuvat pedagogiset oppimistilanteet ovatkin olleet kritiikin kohteena ja esimerkiksi progressiivisen pedagogiikan edustajat, kuten John Dewey, näkevät ne vieraannuttavina ja oppimista rajoittavina (Siljander 2014, 61). Siljanderin (emt. 61) mukaan pedagogisen oppimisen käsitteen puolustajat kuitenkin korostavat, että vaikka oppimista tapahtuu kaikkialla, oppimisprosesseja ei tulisi jättää satunnaisten ympäristövaikutusten armoille.

3.6 Kasvatuksen ja koulutuksen etymologiaa

Koska suurin osa tutkielmani lähdekirjallisuudesta on englanninkielistä, on tärkeää vielä tarkastella, mitä englannin käsitteellä *education* tarkoitetaan. Kuten Siljander (2014, 27) toteaa, eri kieli- ja kulttuurialueilla kasvatukseen liittyy erilaisia merkitysvivahteita ja kasvatusta tarkoittavien sanojen etymologia on erilainen. Englannin sanan *education* pohjana on latinan kielen sana *educare*, johon sisältyy samoja merkitysvivahteita kuin saksan sanaan *Erziehung*, joka tarkoittaa kirjaimellisesti “vetää pois”, “auttaa ulos jostakin” (emt. 27). Siljander jatkaa, että saksalaisessa valistusfilosofiassa ja pedagogiikassa tähän liitettiin vahvasti ajatus kasvatettavan auttamisesta ulos alaikäisyydestä henkiseen ja moraaliseen täysi-ikäisyyteen. Siljanderin (emt. 27) mukaan englannin sana *education* tarkoittaa kasvatuksen ja koulutuksen lisäksi myös kasvatustieteellistä tiedonala ja sen attribuuttimuodot, kuten *educated*, merkitsevät asiayhteydestä riippuen suurin piirtein samaa kuin koulutettu, kouliintunut,

sivistynyt. *Koulutus*-sana liittyy puolestaan muodollisen koulutusjärjestelmän puitteissa organisoituun kasvatukseen, opetus- ja oppimistoimintoihin eri muotoineen ja näin koulutus voidaan ymmärtää yhteiskunnallisena instituutiona ja yhteiskunnallisen säätelyn muotona (emt. 68). Siinä missä kasvatuksella on yleinen sosialisaatiotehtävä, on koulutuksella Siljanderin mukaan erityinen sosialisaatiotehtävä: koulutusjärjestelmässä ohjataan koulutukseen osallistuvia erilaisiin sosiaalisiin asemiin ja tehtäviin. Tässä tutkielmassa sana *kasvatus* viittaa henkiseen kasvuun ja hyvinvointiin liittyvien taitojen, kuten itsetuntemuksen, mielenhallinnan, arvo- ja moraalitajunnan sekä tietoisuustaitojen kehittämiseen (kasvatus elämää varten) ja sana *koulutus* viittaa taas ulkoisten, objektiivisten ja ammattiin valmistavien tietojen ja taitojen välittämiseen, toisin sanoen, rajatumpaan tavoitteeseen (koulutus elinkeinoa varten).

3.7 Kasvattaja

Olen aiemmissa, kasvatukseen liittyvissä luvuissa vain sivunnut *kasvattajan* toimintaa, joten pyrin seuraavaksi jäsentelemään tarkemmin kasvattajan osaamisen alueita, tietoa ja taitoja. Koska kasvatusta on vuorovaikutusta, jossa tapahtuu kasvun ja kehityksen tukemista, se voidaan nähdä vuorovaikutuksena erityislaatuisena (Hämäläinen & Nivala 2008, 199). Erityislaatuisuudella viitataan siihen, miten kasvatusta on vaikuttamista, kasvun ohjaamista sekä pedagogista toimintaa (emt. 199). Näin se vaatii kasvattajalta tietynlaista tietoa, taitoa ja osaamista. Siitä, kuinka aktiivinen, näkyvä tai yksilöity kasvattaja on, esiintyy erilaisia näkemyksiä; useimmiten kasvatusta henkilöityy ihmiseen, kasvattajaan, mutta myös sellaiset ”tahot” kuten luonto, ympäristö ja koulu saatetaan mieltää kasvattajaksi (Huttunen 1997, 45). Huttusen (emt. 45) mukaan kasvattajaksi voidaan väljästi määritellä ”jokainen sellainen ihminen, joka tarkoituksellisesti pyrkii edistämään toisen ihmisen kehitystä”. Kriteerinä kasvatustajudelle on kuitenkin pidetty sitä, että se määritellään havaittavan toiminnan perusteella ja että kasvattajalta löytyy kasvatustahdon lisäksi kasvatustietoa ja -taitoa (emt. 46). Kasvattajan käsitettä voidaan rajata vielä näkemykseen, että kasvattajalla on tietynlainen, vanhemman kaltainen suhde kasvatettavaan (emt. 46). Kuten Huttunen esittää, hyvän kasvatussuhteen syntyminen vaatii kuitenkin aikaa ja kärsivällisyyttä, ja esimerkiksi opettajana tai ohjaajana toimiminen on suhteellisen lyhytaikaista eikä yhtä syvää kasvatussuhdetta välttämättä pääse oppilaiden kanssa syntymään. Kasvatustajuuksi määrittävät näin myös sen eri roolit ja siihen liittyvä osaaminen, esimerkiksi äidin ja isän kasvatustajuus eroaa ammatillisesta kasvatustajuudesta ja muodollisesti määritellystä opettajuudesta (Hämäläinen & Nivala 2008, 210). Opettajan työtä onkin pitkälti määritelty säädöksin, mutta kuten Eloranta ja Virta

(2002, 133-134) kuvaavat, opettajan työ on laaja-alainen ja vaativa ihmissuhdeammatti ja se sisältää paljon enemmän kuin hallinnollisesti määritellyt opettajan työtehtävät. Monissa määritelmissä opettajan rooli on liittynyt vahvasti tiedon jakamiseen ja tietämyksen rakentamiseen, mutta nykypäivänä opettaja nähdään enemmän oppimisen ohjaajana ja oppilaiden oppimisprosessien tukijana ja opettajan kuvaan liittyy sellaisia piirteitä kuten kasvattajuus, yhteistyö- ja ihmissuhdetaidot, kyky oman toiminnan reflektointiin, uudistumis- ja muutoskykyisyys sekä yhteiskunnallinen vaikuttajuus ja asiantuntijuus (emt. 133).

Kasvatustahto nousee tietoisuuden maaperästä (Hämäläinen & Nivala 2008, 62). Tällä Hämäläinen ja Nivala viittaavat siihen, miten kasvatustahdon taustalla on sekä tiedostettuja arvoja että paljon myös irrationaalista ja tiedostamatonta. Kasvatustietoisuuden voidaan siis nähdä olevan olennaisesti arvotietoisuutta; näkemyksiä siitä, mikä ihmisyydessä on tärkeää ja mitkä persoonallisuuden ominaisuudet ovat tavoiteltavia (emt. 62). Kasvattajan kasvatustahtoa ja sen kautta kasvatustoimintaa ohjaavat hyvin monenlaiset tekijät, eivät siis vain harkitut ja tietoiset käsitykset kasvatuksen päämääristä ja kasvattajan tietoiset pyrkimykset niitä kohtaan. Hämäläisen ja Nivalan (emt. 63) mukaan kasvatustahtoon välittyy aineksia tieteellisten kasvatuskäsitysten ja tietoisesti tehtyjen arvovalintojen lisäksi sosialisointia myötä omaksuttuista arvoista, tavoista ja uskomuksista, kasvattajan henkisestä pääomasta, maailmankuvasta ja elämäntattomuksesta, erilaisista ideologioista sekä kasvattajan omista lapsuudenkokemuksista, piilotajunnasta ja muista tiedostamattomista vaikuttimista. Kasvatustahtoon kuuluu myös pedagoginen paradoksi; miten sovittaa yhteen kasvatuksen sisältämä pakko eli kasvatettavaan vaikuttaminen ulkopuolelta sekä ihmisyyteen liittyvä vapauden ihanne (emt. 63). Kasvattajalla on elämäntattomuksensa ja tietynlaisen asiantuntijuutensa myötä myös väistämättä auktoriteetti suhteessa kasvatettavaan ja kasvattaja voi joko hyödyntää vaikutusvaltaansa kasvatettavan hyväksi tai käyttää sitä muokkaamalla kasvatettavaa omien tai muiden ulkopuolelta asetettujen päämäärien mukaisesti. Jos kasvattajalla on *pedagogista auktoriteettia*, hänellä on herkkyys tunnistaa kasvatettavan tarpeita ja mahdollisuuksia ja hän käyttää auktoriteettiasemaansa kasvatettavan kasvun ja kehityksen edistämiseksi. *Autoritaarinen kasvatussuhde* perustuu taas pakkoon ja alistamiseen, jossa kasvattaja ei pyri tunnistamaan kasvatettavan tarpeita, vaan sen sijaan kasvatusta ohjaa halu luoda kasvatettavasta omien toiveiden mukainen. (emt. 204.)

Kasvatustiedon lisäksi kasvatustieteen perustuu *kasvatustaitoon*, ja näiden kahden suhdetta voidaan tarkastella kreikkankielisten käsitteiden *episteme* ja *techne* avulla (Hämäläinen & Nivala 2008, 200). Hämäläinen ja Nivala jatkavat “*episteme tarkoittaa tietoa, erityisesti tieteellistä tietoa, techne puolestaan taitoa, mutta erityisesti sellaista taitoa, joka perustuu jonkinlaiseen teoreettiseen ymmärrykseen*”. Kasvatustieteen *techne*-taito ei siis ole vain kokemukseen perustuvaa, vaan hänen käytännön toimintansa rakentuu juuri teoreettisen kasvatustieteen perustalta. Kasvatustaitoon kuuluvat olennaisesti

myös halu ja kyky hankkia tietoa toimintansa tueksi, reflektoida omaa ajattelua ja toimintaa sekä ylipäätään kehittää itseään kasvattajana (emt. 200). Kasvatustaidon voidaan nähdä olevan pitkälti tietoa kasvatustaidon menetelmistä, jotka ovat “keinoja, joilla kasvattaja pyrkii vaikuttamaan kasvatettavaan, suuntaamaan tämän kasvuprosessia, tuottamaan joitakin näkyviä tai näkymättömiä vaikutuksia ja muutoksia” (emt. 200). Kasvatustaitoon kuuluu myös kyky soveltaa menetelmiä. Käytännön kasvatustyössä eri menetelmiä voidaan käyttää suunnitellusti tai spontaanisti ja tilannekohtaisesti ja niillä voidaan pyrkiä ohjaamaan kasvatettavaa joko suoraan tai välillisesti, esimerkiksi muokkaamalla ympäristöä (emt. 200). Hämäläinen ja Nivala tuovat esiin myös sen, miten kasvattaja kasvattaa merkittävässä määrin myös omalla persoonallaan ja esimerkillään ja on näin kasvatettavalleen esikuva. Kasvatettava omaksuu kasvattajalta sekä konkreettisia käyttäytymis- ja toimintatapoja että laajemmin tavan elää ympäröivässä todellisuudessa (emt. 201). Myös Hollo pitää kasvattajan esikuvallisuutta “perustavimpana kasvattajaolemuksen luonteenpiirteinä” (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 47). Huttusen (1997, 47) mukaan “hyväksi kasvattajaksi ei tulla pelkästään hyvien ominaisuuksien tai tahdonvoiman ansiosta, vaan kasvattajan asema on ikään kuin ansaittava jokaisen kasvatettavan kanssa erikseen”.

Kasvatustaitoon kuuluu olennaisesti myös kyky luoda kunnioitukseen ja luottamukseen perustuva kasvatussuhde, jossa toteutuu kasvatettavan oikeus yksilölliseen, edellytystensä mukaiseen ja ainutkertaiseen kehittymisen mahdollisuutensa toteuttavaan kasvuprosessiin (Hämäläinen & Nivala 2008, 201). Tätä kasvattajan ja kasvatettavan välistä erityislaatuista suhdetta kutsutaan *pedagogiseksi suhteeksi*, ja käsitteen loi Herman Nohl 1900-luvun alkupuolella. Nohl korosti ihmisenä kasvamisen itseisarvoista luonnetta, sitä, että kasvatusta ei alisteta ulkopuolisten toimijoiden, kuten valtion, puolueiden tai kirkon intresseille (emt. 202). Näin pedagoginen suhde rakentuu ensisijaisesti kasvatettavan tarpeista ja kasvuprosessista käsin ja kasvatettavan suhde kasvattajaan, ryhmässäkin, tulisi olla henkilökohtainen, yksilöllinen ja ainutlaatuinen (emt. 202). Kasvatustaidolta tämä vaatii kykyä toimia joustavasti, tilannekohtaisesti ja spontaanisti, sillä jokainen kasvatussuhde ja kasvatettava on ainutlaatuinen eikä tilanteita voi näin yksityiskohtaisesti suunnitella. Pedagogisen suhteen perustana on *pedagoginen rakkaus*, jonka myötä suhde voi kehittyä syväksi ja vahvaksi tunnesuhteeksi (emt. 202). Tällä on monia myönteisiä merkityksiä kasvatettavalle ja erityisen keskeinen se on persoonallisuuden kehityksen kannalta. Itseluottamus, -kunnioitus ja usko omaan kykyihinkin voivat kehittyä vain turvallisessa ja kannustavassa kasvatussuhteessa, jossa kasvattaja rohkaisee toimintaan, osoittaa myötätuntoa epäonnistumisissa ja antaa tunnustusta onnistumisissa (emt. 202). Skinnarin (2004, 161-162) mukaan pedagogiseen rakkauteen kykenevän kasvattajan psyykkisiä ominaisuuksia ovat totuudellisuus, empatiisuus, esteettisyys sekä eettisyys ja tällöin kasvattajaa voisi sanoa myös sydämeltään sivisty-

neeksi. Totuudellisuuden tulisi näkyä ennen kaikkea hänen toiminnassaan, ei vain ajattelussa ja puheissa, ja vasta tällöin voidaan puhua kasvattajan ehkäpä korkeimmasta sivistysominaisuudesta, eettisyydestä. Skinnari (emt. 164) toteaaakin, että eettisyydessä kasvattaja ei voi koskaan mennä liiallisuuteen, kuten muissa sivistysominaisuuksissa.

4 KASVATUKSEN ARVOT JA ETIIKKA

Kasvatukseen kuuluu olennaisesti eettiset pohdinnat. Keskustelu kasvatuksesta ei kuitenkaan ole, eikä sen tulekaan olla, eettisesti neutraalia (Mutanen 2014, 323). *Kasvatusfilosofialla* voidaankin nähdä kaksi tehtävää tieteen kentällä. Ensinnäkin, se luo perusteita sekä kasvatustoiminnalle että muulle kasvatustieteelliselle tutkimukselle, asettaen kyseenalaiseksi olemassa olevia käytänteitä ja katsomustapoja (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 108). Toiseksi, se pyrkii selkeyttämään kasvatuksesta esitettyjä ajatuksia ja käsityksiä, sillä monet termit ovat käsitteellisesti epäselviä ja monimerkityksellisiä (emt. 108). Kasvatusfilosofia ohjaa näin tarkastelemaan kriittisesti kaikkea vallitsevaa ja kyseenalaistamaan jokapäiväisessä elämässämme itsestäänselvinä pitämiämme asioita sekä luomaan kokonaisnäkömyksiä tarkasteltaviin ilmiöihin. Kasvatuksen kysymysten filosofinen tarkastelu ei kuitenkaan koske ainoastaan akateemisia tutkijoita, vaan yhtä lailla arjen kasvattajia. Niin kasvatusinstituutioissa, harrastuksissa kuin kotona tapahtuvan kasvatuksen taustalla vaikuttavat kasvattajan käsitykset hyvästä kasvatuksesta, ihmisyydestä, maailmasta, arvoista ja kasvatuksen tavoitteista. Perustavanlaatuisiin kysymyksiin, kuten siihen, mitä on hyvä kasvatus, ei voida saavuttaa vastausta ilman filosofista tarkastelua. Koska kasvatuksessa on kyse ihmiseksi tulemisesta ja olemisesta perustavanlaatuisessa merkityksessä, kasvatuksen ongelma ei periaatteessa ole lopullisesti ratkaistavissa ja tässä mielessä se on luonteeltaan filosofinen kysymys (Uljens 2008, 271). Värri (2000, ix) kiteyttää osuvasti sen, miksi pohtia ongelmaa, jonka tietää jäävän vaille lopullista ratkaisua: *“koska kasvatussuhteen osapuolet ovat toisilleen ainutlaatuisia, kasvatuksellista hyvää on syytä kysyä yhä uudelleen ja uudelleen, jotta kasvatustahot unohtaisi kasvatettaviemme ainutlaatuisuutta ja laiminlöisi heidän itseytymisensä mahdollisuuksia”*. Värri esittää vielä toisen näkömyksen, jonka mukaan *“kasvatus on yhteiskunnassa valtapyyteiden ja ristiriitaisten pyrkimysten kohteena ja kasvatuksen päämääriin pyrkivät vaikuttamaan sellaiset tahot, esimerkiksi talouselämän puolestapuhujat, joiden ensisijaiset tarkoitukset eivät ole lainkaan kasvatuksellisia”* (emt. ix).

Kasvatus ei tapahdu koskaan tyhjiössä, jossa jokin universaali kasvatuksen malli tai väline toimisi jokaisen kasvatettavan kanssa, vaan se tapahtuu aina tietyssä historiallisessa ja paikallisessa kontekstissa; yhteisön, yhteiskunnan ja luonnon muodostamassa maailmassa. Kasvatussuhte kehkeytyy siis maailmassa ja maailmasuhde on läsnä kasvatuksessa (Värri 2000, 13). Kasvatusfilosofisesta nä-

kökulmasta pohdinnat hyvästä kasvatuksesta onkin tehtävä siinä ajassa ja paikassa, jossa ne tapahtuvat. Kasvatuskäytäntöjä ei tällöin kuitenkaan tarkastella välineiden ja menetelmien näkökulmasta, vaan laajemmin eettiseltä näkökannalta; miksi kasvatetaan ja mitä on hyvä kasvatusta ja kuka päättää, mitä hyvä kasvatusta on. *Etiikka* eli moraalifilosofia on filosofian vanhimpia osia ja sen peruskysymyksiin kuuluvat juuri kysymykset hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä (Hirsjärvi 1985, 76). Atjonen (2008, 114) kuitenkin muistuttaa, että etiikassa ei ole kyse niinkään oikeassa vaan vastuussa olemisesta, johon kuuluu myös oman erehtyväisyyden ja yleisen inhimillisyyden oivaltaminen. Atjonen jatkaa, että etiikka ei ole myöskään sama asia kuin tunteet, uskonto tai pelkkä lakien noudattaminen. *Etiikkaa* ja *moraalia* onkin pidetty monesti synonyymeina, mutta tieteessä moraalilla on liitetty koskemaan käytännön elämää, ihmisten valintoja ja tapoja ja etiikka taas tutkii ja luo moraalista teoriaa (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 68). Moraalikasvatuksen kannalta olennaisimmat kysymykset liittyvät siihen, onko olemassa universaaleja arvoja vai ovatko ne subjektiivisia ja vaihtelevia arvostuksia, ja perustuuko moraalilla objektiivisiin lainalaisuuksiin vai onko se makuasia ilman yleispätevyyttä (Hämäläinen & Nivala 2008, 140). Hirsjärvi (1997, 69) esittääkin, että monet pitävät juuri etiikkaa kasvatuksen ydinalueena ja sen keskeisimpänä asiana. Kysymyksiin, jotka liittyvät esimerkiksi kasvatuksen päämääriin, kasvatusvelvollisuuteen ja kasvatusoikeuteen, lapsen oikeuksiin, auktoriteettiin ja kasvatuksessa käytettäviin rangaistuksiin, uskonnolliseen ja moraaliseen kasvatukseen sekä vapautteen ja pakkoon kasvatuksessa, liittyy usein juuri eettisesti merkittäviä ongelmia (emt. 71). Kun etiikassa pohditaan esimerkiksi sitä, mitä on hyvä kasvatusta, joudutaan samalla tekemään arvoihin liittyviä ratkaisuja. Kuten Hirsjärvi (emt. 76) esittää, kasvatusta on kiinteästi arvoihin liittyvä kulttuurin ala, sillä se on sekä arvoja luova, arvoja välittävä että toteuttava taho yhteiskunnassa.

4.1 Kasvatuksen arvoperusta

Arvot ovat abstraktioita, jotka toimivat kriteereinä ihmisten ja ihmisyhteisöjen valinnoissa. Toisin sanoen, sitä minkä toteuttamista varten jokin viime kädessä tapahtuu, sanomme arvoksi. (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 64.) Kulttuuritodellisuuden taustalla on erilaisia arvoja, joita esimerkiksi saksalainen Eduard Spranger on luokitellut seitsemään arvoalueeseen: hedoniset, vitaaliset, sosiaaliset, tiedolliset, eettiset, esteettiset ja uskonnolliset arvot (Hämäläinen & Nivala 2008, 40). Näiden lisäksi keskeisinä arvoalueina voidaan pitää myös taloudellisia, poliittisia ja materiaalisia arvoja (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 65). Tämän ajan kehittyneissä länsimaissa keskeisinä arvoina voidaan edellä mainituista nähdä tiedolliset, hedonistiset sekä jossain määrin myös vitaaliset arvot (Hämäläinen & Nivala 2008, 135).

Silloin, kun jokin ilmiö on sinänsä arvokas ja tavoiteltava, puhutaan itseisarvosta. Esimerkiksi käsitys ihmiselämän pyhydestä on arvo, joka ei ole riippuvainen yksilön laadusta tai hänen hyödyllisyydestään yhteisön kannalta (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 65). Se on puhdas *itseisarvo*, eikä se palvele muita tarkoitusperiä, toisin sanoen, toimi *välinearvona* (emt. 65). Myös kasvatusta voidaan nähdä itseisarvona, jos se perustuu pyrkimykselle edistää jokaisen ihmisen ainutkertaista yksilöllisyyttä ja henkisyttä, pyrkimykselle mahdollistaa se, mikä ihmisessä on mahdollisuutena (Hämäläinen & Nivala 2008, 119). Kasvatuksella voidaan nähdä olevan itseisarvon lisäksi myös välineellistä merkitystä yhteiskunnan kannalta, kun sen myötä pyritään toteuttamaan ja saavuttamaan yhteiskunnassa arvokkaiksi ymmärrettyjä asioita sekä tavoitteita (emt. 119). Kasvatusta onkin vahvasti arvosidonnainen aikansa ilmentymä ja kun opetus- ja kasvatustyössä päätetään tavoitteista, sisällöistä, menetelmistä ja arvioinnista, näitä valintoja tehdään sen mukaan, mitä pidetään esimerkiksi hyvänä, oikeana, hyödyllisenä tai tärkeänä (Atjonen 2008, 116). Näkemykset siitä, mikä elämässä on tärkeää ja tavoiteltavaa, vaihtelevat ihmisten ja eri kulttuurien kesken, mutta kuten Hämäläinen ja Nivala (2008, 40) esittävät, jos yhteiskunnassa vallitsee edes jollain tasolla jaettu kulttuuri, ovat tietyt arvot määrittäneet yleisellä tasolla keskeisimmiksi. Kysymys tärkeistä tai arvokkaista kasvatuksen ja oppimisen sisällöistä usein kuitenkin muuttuu, kun huomioon otetaan lapsen henkilökohtaisten taipumusten, lahjojen ja kiinnostuksen näkökulma, jolloin *“kasvatuksellisesti arvokas ei määriykään vain ulkoisilla ja kasvatettava riippumattomilla kriteereillä, vaan edellyttää tämän omien näkemysten huomioon ottamista”* (emt. 121).

Hirsjärvi (1997, 65) esittää, että arvot eivät ole irrallisia konstruktioita ajatusjärjestelmässämme vaan tämän järjestelmän oleellisia elementtejä. Hän jatkaa, että ajatustemme kokonaisuus muodostuu siis eräänlaiseksi järjestelmäksi, josta käytetään nimitystä *maailmankatsomus* tai *maailmankuva*. Maailmankuvan Hirsjärvi tiivistää tarkoittavan *“käsitystä maailmasta kokonaisuutena, johon perustuvat yksilön tai yhteisön elämää ohjaavat arvot ja tavoitteet”* (emt. 66). Värri (2000, 34) mukaan yhteisön maailmankatsomuksellinen kokonaisuus koostuu ensinnäkin sen vallitsevasta maailmankuvasta, jossa tiivistyvät aikalaisten käsitykset siitä, millainen maailma heidän mukaansa on, sekä toisaalta maailmankatsomuksellisesta perspektiivistä, esimerkiksi uskonnollisista, poliittis-ideologisista ja filosofisista käsityksistä. Värri (emt. 34) jatkaa, että nämä ohjaavat yhteisön elämää kohti sitä utopiaa, joka sen täytyisi aikalaisten mielestä saavuttaa ollakseen ihanneyhteisö.

4.2. Kasvatuksen päämäärät

Kasvatustodellisuuteen kuuluvat myös *päämääriä* koskevat kysymykset; kasvatus ei olisi edes mahdollista, jollei kasvattajana olisi näkemyksiä kasvatuksen päämääristä ja kasvutapahtuman tarkoituksesta (Värri 2000, 21). Kasvatuksen päämäärien asettaminen edellyttää ensin kuitenkin käsitystä siitä, millaista on arvokas ihmiselämä (Puolimatka 1999, 25). Pohdintoihin arvokkaasta, hyvästä elämästä liittyy olennaisesti myös *käsitys ihmisestä*, siitä, millainen olento ihminen on, joka taas kuljettaa elämän perimmäisten kysymysten äärelle, pohdintoihin elämän tarkoituksesta. Kuten Puolimatka (emt. 26) esittää, vaikka kysymys elämän tarkoituksesta onkin laaja, epämääräinen ja moniselitteinen, se on kuitenkin niin olennainen, ettei sitä voi sivuuttaa. Koska kasvatustavoitteissa heijastuu näkemys elämän tarkoituksesta, kasvatuksen päämäärien tulisi Puolimatkan (emt. 25) mukaan perustua käsitykseen arvokkaasta ihmiselämästä, eikä kasvatettavien elämää tulisi muokata esimerkiksi taloudellista kilpailukykyä palvelevien yhteiskunnallisten päämäärien pohjalta. Hirsjärvi (1997, 71) esittää samansuuntaisen näkemyksen, jonka mukaan kasvatuksen syvimpänä päämääränä on pidetty “täyteen ihmisyyteen” kasvattamista ja päämäärän asettelua ohjaa “hyvän ihmisen idea”. Näkemykset siitä, ovatko “arvokas ihmiselämä” tai “hyvän ihmisen ideaali” jotain universaalia vai kulloisestakin aikakaudesta ja vallitsevasta kulttuurista riippuvaisia, vaihtelevat. Kasvatuksen myötä välitetäänkin sitä, mitä pidetään kaikkein arvokkaimpana ja kasvatettavia “*ohjataan tietoisesti tai tiedostamatta kokemaan elämän tarkoitus joidenkin kasvattajan olennaisina pitämien arvojen kautta*” (Puolimatka 1996, 125). Koska elämän tarkoitus on kuitenkin syvästi subjektiivinen asia, Puolimatkan (emt. 127) mukaan on tärkeää kasvattaa kriittisyyteen, jotta lapsi oppii vähitellen arvioimaan elämäänsä perusteilla, jotka osoittautuvat käytännössä päteviksi. Kasvatuksen päämäärää voidaan tarkastella Hirsjärven (1997, 71) mukaan myös muutamien keskeisten ulottuvuuksien valossa. *Yleinen-erityinen* viittaa siihen, missä määrin ihminen halutaan kasvattaa muista eroavaksi ja missä määrin muiden kanssa samanlaiseksi (emt. 71). *Sosialisaatio-personalisaatio* -ulottuvuudessa on kysymys painopisteen asettamisesta joko yhteisön tai persoonallisuuden kasvattamisen suuntaan ja kolmas ulottuvuus, *traditio-reformaatio*, viittaa siihen, missä määrin kasvatuksen päämääränä on kulttuurin säilyttäminen ja missä määrin sen uudistaminen (emt. 71).

4.3 Ihmiskäsitys

Kysymykseen siitä, millainen olento ihminen on, ei voida vastata yksiselitteisesti. Palaan lukuun 3.1., jossa kasvatuksen määritelmää jäsennessäni esiin nousi näkemys, jonka mukaan ontologinen kysymys kasvatuksen luonteesta palautuu kysymyksiin ihmisyydestä. Rauhalan (1989, 14) mukaan kysymys siitä, mitä ihminen on, voidaan nähdä kaikkein vaikeimpana ontologisena ongelmana ja ihmisen voidaan nähdä tunnetussa universumissa kaikkein kompleksisimpana tutkimuskohteena. Puolimatka (1999, 11) esittää, että myös kasvatuksen keskeinen kysymys koskee juuri ihmiskäsitystä. Käytännön kasvatustoimintaan vaikuttaa oleellisesti se, millainen käsitys kasvattajalla on lapsesta ja lapsen perusluontoisista ominaisuuksista (Hirsjärvi 1985, 95). *Ihmiskäsitys* viittaa näkemyksiin siitä, mitä ja millainen ihminen on ja mitä ihminen voi tehdä itsestään ja se määrittellään ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi (emt. 91). Varron (1992, 31) mukaan ihmiskäsitykseen kuuluu ”*lukuisia olemuksellisia määreitä, joilla voidaan luonnehtia ihmistä yksilöstä lähtien, sekä lukuisia suhteellisia piirteitä, joiden avulla ihmistä voidaan luonnehtia suhteessa ympäristöön, kuten yhteisöön, muihin, toisiin ja luontoon*”. Hirsjärvi (1985, 95) esittää, että ihmiskäsityksen myötä esiin tulee käsitys, mistä ihmisyydessä viime kädessä on kysymys, ihanneihmisen kuva sekä laajemmin myös elämäkatsomuksellinen näkökulma. Näin se liittyy läheisesti myös maailmankuvan ja maailmankatsomuksen käsitteisiin, sillä ihmiskäsitys on osa yksilön maailmankuvaa, joka taas on osa yleisempää maailmankuvaa (emt. 95). Ihmiskuva viittaa taas tieteellisen tutkimuksen luomaan hahmotelmaan ihmisestä ja se voi olla hyvinkin erilainen, esimerkiksi biologinen, psykologinen tai sosiologinen, riippuen siitä tieteenalasta, joka kuvan tuottaa (Varto 1992, 31).

Hirsjärven (1985, 94) mukaan ihmiskäsitykset voidaan erottaa toisistaan sen perusteella, mikälainen käsitys niillä on todellisuuden laadusta. *Monistiseen* ihmiskäsitykseen, jossa ihmisen olemassaolo ymmärretään yhden ainoan olemisen muodon pohjalta, kuuluvat materialistinen ja spiritualistinen näkemys. *Materialistisen* näkemyksen mukaan ihminen on perimmiltään aineellinen olento, jolloin myös ihmisen tajunta nähdään aineellisena tuotteena tai heijasteena (emt. 94). *Spiritualistisen* näkemyksen mukaan todellisuuden peruslaatu on henkinen. Itämaisissa filosofioissa monismi viittaa juuri spiritualistiseen näkemykseen, eli henki käsitetään kaiken olevaisen peruslähtökohdaksi (Rauhalan 1989, 22). *Dualistisessa* ihmiskäsityksessä ihmisen nähdään koostuvan sekä hengestä että aineesta, sielusta ja kehosta, mutta se, kuinka näiden kahden olemispuolen erilaisuus ja yhdessä olemisen käsitetään, vaihtelee (emt. 22). *Pluralistisessa* ihmiskäsityksessä ihmisen nähdään koostuvan useista osista, kuten elollisesta ja psyykkisestä järjestelmästä, joilla jokaisella on oma rakenteensa ja tehtävänsä ja siten suhteellinen itsenäisyytensä (emt. 23). Rauhalan (emt. 25) mukaan tämä kolmijako

kuvastaa kuitenkin vain filosofisen ajattelun kehityksen historiaa ja tämän tapainen jyrkkä ryhmittely on jo vanhentunut. Nykyajan ihmiskäsitysten luokittelussa korostetaan lähinnä lähtökohtaa ja painotusta ja niistä on löydettävissä piirteitä myös toisista ryhmistä. Näin ne lähenevät kokonaisvaltaista, monopluralistista, ihmiskäsitystä, jonka mukaan ihminen on ykseys erilaisuudessa. (emt. 25.)

Lauri Rauhala on kehitellyt kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen, josta hän käyttää nimitystä "*holistinen ihmiskäsitys*" ja siinä ihmisen todellistumisen tavoiksi ja eri olemuspuoliksi on oletettu tajunnallisuus, kehollisuus sekä situationaalisuus. *Tajunnallisuus* viittaa olemassaoloon psyykkisenä ja henkisenä toimintona. Tajunnallisuuden voidaan nähdä leimaavan ihmisen koko olemassaoloa, sillä ihminen on erityisesti ihminen sen perusteella, että hän on tajunnallisesti olemassa (Varto 1992, 46). Tajunta on Rauhalan (1989, 29) mukaan inhimillisen kokemisen kokonaisuus ja sen fundamentaalinen rakenne on mielellisyys, toisin sanoen, tajunnallisuus kehkeytyy mielten ilmenemisessä. Rauhala jatkaa, että "*mieli on sitä, jonka avulla ymmärrämme, so. tiedämme, tunnemme, uskomme, uneksimme jne. ilmiöt ja asiat joksikin*". Tajunnallisuus voidaan ymmärtää myös ihmisen historiana, sillä tajunnallisten tapahtumien merkityssuhteet, kuten tieto, tunne tai usko, organisoituvat jo aiemmin jäsenytneen perustalta (emt. 31). Tajunnallisen tapahtumisen historiallinen luonne tekee Rauhalan (emt. 31) mukaan ymmärrettäväksi sen, miksi kaikki sen piirissä tapahtuva muutoksiin tähtäävä toiminta, kuten kasvatus-, opetus- ja valistustyö, etenee kovin hitaasti; tajunnassa kaiken pitää tapahtua ymmärtämisen kautta, sillä tajuntaan ei voi laittaa eikä sieltä voi ottaa pois mitään esinemäisessä mielessä.

Tajunnallisuuden lisäksi ihminen on olemassa myös kehollisesti. *Kehollisuus* viittaa olemassaoloon orgaanisena tapahtumana: kaikki kehollisuudessa on elimellistä ja orgaanista eikä mikään siinä ole mielellistä (Varto 1992, 47). Elämä on kehollisen olemassaolon olemus, mutta kehon toiminta ei selitä itse elämän olemassaoloa, saatika elämän tarkoitusta (Rauhala 1989, 34). Jokaisen ihmisen elävä keho on yksilöllinen ja sellaisena määrää jokaista ihmistä eri tavoin; ihmisen paikka maailmassa on siellä, missä hän on kehona (Varto 1992, 46). Ihminen kietoutuu todellisuuteensa myös oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti, mihin *situationaalisuus*, eli olemassaolo suhteessa omaan elämäntilanteeseen, viittaa (Rauhala 1989, 35). Todellisuus tarkoittaa sekä fyysistä todellisuutta, kuten maantieteellisiä ja ilmastollisia oloja, yhteiskunnan ja kulttuurin muodosteita ja luontoa fyysisissä suhteissaan, että henkistä todellisuutta eli arvoja ja normeja, henkistä ilmapiiriä, uskonnollisia ja aatteellisia virtauksia, ihmissuhteita koettuina sisältöinä, taidetta sekä luontoa koettuna (emt. 35). Kuten Rauhala (emt. 35) kuvailee, osa situaation rakennetekijöistä määräytyy ihmiselle kohtalomaisesti, kuten geenit, etninen ryhmä, kansalaisuus, yhteiskunta ja kulttuuripiiri, mutta moneen hän voi taas itse vaikuttaa, kuten aviopuolison, ystävien, harrastuksen, ammatin ja työn, asunnon ja ravintonsa valintaan. Situationaalisuuden merkitys näkyy erityisesti ihmisen identiteetin muodostuksessa, sillä

situaation kautta todellistuneet puolet, kuten suomalaisuus, vanhemmuus, työntekijyys, luonnonvarojen käyttäjäyys, vaikuttavat juuri persoonallisen identiteetin muodostumiseen (emt. 37). Rauhalan (emt. 52) mukaan situationaalisuuden, kehollisuuden ja tajunnallisuuden kokonaisuudessa tajunta on kuitenkin kaikkein spesifimmin inhimillinen olemispuoli ja se voidaan nähdä näistä kokonaisuuden osista tärkeimpänä, sillä tietoiset valinnat tehdään sen avulla. Tajunta on myös se kanava, jota pyritään hyödyntämään ihmisen kehittämiseen ja kasvattamiseen tähtäävässä toiminnassa, tavoitteenaan ihmisen itseohjautuvuus ja vastuu itsestään (emt. 52).

5 TUTKIMUKSEN METODI

Menetelmäkirjallisuudessa tutkimukset on jaoteltu usein *määrällisiin* ja *laadullisiin* tutkimuksiin. Niiden eroja on havainnollistettu monin tavoin, mutta karkean erottelun tekeminen niiden välille ei nykyään enää ole mielekäästä ja Hirsjärven (2009, 135) mukaan monet tutkijat haluaisivatkin poistaa tämäntapaisen vastakkainasettelun. Kiteytettynä voisi sanoa, että laadullinen ja määrällinen tutkimustapa käytäntönä kiinnittävät huomion eri asioihin ja ne perustuvat erilaisiin ratkaisuihin todellisuuden pelkistämässä ja aineiston analysoinnissa: määrällinen tutkimus operoi mitattavuudella ja numeroilla ja laadullinen tutkimus kielellä ja teksteillä (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 80). Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä (2005, 350) esittävät, että myöskään kasvatustieteen kenttää ei ole tarkoituksenmukaista erotella dikotomisesti laadulliseen ja määrälliseen tutkimukseen, vaan oleellisempaa on pohtia metodien taustalla olevia ontologisia ja epistemologisia oletuksia. Määrällisen tutkimuksen alkujuuret ovat luonnontieteissä ja sen paradigmassa korostetaan yleispäteviä syyn ja seurauksen lakeja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 139). Tutkimusperinteen taustalla on niin sanottu realistinen ontologia, oletus, että todellisuus on olemassa ihmisen ulkopuolella hänen tajunnastaan riippumatta ja näin tutkija on tämän todellisuuden ulkopuolinen ja puolueeton tarkkailija (Heikkinen ym. 2005, 341). Tämä ajattelutapa on syntynyt Hirsjärven (2009, 139) mukaan loogiseksi positivismiksi nimetystä filosofisesta suuntauksesta, jonka mukaan kaikki tieto on peräisin suorasta aistihavainnosta ja loogisesta päättelystä, joka perustuu näihin havaintoihin. Nämä perususkomukset siirtyivät aikoinaan luonnontieteistä myös ihmistieteisiin, mutta positivismin objektivististen pyrkimysten soveltuvuutta ihmistieteisiin alettiin kuitenkin epäillä 1960-luvun lopulta alkaen (Heikkinen ym. 2005, 342). Tällöin sosiaalitieteiden perusteita ravisuttaneen kriisikeskustelun myötä syntyi niin sanottu kielellinen käänne, jonka seurauksena käsitys kielestä ja todellisuudesta muuttui (emt. 342). Alettiin nähdä, että se, mitä pidämme todellisuutena, tuotetaan kielen ja kommunikaation kautta ja että todellisuus rakentuu jatkuvina merkitysneuvotteluina, diskursseina ja alati uusiutuvina kertomuksina (emt. 342). Heikkinen ym. jatkavat, miten *“tästä tiedon rakentamisen metaforasta kehkeytyi ilmaisu “konstruktivismi”, jota on käytetty kokoavana käsitteenä kuvaamaan nykyisin tyypillisiä uskomuksia tiedon ja todellisuuden luonteesta”*. Konstruktivistisen ontologian mukaan todellisuus rakentuu ihmisille sosiaalisesti ja psykologisesti eri tavoin riippuen ajasta, paikasta, kielestä, kulttuurista, sosiaalisesta asemasta, aikaisemmista käsityksistä ja elämäkokemuksista (emt.

342). Heikkisen ym. mukaan sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen sisältä löytyy tutkijoita, jotka ovat lähempänä nykyään yleistä konstruktivistista ajattelutapaa perinteisen realistisen näkemyksen sijaan. Konstruktivistinen ajattelutapa ei kuitenkaan kata kaikkea laadullista tutkimusta, sillä laadullinen tutkimus sisältää nykyään niin erilaisia lähestymistapoja, että jotkut niistä ovat kauempana toisistaan kuin määrälliset menetelmät laadullisista (emt. 343).

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen, johon sisältyy ajatus elämän moninaisuudesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Todellisuutta ei kuitenkaan voida pirstoa mielivaltaisesti osiin, vaan kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (emt. 161). Hirsjärven mukaan laadullista tutkimusta tekevä tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdista, sillä arvot muovaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä. Tämä haastaa näkemyksen tutkijan objektiivisuudesta, sillä kuten Hirsjärvi (emt. 161) esittää, tietäjä (tutkija) ja se, mitä tiedetään, kietoutuvat saumattomasti toisiinsa. Myös tutkijan aikaisemmat kokemukset, tiedot ja muut ymmärtämysyhteydet muovaavat tutkimuksen tulkintaa eikä konstruktivistisen näkemyksen mukaan kahden tutkijan tulkinnan tulos voi näin olla samanlainen. Itse tarkastelen muinaisen Intian kasvatuksen maailmaa naisena, länsimaisen tutkijayhteisön luoman konstruktion sekä väistämättä myös oman maailmankuvani läpi. Omaan maailmankuvaani, ja siten tähän tutkielmaan ja jo aiheen valintaan, ovat vaikuttaneet pitkät matkani Intiaan sekä kiinnostukseni hindulaisuuteen. Aiheen valintaan vaikuttivat myös jo johdannossa mainitsemani kiinnostus teemoihin kuten ihmisen kokonaisvaltaisuus, henkinen ihminen, pedagoginen rakkaus sekä ekososiaalinen sivistys. Tämä työ voisi olla hyvin erinäköinen, jos sen olisi tehnyt esimerkiksi intialainen tutkija, miestutkija tai länsimaalainen tutkija, jolla ei ole henkilökohtaisia kokemuksia hindulaisesta kulttuurista.

Tämän jaottelun näkökulmasta käsillä olevaa tutkielmaa voi sanoa laadulliseksi, sillä se perustuu ennen kaikkea laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen konstruktivistiseen epistemologiaan ja ontologiaan: todellisuudesta etsitään ja luodaan tulkintoja tiettyyn aikaan ja paikkaan liittyen ja tutkija on osa tätä tutkimaansa todellisuutta. Toisaalta työni kuvaileminen laadulliseksi on hieman harhaanjohtavaa, sillä se ei pohjautu aineistoon, jota analysoitaisiin laadullisesti. Tutkielma perustuu enemmänkin gurukula-kasvatusjärjestelmää ja sen taustalla vaikuttavaa filosofiaa ja uskontoa käsittelevän kirjallisuuden kuvailevaan ja tulkitsevaan lukemiseen. Lähdekirjallisuuden tulkinnassa lähestymistapaani ja menetelmäni voi kutsua lähinnä hermeneuttiseksi, jota käsittelen seuraavassa luvussa.

5.1 Hermeneuttinen lähestymistapa

Hermeneutiikka on filosofinen suuntaus, jota käytetään paljon tutkimuksellisenä lähtökohtana kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Kakkori & Huttunen 2014, 367). Hermeneutiikka on yleisesti määritelty *tulkitsemiseksi* tai tulkinnan opiksi ja kasvatustieteessä hermeneuttinen tutkimus pyrkii ymmärtämään kasvatuksen käytäntöjä sekä tulkitsemaan toimijoiden merkityksiä. Hermeneuttinen tutkimus tavoittelee tietoa, jossa kuuluu tutkittavien ääni eli juuri heidän tapansa tulkita todellisuutta ja luoda merkityksiä ilmiöille (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 97). Siljanderin (1988, 1) mukaan hermeneutiikan historia voidaan nähdä yhtä pitkänä kuin inhimillinen sivistyshistoria, sillä ihmisen olemassaolon tapaan on aina kuulunut pyrkimys ymmärtää ja tulkita itseään, sosiaalista ympäristöään ja häntä itseään ympäröivää luontoa. Hermeneutiikan historia ulottuu antiikin Kreikkaan asti ja termi hermeneutiikka juontaa juurensa kreikan verbistä *hermeneui*, jonka kolme merkitystä ovat 1) ilmaista, sanoa 2) selittää 3) tehdä ymmärrettäväksi (Siljander 1988, 101). Nämä kaikki kolme merkitystä sisältyvät myös tulkinnan käsitteeseen (emt. 101). Ensimmäinen merkitys kuvaa tulkintatapahtuman ekspressiivistä puolta, toinen puolestaan korostaa tulkintaprosessin diskursiivista luonnetta eli tulkinnan tehtävä on viestimisen lisäksi myös selittää sen merkitystä keskustelussa. Toisin sanoen, selitykset ja merkityksen ymmärtäminen perustuvat keskusteluun, dialogiin (emt. 101). Kolmas *hermeneui*-sanan merkitys viittaa tulkintaprosessiin liittyvään ”kääntämiseen” eli siihen, että *”tulkintaprosessissa on kysymys kahden tai useamman toisilleen vieraan horisontin, vieraan ”maailman” yhteen sovittamisesta”* (emt. 101). Kuten Ronkainen ym. (2011, 97) esittävät, hermeneuttisen tutkimuksen tekijät joutuvat kohtaamaan sen tosiasian, ettei ihminen voi koskaan tietää tai täysin ymmärtää toisen ihmisen todellisuutta. Ihanteena onkin lähestyä asiaa tai ilmiötä ilman etukäteen määriteltyjä käsitteitä, jolloin myös analyysissä pyritään säilyttämään mahdollisimman pitkälle tutkittavien autenttisia ilmauksia. Pisimpään ja yleisimmin hermeneutiikka on tunnettu pyhien tekstien, kuten Uuden ja Vanhan Testamentin, Talmudin ja Koraanin eksegeetikana, joka sai alkunsa 1700-luvulla (Kakkori & Huttunen 2014, 375). Kakkorin ja Huttusen (emt. 375) mukaan eksegeesi tarkoittaa *”merkityksen ulos vetämistä annetusta tekstistä ja hermeneutiikka eksegeesinä tarkoittaa menetelmää, jonka avulla pyritään objektiivisesti saavuttamaan se merkitys, mitä kirjoittaja on todella tarkoittanut”*. Myöhemmin hermeneutiikka laajeni koskemaan kaikkea kielellistä ilmaisua ja sen ymmärtämistä ja vähitellen siitä muodostui tulkintaoppi, jossa keskeistä oli metodisen tulkinnan periaatteiden ja oikein ymmärtämisen sääntöjen määrittely (Siljander 1988, 102).

Wilhelm Diltheyn (1833-1911), joka on yksi hermeneutiikan alkuaikojen pioneereista, päämääränä oli kehittää hermeneutiikasta metodi ihmistieteille (Kakkori & Huttunen 2014, 376). Dilthey

tunnetaan sloganistaan “luontoa me selitämme, mutta sielunelämää ymmärrämme” ja hänen hermeneutiikan mukaan *ymmärtäminen* on kehämäistä ja historiallista (emt. 376). Tämä perustuu ajatukselle, että “ymmärtämisellä ei ole alkua tai loppua, koska ymmärtämisen prosessin kaikissa vaiheissa ymmärtäminen on suhteessa sekä siihen, mitä on jo ymmärretty, että siihen, mitä tullaan ymmärtämään” (emt. 377). Tähän liittyy hermeneuttisen kehän keskeinen periaate, se, että tiedonmuodostusprosessissa ei ole mitään absoluuttista alkua, sillä ymmärtäminen perustuu aina jo ennalta ymmärrettyyn, joka on myös kaiken inhimillisen tiedon perusedellytys (Siljander 1988, 115). Kuten Varto (1992, 58) kuvailee, “*pyrimme luontaisesti ymmärtämään maailmaa, toisia ihmisiä ja heidän toimiaan ja elämismaailman ilmiöitä sen mukaan, kuinka itse olemme kokeneet ja ymmärtäneet näitä asioita omalla kohdallamme*”. Tutkijalla on näin tutkittavasta tai tulkinnan kohteena olevasta ilmiöstä aina jokin ennakkokäsitys, “*esiymmärrys*”, joka vaikuttaa ymmärtämisprosessiin (Siljander 1988, 115). Esimerkiksi tulkitseni gurukulaan liittyviä käsitteitä, kuten “kasvatus”, “oppiminen” tai “kokonaisvaltainen ihmiskäsitys” on minulla jonkinlainen esiymmärrys siitä, mitä nämä käsitteet tarkoittavat. Hermeneuttisen tutkimuksen kannalta on kuitenkin tärkeää tähdätä “lukutapaan”, jossa erotetaan oma tapa luettavasta. Tutkijan on tiedostettava ja muistettava, että tutkimuskohde on aina toinen kuin minä, sen maailma on Toisen (Varto 1992, 58). Ronkaisen ym. (2011, 97) mukaan hermeneuttinen laadullinen tutkimus tutkimustapana edellyttää, ainakin tutkimusprosessin ajaksi, vahvaa sitoutumista tutkittavien näkökulmaan. Ronkainen ym. jatkavat, että asiat koetaan, tulkitaan ja merkityksellistetään siitä lähtökohdasta käsin, että jokainen ihminen on ainutlaatuinen kokonaisuutensa ja hän kohtaa yhteiskunnan erilaiset ilmiöt omasta elämismaailmastaan ja elämänhistoriastaan käsin.

Tätä ymmärtämisen etenemistä kuvataan *hermeneuttisella kehällä* tai spiraalilla. Tulkinta lähtee liikkeelle näin tulkitsijan tietystä esiymmärryksestä (Siljander 1988, 115). Esiymmärrys muodostuu sekä tutkijan omista arkitiedosta ja kokemuksista että aiemman tutkimuksen ja kasvatustieteellisen teoreettisen ymmärryksen pohjalta (Hämäläinen & Nivala 2008, 109). Esiymmärrys kuitenkin muuttuu, kun tekstistä avautuneet uudet näkökulmat ja käsitykset ikään kuin korjaavat, täydentävät tai syventävät esiymmärrystä ja tämä muuttunut esiymmärrys taas vaikuttaa edelleen tekstin tulkintaan (Siljander 1988, 116). Näin tutkija pyrkii esiymmärryksestään kohti tieteellistä ymmärrystä. Hermeneuttisen kehän toinen keskeinen periaate liittyy osa-kokonaisuus -suhteen tulkintaprosessiin. Siljander (emt. 116) kuvailee tämän merkitsevän sitä, että “*tutkittava ilmiö on mahdollista ymmärtää sen yksittäisten osien ja kokonaisuuden välisen ‘vuoropuhelunomaisen’ suhteen kautta*”. Tällä hän viittaa siihen, miten ilmiön yksittäiset osat, kuten sanat, käsitteet ja lauseet, selkiytyvät kunnolla vasta suhteuttamalla ne kokonaisuuteen ja kääntäen, kokonaisuus hahmottuu näiden osien kautta. Jotta ym-

määrän tässä tutkielmassa esimerkiksi gurukulan perustana toimivaa filosofiaa, minun on perehdyttävä sen peruskäsitteisiin ja osa-aspekteihin kuten “Itsen tuntemus”, “ykseys”, “karmanlaki” ja “dharma”.

Siljanderin (emt. 117) mukaan tulkintaprosessi lähtee liikkeelle juuri siitä, että kokonaisuutta tulkitaan näiden yksittäisten osien perusteella ja kun nämä osa-aspektit saavat uuden tulkinnan, muuttuu jälleen myös käsitys kokonaisuudesta. Tämä tutkielma lähtee kokonaisuudesta, joka voidaan hahmottaa olevan muinaisen Intian gurukulan kasvatustajattelu ja -käytäntö ja tämän kokonaisuuden kautta tai sitä vasten sen yksittäiset osa-aspektit, kuten kasvatustajattelu, oppiminen, opettaja ja opetussuunnitelma, tulkittavat ja näin saavat merkityksen vasta osana kokonaisuutta. Edellä mainitut käsitteet voisivat saada hyvin erilaisen tulkinnan, jos ne asetettaisiin esimerkiksi keskiajan eurooppalaiseen kasvatustajatteluun. Siljander jatkaa, että hermeneuttisessa tulkintaprosessissa tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ei voida määrittellä etukäteen muuten kuin hyvin väliaikaisesti, sillä niiden sisältö paljastuu vasta itse tulkintaprosessissa. Kolmas hermeneuttisen kehän periaate liittyy kehän sulkeutumattomuuteen, siihen, että tulkintaprosessilla ei ole absoluuttista päätepistettä, kuten sillä ei ole absoluuttista alkuakaan. Tutkimuksen metodisena käytäntönä tämä tarkoittaa, että tutkimussuunnitelmaa ja -prosessia ei voida ennalta määrittää ja suunnitella kovin yksityiskohtaisesti Tutkimusprosessin kehämaisessä etenemisessä olennaista on, että tutkija sen sijaan jatkuvasti korjaa ennako-oletuksistaan, luopuu epärelevanteista sitoumuksistaan ja ymmärryksen lisääntyessä mahdollisesti myös muuttaa ongelmanasetteluaan (emt. 118).

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimustehtävä

Käsillä olevaa tutkimusta ohjaa pääkysymys, *millainen oli muinaisen Intian gurukula-kasvatusjärjestelmä*. Kysymys on itsessään vielä laaja, joten esittelen seuraavaksi pääkysymyksestä muotoutuneita alakysymyksiä. Aihetta koskevasta kirjallisuudesta nousi esiin tiettyjä kysymyksiä ja teemoja, jotka ohjasivat työn rajausta ja osaongelmien muotoilemista. Päädyin rajaamaan aihepiirin koskemaan gurukulaa, sen lähtökohtana toimivaa filosofiaa ja uskontoa sanatana dharmaa sekä Veda-kautta, jolloin gurukula-kasvatusjärjestelmä oli vallitseva kasvatuksen ja koulutuksen toimija Intiassa. Työn ensimmäisessä luvussa "*Hindulaisuus*" kysyn, mitkä ovat gurukulan perustana toimivan filosofian ja uskonnon sanatana dharman keskeiset piirteet sekä miten siinä jäsennetään ihmisen maailmassa oleminen. Koska tämä työ käsittelee ehkä osalle lukijoista vierasta kulttuuria ja filosofiaa, niiden esitleminen heti alkuun on olennaista, samoin niihin liittyvien käsitteiden avaaminen. Gurukulaan liittyvien lukujen lukeminen saattaisi olla haastavaa, ellei sen ytimenä toimivaa filosofiaa ja uskontoa sekä käsitteistöä ole selitetty. Hindulaisuuden määrittelemine ei kuitenkaan ole mikään helpoin tehtävä, sillä se sisältää monia suuntauksia sekä erilaisia filosofisia koulukuntia. Tämän työn puitteissa en kuitenkaan esittele näitä suuntauksia tarkemmin, vaan kuvailen sanatana dharman niitä keskeisiä periaatteita ja käytäntöjä, joihin gurukulan kasvatusta ja koulutus perustuivat ja jotka näin luovat pohjan työn varsinaiselle aiheelle eli gurukulalle. Sanatana dharma, joka on hindulaisuuden alkuperäinen nimitys, perustuu Intian pyhiin Veda-kirjoituksiin, joten myös niiden esitleminen tässä yhteydessä on olennaista. Veda-kirjoitusten lisäksi myös muissa Intian pyhissä kirjoituksissa, kuten Bhagavad-Gitassa ja Manu Smritissa, on tietoa muinaisen Intian kasvatuksesta ja koulutuksesta, joten esittelen myös niistä esiin nousevia, tämän työn kannalta keskeisiä kasvatuksellisia näkemyksiä. Veda-kausi, johon tutkielmani historiallisesti sijoittuu, on kiistanalainen historialtaan. Eri tutkijoilla on erilaisia ja vastakkaisiakin näkemyksiä liittyen siihen, mihin Veda-kausi sijoittuu ajallisesti sekä sen sivilisaation alkuperään. Tämän tutkielman puitteissa esittelen kuitenkin vain lyhyesti ne eriävät teoriasuuntaukset, sillä se ei kuulu tutkielmani varsinaiseen aihepiiriin.

Seuraavassa luvussa “*Kasvatus Veda-kaudella*” kysyn, mitkä olivat Veda-kauden kasvatuksen keskeiset piirteet, kasvatusta ohjaavat arvot ja päämäärät sekä miten kasvatus Veda-kaudella ymmärrettiin. Jäsentelen myös, minkälaisia olivat käsitykset tiedosta, ihmisestä ja oppimisesta. Gurukulaan liittyvässä luvussa kysyn, minkälainen gurukula oli kasvatuksen toimintarakenteena. Kysyn myös, minkälaista gurukulan kasvatus oli käytännön toimintana, mikä oli opettajan ja oppilaan rooli gurukulassa ja mitkä olivat heidän vastuunsa ja velvollisuutensa siellä. Tärkeäksi kysymykseksi nousi myös naisten asema ja mahdollisuus kasvatukseen ja koulutukseen Veda-kaudella. Lopuksi kuvailen vielä gurukulan opetussuunnitelmaa, oppimisen ja opetuksen menetelmiä sekä arviointia.

6.2 Tutkimuksen lähdeaineisto

Tutkielman lähdeaineisto muodostuu pääosin intialaisten kirjoittajien teoksista. Merkittävimmät lähteet tutkielman kannalta ovat R.K. Mookerjin “*Ancient Indian Education*”, A.S. Altekarin “*Education in Ancient India*” sekä Sureshan vielä julkaisematon väitöskirja “*Learning System in Ancient Sanskrit*”. Kahden ensimmäisen teoksen alkuperäinen julkaisuajankohta oli viime vuosisadan alkupuolella Intian itsenäistymisen aikoihin, Mookerjin vuonna 1947 ja Altekarin vuonna 1934. Sureshan, joka on itse sekä opiskellut että opettanut gurukulassa, väitöskirja on tutkielman kannalta tärkeä erityisesti oppimisen ja opetuksen menetelmiä sekä arviointia koskevien lukujen kannalta. Amerikkalaisen David Frawleyn teokset ovat myös merkittäviä lähteitä tutkielman kannalta, sillä hän on jo vuosikymmeniä tutkinut hindulaisuutta sekä Intian pyhiä kirjoituksia ja hän tuntee sanskritin kielen. Monet tutkielman lähteistä ovat intialaisten swamien eli sanjaasimunkkien kirjoittamia teoksia liittyen hindulaisuuteen ja sen filosofian koulukuntaan vedantaan, jonka pääperiaatteisiin gurukulan kasvatus pitkälti perustuu. Lähteenä on myös swamien pyhien kirjoitusten kommentaareja. Ne eivät kuitenkaan varsinaisesti kerro muinaisen Intian kasvatuksesta, vaan ne ovat toimineet lähteinä erityisesti tutkielman hindulaisuuteen ja sen periaatteisiin liittyvissä luvuissa. Lähdemateriaalina toimivat myös intialaisen Amrita Vishwa Vidyapeetham Universityn “*Cultural Education*” –kurssien kaksi materiaalikirjasta, jotka sain siellä vieraillessani viime Intian matkani aikana. Yliopisto tarjoaa arvoperustaista ja kulttuuritietoista koulutusta, koulutusta elinkeinoa ja elämää varten, samansuuntaisesti kuin muinaisessa Intiassa. Yliopiston perustaja on tunnettu intialainen henkinen opettaja ja hyväntekijä Sri Mata Amritanandamayi, joka on tuonut esille henkisyiden ja henkisten arvojen merkityksen tieteellisen tiedon rinnalla kasvatuksessa ja koulutuksessa. Materiaalikirjasessa sekä yliopiston internetsivuilla todetaan: “*Amrita University has the mission to provide value-based education and mould*

the character of the younger generation through a synthesis of science and spirituality, so that their earnest endeavour to achieve progress and prosperity in life is matched by an ardent desire to extend selfless service to society, one complementing the other” (Common Resource Material 1, 7). Sri Mata Amritanandamayin lisäksi muinaisen Intian henkisyteen ja arvoihin perustuvan kasvatuksen puolesta ovat puhuneet muun muassa intialaiset Swami Vivekananda, Rabindranath Tagore sekä Sri Aurobindo Maharsi, joiden kirjoitettuun muotoon tallennettuja näkemyksiä käytän myös tutkielman lähdemateriaalina.

Suurin osa tutkielman lähteiden kirjoittajista tuntevat sanskritin kielen ja he tulkitsevat alkupe-
räislähteitä eli Intian pyhiä kirjoituksia ennen kaikkea henkisinä ja uskonnollisina teksteinä. Monet
länsimaalaiset, mutta myös intialaiset tutkijat ovat tulkinneet Vedoja Frawleyn (1991, 29) mukaan
eräänlaisina kulttuurisina dokumentteina ja sosiologisoin termein, vaikka hänen mukaansa esimerkiksi
Rigveda ei voi ymmärtää, ellei sitä tarkastella ensisijaisesti henkisenä tai uskonnollisena dokument-
tina ja vasta toissijaisesti kulttuurisena toteamuksena. Koska lähteiksi valikoitui pääosin intialaisten
kirjoittajien teoksia, tämä tutkielma saattaisi olla hyvinkin erilainen, jos olisin tutkinut aihetta pääosin
länsimaisten tutkijoiden tulkintojen kautta. Koska oma kiinnostukseni oli perehtyä aiheeseen juuri
henkisestä näkökulmasta, lähdemateriaaliksi valikoitui luonnostaan sellaisten tutkijoiden teoksia,
jotka itse ovat henkisyteen suuntautuneita tai niin sanotusti henkisyden “tiedemiehiä”. Aivan kuten
esimerkiksi lääketieteen tutkimuksia on vaikea ymmärtää muiden kuin heidän, jotka ovat opiskelleet
ja tutkineet alaa, myös näiden henkisten kirjoitusten tulkinta on Frawleyn (emt. 21) mukaan kyseen-
alaista sellaisten tutkijoiden taholta, joilla ei ole henkisyteen taipuvaista mieltä, ketkä eivät harjoita
meditaatiota eivätkä ymmärrä pyhien kirjoitusten mantrojen ja symbolien merkityksiä.

7 HINDULAISUUS

Hindulaisuutta, Intiasta lähtöisin olevaa maailman vanhinta uskontoa, on kuvailtu ja määritelty aikojen kuluessa monin tavoin. Se ei ole kuitenkaan helposti määriteltävissä, sillä se ei ole samaan tapaan yhtenäinen uskonto, kuten esimerkiksi kristinusko tai islam, vaan se pitää sisällään monia suuntauksia. Hindulaisuus ei ole rakentunut yksittäisen hahmon tai profeetan, kuten kristinusko Jeesuksen tai islam Mohammedin, opetusten ympärille, sillä ei ole tiettyä historiallista perustajaa eikä näin tiettyä syntymäajankohtaa. Hindulaisuudella ei myöskään ole mitään yhtä yhteistä, kaikkien tunnustamaa oppia, uskontunnustusta, rituaalia tai pelastustietä (Parpola 2005, 118). Kun hindulaisuutta tarkastelee lähemmin, se ei ole, David Frawleyn (2003, 17) sanoin, uskonto länsimaisessa mielessä, vaan ennen kaikkea universaali henkinen perinne. Hindulaisuuden alkuperäinen nimi on *“sanatana dharma”*, joka kirjaimellisesti tarkoittaa ikuista perinnettä tai ikuista uskontoa, tai Taavi Kassilan (2014, 8) suomentamana, ikuista elämäntapaa. Perinteen mukaan se on yhtä vanha kuin itse maailmankaikkeus on ja se nojaa yleismaailmalliseen totuuteen ja sen muuttumattomiin lakeihin. Totuudella viitataan siihen, mikä on ikuista ja muuttumatonta ajasta ja paikasta riippumatta. Kenenkään ei nähdä omistavan totuutta, vaan se on lopulta jokaisen yksilön suora kokemus siitä, ei vain älyllinen tieto päässä. Universaalit lait, kuten painovoima, ovat yhteisiä kaikille ihmisille huolimatta heidän taustastaan ja sanatana dharman mukaan myös henkiset lait, kuten karman laki, vaikuttavat jokaiseen. Totuus ei siis ole hetken muotivillitys tai mielipide, vaan olemassaolon todellinen laki ja perusta (Frawley 2003, 9).

Sana uskonto tulee latinankielisestä sanasta *religio*, joka koostuu kahdesta sanasta, *re*, takaisin ja *ligare*, tuoda tai yhdistää, ja Swami Sivanandan (1999, 1) mukaan se tarkoittaa *“se, mikä tuo sielun takaisin Jumalan luo, on uskonto”*. Toisen tulkinnan mukaan se merkitsee *“palata todellisen olemuksemme todellisuuteen”* (Waite 2012, xviii). Kuten Frawley (2003, 10) esittää, kaikki uskonnot perustuvat johonkin yleismaailmalliseen ja ne viittaavat Jumalaan tai henkiseen todellisuuteen maailmankaikkeuden toimintojen takana, toisin sanoen, mysteeriiin tai tuntemattomaan, jota ei voida selittää logiikalla ja jota järki ei voi tavoittaa. Uskonnot ovat kuitenkin vakiintuneet tiettyyn vapahtajaan tai profeettaan, pyhään kirjaan tai kirkkoon ja sen dogmeihin, mutta hindulaisuus on pysynyt avoimena kaikille totuuden lähestymistavoille ja se perustuu ennen kaikkea kokemukseen sekä tiedon ja asioiden testaamiseen ja niiden henkilökohtaiseen löytämiseen (Sivaya Subramuniaswami 2003,

XV). Intuitio ja kokemus ovat tärkeitä hinduille ja omakohtaista oivallusta pidetään äärettömästi arvokkaampana kuin uskon ulkoisia ilmaisuja ja suhdetta niihin. Sivaya Subramuniaswamin (emt. XV) mukaan hindulaisuus ei käske “usko kuten muutkin tai kärsi” vaan sen sijaan se sanoo “tunne Itsesi, kysy ja ole vapaa”. Hindulaisuus on hyvin suvaitsevainen ja avoin muille uskonnoille sekä monenlaisille katsomuksille, sillä sen mukaan elämän tarkoitukseen, todellisen *Itsen* oivaltamiseen sekä korkeimpaan päämäärään, *mokshaan* eli kärsimyksestä ja elämän kiertokulusta vapautumiseen, nähdään olevan monia polkuja (Mookerji 1947, 1.) Swami Sivanandan (1999, 2) sanoin, hindulaisuus on vapauden uskonto. Se sisältää valtavan monimuotoisuuden ja vapauden henkisessä elämässä. Se tarjoaa jokaisen ihmisen temperamenttiin, kykyihin, mieltymyksiin, henkisen kehityksen tasoon sekä elämäntilanteeseen sopivia henkisiä harjoituksia, sadhanaa, sekä joogaa (emt. 3). Se sallii jumalallisuuden palvomisen minkä tahansa nimen tai muodon kautta, tai ilman muotoa. Palvoipa Jumalaa isänä, äitinä, siskona, veljenä, mestarina tai jonain jumalhahmona, perimmiltään se kuitenkin edellyttää, että näemme Jumalan kaikessa ja jokaisessa, ennen kaikkea omana todellisena Itsenämme (Frawley 2003, 22). Tässä tutkielmassa itseän liittyvät sanat on kirjoitettu isolla alkukirjaimella, sillä sanatana dharman käsitys Itsestä eroaa tavanomaisesti käytetystä itse-identiteetistä.

Hindulaisuuden perusta, tai sydän, on juuri tämä periaate Yhdestä, jota kutsutaan *Brahmaniksi*, *Absoluutiksi* tai *Jumalaksi*, ja jonka nähdään olevan kaiken taustalla oleva perimmäinen todellisuus ja kaikkien olentojen todellinen Itse, *Atman*. Hindulaisuuden lukuisten eri jumal- ja jumalatarhahmojen nähdään kuvaavan näkyvässä muodossa tämän yhden Jumalan, Brahmanin eri puolia ja voimia. Koska meillä ihmisillä itsellämme on muoto ja olemme tottuneet liittymään maailmaan ja kokemaan maailmaa erilaisten muotojen kautta, on helpompi yrittää käsittää tätä korkeinta todellisuutta myös muodon myötä. Hindulaisuudessa nähdään, että koska ihmiset ovat erilaisia mielenlaadultaan, mieltymyksiltään ja tavoiltaan, niin siksi myös Jumalaa palvotaan niin eri tavoin. Sanatana dharma kuitenkin opettaa, että tämä perimmäinen todellisuus, jota voidaan kutsua Jumalaksi, ylittää kaikki nimet ja muodot ja lopulta myös meidän tulisi ylittää nämä muodot ja tuntea kaikkialla läsnä oleva jumalallinen todellisuus. (Frawley 2003, 112.)

“Totuus on yksi; viisaat kutsuvat Häntä eri nimin” (Rigveda, 1.164.46)

Hindulaisuudessa uskonto ymmärretään kokonaisvaltaisesti; ei siis uskomusjärjestelmänä, vaan ennen kaikkea *elämäntapana*, eettisen, psyykkisen ja henkisen kulttuurin järjestelmänä. Sanatana dharma on kokoelma opetuksia universaalista elämästä ja tietoisuudesta ja siihen kuuluvat uskonto, jooga, mystiikka, ayurvedinen lääketiede, astrologia, filosofia, tiede, taide ja kulttuuri (Frawley 2003, 18). Perinteen mukaan rajallinen ihmismieli ei ole keksinyt niitä, vaan Intian viisaat tietäjät, *rishit*,

välittivät näitä kaiken elämän toiminnan takana olevan suuren kosmisen mielen ja älykkyyden, Brahmanin, opetuksia. Swami Sivanandan (1999, 1) mukaan hindulaisuutta voidaan kutsua myös “paljastetuksi uskonnoksi”, viitaten juuri tuohon, miten ikuiset totuudet paljastuivat näille itseoivaltaneille tietäjille meditaation aikana. Hindulaisen filosofian koulukunnan vedantan mukaan uskonto on yliaistillista tietoa, ei siis yliluonnollista, eikä se näin ollen puhu mistään yliluonnollisista paljastuksista (Swami Ranganathananda 1966, 15). Myös länsimaissa tutuksi ja suosituksi tullut jooga on ymmärretty pinnallisesti vain fyysisten jooga-asanoiden kautta, mutta hindulaisuudessa joogalla tarkoitetaan jumalalliseen liittymisen tiedettä. Sanskritinkielisillä sanoilla, kuten joogalla, on usein hyvin monita-soisempi ja rikkaampi merkitys, kuin yhdeksi tai kahdeksi suomen- tai englanninkieliseksi sanaksi käännettynä. Jooga tarkoittaa kirjaimellisesti ‘keskittymistä’ ja ‘yhdistymistä’ ja kun joogi keskittyy Jumalaan, hän yhdistyy jumalalliseen tietoisuuteen ja saavuttaa näin vapautuksen aineeseen samastumisen synnyttämästä kärsimyksestä (Kassila 2014, 39). Joogalla viitataan myös sanatana dharman harjoittamiseen jokapäiväisessä elämässä; henkiseen kulttuuriin ja elämäntapaan vakiintumista, joka antaa merkityksen kaikkeen mitä teemme sekä yksilöllisesti että kollektiivisesti (Frawley 2003, 19). Sanatana dharmaa voisi siis kutsua myös “joogan kulttuuriksi” tai “joogan tieteeeksi”. Sisäisellä tasolla hindulaisuus määrittää itseään todellisen Itsen tuntemisen ja Itseoivalluksen kautta, joka on perusta *vedantalle*, “henkisen tiedon huipentumalle”. Frawleyn (emt. 13) mukaan juuri vedanta, joka nähdään hindulaisuuden todellisena olemuksena, pysyy oleellisena kaikille, myös heille, joille hindulaisuuden ulkoiset muodot, kuten uskonnolliset rituaalit, ovat vaikeita ymmärtää.

Muinaisen Intian sivilisaatiota ja sen historiaa on muokannut pitkälti hindulaisuuden uskonnolliset vaikutteet ja ne vaikuttivat kaikkiin elämänalueisiin (Mookerji 1947, xix). Kaikki poliittiset, taloudelliset ja yhteiskunnalliset suuntaukset kantautuivat kuitenkin ennen kaikkea *henkisyydestä*, joka hindulaisuudessa nähdään olevan uskonnon ydin. Sosiaalisen elämän, politiikan ja talouden perimmäiset periaatteet hitsautuivat täksi kokonaisvaltaiseksi elämäntavaksi, jota hindulaisessa ajattelussa kutsutaan uskonnoksi (emt. xix). Rishit välittivät tietoa kaiken läpäisevästä jumalallisesta tietoisuudesta Brahmanista, elämän lainalaisuuksista, dharmasta sekä siitä, mikä on elämän tarkoitus ja päämäärä ja kuinka yhteiskunta tulisi järjestää. Tästä tiedosta koottiin *Vedat*, joihin Intian kulttuuri perustuu ja joiden monet hindut uskovat olevan maailman vanhimpia pyhiä kirjoituksia. (Mookerji 1947, prologue.) Vedojen sisältämiä korkeita eettisiä arvoja sekä ihmisen hyveellistä toimintaa ja velvollisuuksia kutsutaan muinaisen hinduperinteen mukaan dharmaksi. *Dharma* sisältää maailmankaikkeuden olemassaolon luonnolliset lait sekä sen universaalit ja ikuiset periaatteet. Myös sanskritinkielinen sana dharma on hyvin monimerkityksellinen ja Kassilan (2014, 172) mukaan se tarkoittaa kirjaimellisesti ‘sitä mikä kannattelee’, toisin sanoen, ‘luonnonlakia’, ‘eettisiä periaatteita’, ‘hyvää’, ‘hyvettä’, ‘oikeudenmukaisuutta’, ‘totuutta’, ‘uskontoa’, ‘oppia’, ‘polkua’, ‘velvollisuutta’, jonkin

olennon tai ilmiön ´sisintä olemusta` ja ´henkistä tietä`. Sanatana dharma korostaa kuitenkin dharman suhteellista luonnetta, eikä näin tunnusta mitään absoluuttista hyvää tai pahaa; esimerkiksi se, mikä toiselle on pahaa, saattaa toiselle olla vähemmän hyvää. (Amrita Vishwa Vidyapeetham University, Resource Material 1, 17.)

Dharmaa nähdään olevan neljänlaista, joita esittelen tarkemmin vielä tulevissa luvuissa. Universaali dharma, *rita*, on yleismaailmallinen laki ja kosminen järjestys, joka ylläpitää maailmankaikkeuden harmoniaa. Yhteiskunnallinen dharma, *varna dharma*, muodostuu ammatista sekä vastuista ja velvollisuuksista, joita ihmisen kuuluu täyttää liittyen yhteiskuntaan, yhteisöön ja perheeseen, johon hän kuuluu (Sivaya Subramuniaswami 2003, 70). Ihmisyyteen liittyvä, *ashrama dharma*, tarkoittaa kehon, mielen ja tunteiden luontaista ilmaisua ja kypsymistä asteittain etenevien elämänvaiheiden myötä. Jokaisella ihmisellä on myös oma dharmansa, *svadharna*, oma yksilöllinen paikkansa ja tehtävänsä, jota määrittää synnynnäiset taipumukset. Se on muotoutunut, monen elämän myötä, ihmisen historiasta ja kokemuksista, taipumuksista ja haluista, toisin sanoen kaikesta, mikä määrittelee persoonallisuutta, työtä sekä yhteyttä toisiin ihmisiin. (emt. 68-72.) Sanatana dharman mukaan ihmiselämän korkein ja perimmäisin päämäärä on *moksha*, joka vapauttaa sielun tietämättömyydestä ja sen aiheuttamasta kärsimyksestä sekä jälleensyntymältä. Tällöin ihminen oivaltaa, että hänen todellinen olemuksensa, Atman, puhdas tietoisuus, on yhtä kaikkialla läsnä olevan jumalallisen tietoisuuden, Brahmanin kanssa. Tähän viittaa käsite *Itseoivallus*, eli ihminen oivaltaa todellisen, jumalallisen luontonsa. Sanatana dharman mukaan elämän korkeimpana tarkoituksena onkin löytää vastaus kysymykseen ”kuka minä olen?”. Kolme muuta elämän korkeinta päämäärää ovat sanatana dharman mukaan *dharma*, oikean tien seuraaminen, *artha*, elannon ansaitseminen dharman mukaisesti sekä *kama*, aistinautintojen tyydyttäminen. Näistä kolmesta dharma on pyhissä kirjoituksissa arvostetuin, sillä vain dharmaa harjoitettaessa on mahdollisuus saavuttaa korkein päämäärä, moksha (Swami Sivananda 1999, 25). Ihmisellä nähdään kuitenkin olevan vapaus valita eläkö elämäänsä dharmisesti, luonnon lainalaisuuksien ja eettisten periaatteiden mukaisesti, vai adharmisesti, niiden vastaisesti. (Frawley 2003, 42.)

7.1 Veda-kausi

Näkemyksistä, milloin Veda-kulttuuri vallitsi Intiassa, vaihtelee eri lähteiden mukaan 2000-500 eaa. jopa 4000-5000 eaa. Yleisesti hyväksytyn näkemyksen mukaan *Veda-kausi* sijoittuu ajallisesti noin

1600–550 eaa. Varhaisen Veda-kauden, Rigveda-kauden, nähdään sijoittuneen noin 1600–1000-luvulle ennen ajanlaskua ja myöhemmän Veda-kauden noin 1000–550-luvulle ennen ajanlaskua (Parpola 2005, 34). Ennen Veda-kautta, 2600-1900 eaa., nykyisen Pakistanin ja Luoteis-Intian alueella vallitsi korkealle kehittynyt Indus- eli harappakulttuuri. Parpolan (emt. 28) mukaan “*Indus-kulttuurin romahdettua 1900 eaa. Indus-laakson miljoonan hengen väestö jatkoi elämäänsä maaseudun kylissä ja sen laaja-alaisen ja yhtenäisen kulttuurin tilalle tuli useita alueellisia kulttuureita, jotka jatkoivat Indus-kulttuurin hiljalleen muuntuvia perinteitä, mutta joissa oli myös ulkopuolisia piirteitä*”. Parpola (emt. 28) esittää näkemyksen, jonka mukaan Indus-kulttuurin romahduksen syynä olisi ollut arjalaisista kieltä puhuneiden valloittajien tulo Etelä-Aasiaan. Näkemys siitä, tulivatko arjalaiset Etelä-Aasiaan Intian ulkopuolelta vai onko heidän alkukotinsa Intiassa, on kiistanalainen ja vaihtelee tutkijoiden kesken. Toisen näkemysten mukaan Intian vanhin kirjallinen tuotos, Rigveda, heijastaa kuvaa hyvin monitahoisesta sivilisaatiosta ja sen kulttuurista, joka oli olemassa jo kauan ennen 1000 eaa., eli ennen varsinaisen Veda-kauden alkamista (Radhakrishnan 1958, 137). Tämän näkemyksen mukaan, jota myös moni tämän päivän tutkija tukee (mm. Rajaram 1993, Elst 2015, Subhash Kak 1987; 2000), Rigvedan arjalaiset olivat Intian alkuperäisväestö ja Veda-kulttuuri olisi näin huomattavasti vanhempi, kuin se on yleisesti tunnustettu. Teorian mukaan Rigvedan arjalaiset olivat hyvin korkealle kehittynyt sivilisaatio ja he kehittivät muun muassa sanskritin kielen. Näkemyksen mukaan he olisivat muodostaneet myös Induslaakson sivilisaation, jonka nähdään olleen keskittynyt Rigvedassa mainitun Saraswati-joen ympärille ja vastoin vallalla olevaa teoriaa, Induskulttuuri olisi päättynyt Saraswati-joen kuivumiseen, ei ulkopuolisten valloittajien tuloon (Chandler 2013, 6). Teoria nojaa Frawleyn (1991, 22) mukaan Intian pyhistä kirjoituksista ennen kaikkea Rigvedaan, mutta myös arkeologisiin tallenteisiin sekä satelliittikuviin. Sana *arya*, joka tarkoittaa ‘vieraanvaraista’ ja ‘jaloa’, on Parpolan (2005, 29) mukaan peräisin indoarjalaisten ja iranilaisten kielten yhteisestä kantakielestä ja näin “arjalaisuus” viittaa ympäristöstä omaksuttuun kieleen, ei siis perittyyn ruumiilliseen ominaisuuteen. Toisen näkemyksen mukaan, jonka muun muassa Paramahansa Yogananda (1995, 173) esitti, sana *aryan* juontaa juurensa sanskritinkielisestä sanasta ‘arya’, joka tarkoittaa ‘arvoinen’, ‘pyhä’ ja ‘jalo’. Yoganandan (emt. 173) mukaan Intian muinainen nimi olisi ollut ‘Aryavarta’, joka kirjaimellisesti tarkoittaa ‘arjalaisten asuinpaikkaa’, ‘jalojen, pyhien, erinomaisten asuinpaikkaa’. Intian pyhissä kirjoituksissa arjalaisuudella viitataan juuri käyttäytymistä ohjaavien korkeiden eettisten periaatteiden ja ohjesääntöjen mukaisesti elävään ihmiseen, ei siis tietyn kielen tai etnisen ryhmän edustajaan (Rajaram). Swami Vivekanandan (1964, 129) mukaan Intian pyhissä kirjoituksissa ei ole mainintaa, että arjalaiset olisivat tulleet Intiaan sen ulkopuolelta. Parpolan (2005, 29) mukaan “arjalaiset” onkin tunteilla ladattu termi ja kysymys indoarjalaisten, iranilaisten ja indoeurooppalaisten kielten esihistoriasta on ollut poliittisesti latautunut jo kauan.

Veda-kausi merkitsee aikaa Intian historiassa, jolloin Vedat, hindulaisuuden vanhimmat pyhät kirjoitukset koottiin. Yleisen näkemyksen mukaan Vedat ovat indoarjalaisten vaeltajien mukanaan tuomia ja ne koottiin yhtenäisiksi suullisiksi kokoelmiksi pääosin varhaisen Veda-kauden aikana, noin 1200-1100 eaa. (Parpola 2005, 33). Intialaisen perimätiedon mukaan taas Vedat ovat alkuperältään intialaisia ja ne kokosi suuri tietäjä Vyasa, joka eli samaan aikaan hindulaisuuden yhden tunnetuimman jumalhahmon Krishnan aikaan noin 3000 eaa. Ensimmäinen Veda, *Rigveda*, on vanhin kirjallinen tuotos Intiassa ja sanotaan, että se olisi vanhin myös koko indoeurooppalaisessa kirjallisuudessa (Mookerji 1947, 17). Monet hindut sanovat Vedojen olevan jopa yli 8000 vuotta vanhoja, mikä on enemmän, kuin mitä tämän päivän tiede tunnustaa niiden iäksi. Intialla on kaiken kaikkiaan rikas kirjallinen perintö, joista juuri Vedat sekä muut hindutekstit ja -kirjoitukset muodostavat tärkeän osan. Näissä pyhissä kirjoituksissa on tietoa myös muinaisen Intian kasvatustietämisestä ja -menetelmistä, ja Intialla on rikas perintö myös kasvatuksessa ja koulutuksessa varhaisista ajoista alkaen. Kasvatustietäminen, joka kehittyi muinaisina aikoina Intiassa, perustui juuri Vedioihin. Koska monet hindut uskovat Vedojen olevan ihmiskunnan vanhimpia pyhiä kirjoituksia, myös tämän Veda-kauden kasvatustietämisjärjestelmän nähdään olevan maailman vanhin kasvatustietämisjärjestelmä. Amala, Anupama ja Rao (2006, 56) esittävät, että se olisi toiminut inspiraation lähteenä myös muille kasvatustietämisjärjestelmille ympäri maailmaa. (Amala, Anupama & Rao 2006, 56.)

Veda-kauden kasvatustietämisjärjestelmän ja koulutustietämisjärjestelmän aikaa on jaoteltu esimerkiksi Rigveda-, Brahmani-, Upanishada-, Sutra- ja Smriti-ajanjaksoihin, mutta Veda-kirjoitusten vallitsevuuden myötä kasvatustietämisjärjestelmän päämäärissä ja ihanteissa ei tapahtunut huomattavaa vaihtelua (Thakur 2014, 10). Suurimmat muutokset liittyivät naisten ja sudra-kastin koulutukseen, joilta se ajan kuluessa kiellettiin, kun alkuperäinen varna-yhteisöjärjestelmä muuttui jäykäksi kastijärjestelmäksi (Amala, Anupama & Rao 2006, 56). Kasvatustietäminen ja koulutus pysyivät kuitenkin pitkään vapaana kaikesta ulkoisesta, kuten valtion, hallituksen ja puoluepolitiikan kontrollista. Muinaisina aikoina Intian yhteiskuntaelämä perustui vaakaasti muun muassa hyvään käytökseen, rakkauteen ja väkivallattomuuteen (emt. 2006, 36). Yhteistyö ja rinnakkainelo muodostivat sen hengen ja ihmiset ajautuivat dharman tielle ilman valtiovallan ulkoista kontrollia. Uskonto oli siis ennen kaikkea elämäntapa, joka antoi laita muinaisten hindujen sosiaaliselle elämälle ja yhteisöille sekä sen yksilöille, jotta he eläisivät dharman mukaisesti. (emt. 36.) Jo varhaisista ajoista alkaen hindut, näiden uskonnollisten vaikutteiden alaisuudessa, omistivatkin Mookerjin (1947, 1) mukaan maansa enemmän kulttuurisesti ja henkisesti, kuin maantieteellisesti ja materiaalisesti. Intiasta tulikin Mookerjin (emt. 1) sanoin ”onnellinen koti” monelle eri etniselle ryhmälle sekä niiden traditioille ja instituutioille.

7.2 Vedat

Sanskritinkielinen sana *Veda*, ”tieto”, kantautuu sanasta *vid*, joka tarkoittaa ”tietää” (Mookerji 1947, xxii). Vedaan viitataan myös ”tiedon kirjana” tai ”tiedoksi totuudesta”. Vedojen nähdään olevan ikuisia ja persoonattomia, sillä hindujen mukaan ihmismieli ei ole niitä laatinut. Niiden nähdään sisältävän ikuisia totuuksia, jotka Brahman, Jumala, paljasti muinaisen Intian tietäjille, risheille, ja Swami Sivanandan (1999, 7) mukaan hindut ovat vastaanottaneet uskontonsa Vedojen paljastumisen myötä. Rishejä, jotka kokosivat Vedat, kutsutaan ”mantra-drastas”; he jotka ”näkevät” mantrat, eivät siis he, jotka loivat mantrat. Veda-perinteen mukaan rishit vastaanottivat niiden sisältämän tiedon universaalista tietoisuudesta ja näin näkemisellä ei viitata fyysisin silmin nähtävään, vaan selväkuuloiset rishit kuulsivat mantrat syvän meditaation aikana. Siksi Vedoja kutsutaan ”*sruti*”; ne, mitkä on kuultu. *Sruti* viittaa myös keskeiseen Veda-perinteeseen, *guruparampariaan*, eli siihen, miten Vedat ovat välitetty suullisesti opettajalta oppilaalle, sukupolvelta toiselle. Vedat muodostuvat mantroista ja sutrista, joissa suurin mahdollinen määrä merkityksiä on tiivistynyt pienimpään mahdolliseen määrään sanoja. (Mookerji 1947, xxxi.) Tämän tiivistyksen ”kruununa” voidaan pitää OM -tavua, jonka nähdään olevan luomisen alkusointu sekä kaikkien muiden mantrojen alkulähde. Intian pyhissä kirjoituksissa sanotaan, että OM -tavu oli olemassa ennen kuin maailma luotiin ja se pitää sisällään koko luomakunnan olemuksen ja näin symboloi Brahmania. (Issitt & Main 2014, 158.) Muinaisina aikoina itseoivaltaneet rishit sekä muut oppineet välittivät Veda-kirjoitusten tietoa suullisesti ja oppiminen perustui muistamiseen. Näin opettaja oli ikään kuin elävä, kävelevä kirjasto (Mookerji 1947, 17). Kun kirjaimet kehitettiin, tietoa alettiin siirtää myös kirjallisesti. Palmunlehtiä ja puun kuoria käytettiin kirjoittamiseen ja näin tietoa saatiin levitettyä myös kirjallisuuden muodossa. Veda-tekstit kirjoitettiin *sanskritin kielellä*, josta tuli klassinen sivistyksen kieli Intiassa. (emt. 17.) Sanskrit on yksi muinaisimpia kieliä ja se on Mookerjin (emt. 17) mukaan verrattavissa iältään ja asemaltaan kreikan ja latinan kieleen Euroopassa.

Vedoja on neljä, Rigveda, Yajurveda, Samaveda ja Atharvaveda. Jokainen Veda koostuu neljästä osasta, jotka sopivat yhteen ihmisen neljän elämänvaiheen kanssa. *Rigveda*, joka nähdään hindujen suurimpana pyhänä kirjana, on monitasoinen ja sen sisäisellä tasolla se palvelee joogan ja vedantan käsikirjana. Henkisen ja uskonnollisen ytimensä lisäksi sillä on myös merkittävä sosiaalinen, kulttuurinen ja poliittinen puolensa (Frawley 2001, 12). Frawley ja Rajaram (2001, viii-xvii) esittävät, että Rigveda olisi historiallinen tallenne muinaisen Intian Veda-sivilisaatiosta ja sen kulttuurista. He jatkavat, että se voidaan nähdä kuvauksena siitä, miten sen ajan rishien opastuksella muotoutui dharmien valtakunta, joka loi, Frawleyn (xvii) sanoin, perustan sille merkittävälle henkiselle kulttuurille,

joka luonnehtii Intiaa tänäkin päivänä. Rigveda on myös perusta Intian kansalliseepokselle Mahabharatalle, jonka Vyasan nähdään kirjoittaneen. Rigveda muodostuu hymneistä, jotka ovat ylistyksiä Jumalan eri aspekteille ja jotka ilmenevät luonnossa. Vedan näkemykset eivät lokeroi Jumalaa ja luontoa erikseen, vaan luonto ja kaikki siellä nähdään jumalallisena ja näin luoja ja luomakunta ovat yhtä. Toisin sanoen, kaiken elämän nähdään olevan jumalallisen tietoisuuden manifestaatiota. Kuten edellisessä luvussa tuli ilmi, sanskritinkielisillä termeillä on monta tasoa ja merkitystä, joten Vedojen pinnallinen lukeminen ei välttämättä paljasta niiden oikeaa merkitystä. Henkisten kirjoitusten syvempi ymmärtäminen on mahdollista vain, kun tekstiä pohditaan syvällisesti, selkeällä ja keskittyneellä mielellä. Esimerkiksi sana “*agni*” merkitsee yleisesti ”tulta”. Näin se merkitsee ensinnäkin fyysistä tulta, toiseksi sillä viitataan Agni-devataan, jumaluuteen, tulen energiaan. Lopulta sillä on myös hienovarainen ja henkevä sisäinen merkitys ”tietoisuuden valo” sekä hehku, kun sielu herää viisauteen. Näin Rigvedassa tulella ei viitata ainoastaan ulkoisen tulen palvontaan, vaan ”sisäisen tulen” eli viisauden tulen ja valon, joka polttaa tietämättömyyden pimeyden tuhkakksi, palvomista ja esiin kutsumista. Säkeistöt tulesta eivät siis kerro vain tulenpalvonta-rituaaleista, vaan ylevistä ihanteista ja syvällisestä filosofiasta. (Amrita Vishwa Vidyapeetham University, Resource Material 2, 39–40.) Myös Suresha (2009, 60) esittelee yhden näkökulman tulen merkityksestä Veda-teksteissä, jonka mukaan totuuden ja tulen koetaan olevan yhtä ja tietoa verrataan tuleen ja sen kirkkauteen, hehkuun, säteilyyn ja energiaan. Tieto ja tuli kirkastuvat ja pysyvät täytenä jopa silloin kun ne jaetaan ja sanotaankin, että tieto kasvaa annettaessa ja jaettaessa. Tieto ja tuli molemmat merkitsevät näin puhtauden korkeinta muotoa (emt. 60).

Yajurveda koostuu monenlaisista rituaaleista, joita tehdään eri jumaluuksille. Kun Rigveda auttaa toistamaan ylistyksiä hymnien kautta, auttaa Yajurveda itse rituaalien suorittamisessa käyttäen näitä hymnejä. *Samaveda* sisältää mantroja, osittain samoja kuin Rigveda, mutta laulun muodossa. Samaveda onkin perusta ja lähde seitsemälle sävelelle, jotka ovat keskeisiä tämän päivän Intian klassisessa musiikissa. *Atharvavedan* toi päivänvaloon rishi Atharva ja se pitää sisällään useita mantroja torjumaan pahuutta ja vastoinkäymisiä ja näin ylläpitämään maallista onnea. Se sisältää myös useita hymnejä liittyen luomakuntaan. Bhumi Sukta, oodi maapallolle, on yleismaailmallinen runous, joka kunnioittaa suuresti maapalloa äitinä. Se voidaan nähdä ympäristötietoisuuden huipentumana ja kunnianosoituksena äitimaalle. Maata, jonka nähdään antavan meille kaiken elämässä tarvittavan, kutsutaan ja kunnioitetaan “äitinä”. Intiassa käytetään juuri feminiinimuotoa “she” Intiasta puhuttaessa. (Amrita Vishwa Vidyapeetham University, Resource Material 2, 40-41.)

Veda-kirjoitusten voidaan sanoa olevan ikään kuin henkistä tiedettä ja rishit, jotka ovat tutkineet elämän lainalaisuuksia, tarkoitusta ja päämääriä, nähdäänkin Intiassa eräänlaisina henkisyiden tiedemiehinä (Kassila 2014, 8). Intialaisen filosofin ja entisen presidentin Radhakrishnan (1958, xxiii)

mukaan intialaisten mieliin ovat merkittävimmin vaikuttaneet juuri nämä rishit, jotka ilmensivät henkisyttä sen jaloimmassa ja puhtaimmassa muodossaan, eivät sotilaalliset valloittajat, rikkaat kauppiat tai merkittävät diplomaatit. Sureshan (2009, 3) mukaan Vedat ovat hindulaisen kulttuurin loppullinen auktoriteetti ja ne kuvaavat ennen kaikkea ikuisia ja hienovaraisia totuuksia luonnosta. Näitä hienovaraisia totuuksia ei Veda-kirjoitusten mukaan voi saavuttaa aistien, mielen ja aivojen välityksellä, vaan yliaistillisen intuition myötä. Veda-kirjoituksilla ei siis ole itse asiassa mitään tekemistä maallisen koulutuksen kanssa, vaan niiden tarkoitus on johdattaa ihmiskunta korkeimpaan tietoisuuteen ja todellisuuteen (emt. 4). Niiden opetukset ovat universaaleja ja ne kuuluvat jokaiselle, eikä niitä ole suunnattu tietylle etniselle ryhmälle, kastille, uskonnolle tai maalle. Vedojen nähdään puhdistavan, kohottavan, muuttavan, valaisevan ja sivistävän koko ihmiskuntaa, ei siis vain hinduja. (emt. 5.) Sureshan (emt. 11) mukaan niiden pinnallinen ymmärtäminen antaa kuvan, että ne eivät olisi käytännönläheisiä, mutta päinvastoin, niissä ei kehoiteta unohtamaan velvollisuuksia. Myös Swami Sivananda (1999, 3) painottaa, että hindulaisuus ei ole vain teorioiden uskonto, vaan erityisen käytännönläheinen. Sitä ei ole tarkoitettu älyllistä uteliaisuutta ja tiedonhalua sekä keskusteluja varten, vaan se on ennen kaikkea elämäntapa. Uskonto nähdään filosofian käytännöllisenä puolena ja filosofia taas uskonnon rationaalisenä puolena (emt. 1999, 3). Veda-kirjoitusten opetukset voikin Sureshan (2009, 5) mukaan tiivistää siihen, miten ne opettavat meitä ennen kaikkea elämään sellaista elämää, että *“olisimme hyödyksi yhteiskunnalle, emme taakkoja; rakastaisimme, emme vihaisi; rakastaisimme toinen toisiamme, emmekä taistelisi toisiamme vastaan; meillä olisi myötätuntoa, eikä hylkimistä; emme kuolisi taivaan tähden, vaan eläisimme taivaassa”*.

7.2.1 Upanishadit

Vedan neljästä osasta viimeistä, tiedollista osaa, joka käsittelee syvällisiä kysymyksiä elämästä ja kuolemasta, kutsutaan *Upanishadiksi*. Upanishadeja on löydetty yli 200, mutta kymmentä niistä, joihin intialainen filosofi Sankaracarya (788-820 jaa.), valikoi tehdä kommentaarin, pidetään merkittävimpänä (Swami Ranganathananda 1966, 1). Upanishadit ja niiden filosofia tunnetaan myös vedantana, joka tarkoittaa ´Vedan loppua` tai ´tiedon huipentumaa`. Upanishadit, joiden nähdään muodostavan hindufilosofian ytimen, käsittelevät syvällisimpiä totuuksia kosmisesta maailmankaikeudesta ja Jumalasta ja ne nähdään ikäänkuin oppikirjoina liittyen tietoon Itsestä ja Jumalasta. (Swami Paramananda 1919, 13.) Upanishadit eivät ole helppotajuisia eikä niitä ei ole suunnattu kaikille ja Swami Paramanandan (emt. 19) mukaan käytännössä on melkein mahdotonta ymmärtää niiden sisintä olemusta ja merkitystä ilman kommentaaria. Koska ne ovat välittyneet suullisesti opettajalta oppilaalle, ne on muotoiltu erittäin tiivistetyiksi ja aforismien muotoon. Niiden kieli on usein vertauskuvallinen

ja vaikeaselkoinen, joten se vaatii “*määrätietoisuutta ja periksiantamattomuutta nähdä niiden pinnan alle ja löytää näiden pyhien kirjojen sisältämät henkisen tiedon arvokkaimmat jalokivet*” (emt. 19). Upanishadien opetukset voidaan tiivistää kahteen suureen sanontaan “*Tat twam asi - Se sinä olet*” sekä “*Aham Brahmasmi - Minä olen Brahman*”. Tämä ajatus sielun ja Jumalan, Atmanin ja Brahmanin ykseydestä voidaan nähdä myös kaiken Veda-ajattelun lähtökohtana. Swami Paramanandan (emt. 20) mukaan Upanishadien sisältämiä hienovaraisia opetuksia ei ole mahdollista opiskella, ellei mieli ole tyyni ja keskittynyt. Vedan rituaalien ja henkisten harjoitusten nähdään tähtävän mielen hallintaan sekä mielen puhtauden saavuttamiseen ja näin valmistavan mielen korkeimman tiedon saavuttamiseen. Kun mieli puhdistuu, oppilas tulee valmiiksi Upanishadien opiskeluun ja perimmäisen todellisuuden meditoimiseen. (Amrita Vishwa Vidyapeetham University, Resource Material 2, 42.)

Upanishadit ovat lähde myös kasvatuksellisille ajatuksille ja ideoille ja Sharman & Sharman (2000, 1) mukaan ne kehittivät muinaisen Intian kasvatusta Veda-kirjoituksia enemmän. Muinaiset tietäjät harjoittivat monia Upanishadien menetelmiä tehdäkseen oppimisen prosessista kannattavaa, tehokasta ja menestyksekkästä (emt. 1). Upanishadit puhuvat ennen kaikkea oppimisen menetelmistä, kuin opettamisen menetelmistä. Upanishadien mukaan kasvatusta on tietämättömyydestä johtuvan pimeyden karkottamista, sillä totuus on piilossa kuvitteellisen ja petollisen verhon, egon eli ahamkaran, takana. (Suresha 2009, 123.) Tämä verho täytyy siirtää Itsen tuntemisen avulla, jotta korkein tieto voidaan saavuttaa. Tietämättömyyden nähdään olevan kaikkien ongelmien juuri, joka aiheuttaa sen, että identifioidumme kehoomme, mieleemme ja rooleihimme ja etsimme onnea ja täyttymystä ulkoisesta maailmasta. Tietämättömyyden nähdään pitävän meidät “pimeydessä” sekä aiheuttavan sen, että emme tiedä keitä me todella olemme ja mikä on elämämme todellinen tarkoitus. (Waite 2012, 146.) Emme tiedä, mitä meille tapahtui ennen syntymäämme tai mitä meille tapahtuu kuolemamme jälkeen. Yksilöllisesti saatamme ajatella usein, että elämämme tarkoituksena on saavuttaa monenlaisia ulkoisia päämääriä, kuten mielihyvää, varallisuutta, mainetta tai valtaa (Frawley 2003, 43). Upanishadien mukaan emme kuitenkaan voi löytää ulkoisista kohteista pysyvää rauhaa ja onnea, vaan huomio on siirrettävä sisäänpäin. Veda-kaudella kasvatuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä olikin sisäisen maailman ymmärtäminen ja Veda-perinteen mukaan tämän henkisen tiedon avautumiseen tarvitaan totuuden oivaltanut opettaja, *Satguru*, aivan kuten tarvitsemme pätevän opettajan esimerkiksi uutta kieltä tai ammattitaitoa oppiessamme. Seuraava Upanishadien mantra on oppilaan rukous opettajalle, jossa voidaan nähdä tiivistyvän myös Veda-kauden kasvatuksen ydin sekä korkein päämäärä:

*Johdata minut epätotuudesta totuuteen,
pimeydestä valoon
kuolemasta kuolemattomuuteen
rauhaa, rauhaa, rauhaa* (Brhadaranyaka Upanishad - I.iii.28)

Rukouksen myötä oppilas pyytää opettajaa johtamaan hänet totuuteen todellisesta Itsestään, joka on autuaallinen tietoisuus sekä poistamaan tietämättömyydestä johtuvan pimeyden tuomalla todellisen tiedon valon (Itsestä). Kuolemasta kuolemattomuuteen johtamisella viitataan siihen, miten opettaja auttaa oppilasta ymmärtämään totuuden “en ole koskaan syntynyt, enkä voi koskaan kuolla, sillä en ole tämä keho, mieli enkä äly, vaan ikuinen, autuas tietoisuus, joka on koko tämän luomakunnan perusta”. (Amrita Vishwa Vidyapeetham University, Resource Material 1, 10-11.)

7.2.2 Kasvatus ja koulutus muissa Intian pyhissä kirjoituksissa

Intian pyhät kirjoitukset, shastrat, on jaettu pääsääntöisesti kahteen osioon; *sruti* eli Vedat ja *smriti* eli dharman “koodisto” sekä kertomakirjallisuus ja Puranat. Smritit ovat Vedojen jälkeen Intian tärkeimpiä kirjoituksia ja ne perustuvat Vedojen opetukseen. Smritit sisältävät säännöt ja lait ohjaamaan yksilöitä ja yhteisöjä päivittäisessä elämässä ja sen velvollisuuksissa, sekä säätelemään heidän käytöstään ja tapojaan. Nämä säännöt ja lait ovat kuitenkin aina liittyneet Swami Sivanandan (1999, 12) mukaan tiettyyn aikaan ja sosiaaliseen ympäristöön, joten rishit laativat uusia smritejä eri aikakausina ja eri puolilla Intiaa. He tekivät edellisiin muutoksia, lisäyksiä, sovituksia, uudelleensäätöjä ja vähennyksiä vastaamaan ajan tarpeita, niin että ihmiset eläisivät elämäänsä Vedojen mukaisesti. Lakien ja säännösten muokkaaminen yhteiskunnan muutosten mukaisesti nähtiin olevan välttämätöntä, jotta yhteiskunta voisi kehittyä. (Swami Sivananda 1999, 12.)

Manu Smrti:

Manu Smrtin nähdään olevan seuraavaksi pyhin Veda-kirjoitusten jälkeen ja se on vanhin kaikista laeista. Sen laatija on Maharsi Manu, joka oli muinaisin ja suurin lakien antaja. Swami Sivanandan (1999, 12) mukaan hindu-yhteiskunta on perustettu ja järjestetty kolmen suuren tietäjän lakien mukaisesti, joista Maharsi Manu oli yksi. Maharsi Manu arvosti Vedoja korkealle, sillä ne on tarkoitettu koko ihmiskunnan hyväksi, ja hän näkikin Vedojen opiskelun tasavertaisena askeettisuuden kanssa. Manu Smrtin toisessa luvussa löytyy tärkeimmät säännöt ja säädökset liittyen kasvatukseen

ja koulutukseen ja siinä annetaan muun muassa etikettiohjeet, jotka oppilas sai aloitettuaan muodollisen koulutuksen. Niissä oli painotus väkivallattomuudessa, kohteliaassa puheessa ja oikeanlaisessa käytöksessä. *Väkivallattomuus* ajattelussa, sanoissa ja teoissa kuuluikin gurukulan kasvatuksen eettiseen perustaan. Manu mainitsee myös koulutuksen maksuttomuuden. (Suresha 2009, 177-181.)

Bhagavad-Gita

Bhagavad-Gita, joka on osa Vyasan kirjoittamaa Mahabharata-teosta, on Intian rakastetuin pyhä teos ja se sisältää Upanishadien opetuksia käytännön elämään. Sureshan (2009, 184) mukaan se ilmaisee henkisiä ja moraalisia käyttäytymistä ohjaavia sääntöjä erilaisille totuuden etsijöille sekä osoittaa miten elää elämää korkeimpien ihanteiden mukaisesti. Bhagavad Gitan tapahtumat sijoittuvat Kurukshetran sotatantereelle ja sen keskeiset hahmot ovat Krishna, opettaja, sekä Arjuna, oppilas. Perinteiset tulkinnat näkevät Krishnan Jumalan inkarnaationa, mutta hänet nähdään myös suurena henkisenä opettajana, joka edustaa Intian syvällistä joogakulttuuria ja -sivilisaatiota sekä sen henkistä tietä. Bhagavad-Gitassa ei esitetä minkäänlaisia dogmia, vaan ennemminkin se kutsuu kysymään ja auttaa oivaltamaan vastaukset itse. Sen yleismaailmallinen soveltuvuus auttaa Sureshan (emt. 184) mukaan jokaista oivaltamaan täydet mahdollisuutensa ja se vetoaakin erilaisista taustoista tuleviin ihmisiin. Koska se käsittelee fundamentaalisia kysymyksiä koskien elämää, maailmaa ja Jumalaa, sen nähdään olevan ikään kuin opaskirja ihmiskunnan edistymiseen evolutiivisella kehityksen polulla. (emt. 184.)

Suresha (emt. 185) kuvailee, kuinka Bhagavad-Gitassa ihmisen kokonaisvaltaista kehittymistä tarkastellaan kahdesta näkökulmasta. *Pravrtti* tarkoittaa ulospäin suuntautuvaa toimintaa ja *nivrtti* sisäänpäin suuntautunutta mietiskelyä ja tutkiskelua ja ne molemmat on tarkoitettu sekä yhteiskunnalliseen ja taloudelliseen hyvinvointiin että henkiseen vapauteen. Ne ovat yhdistelmä *toimintaa* ja *meditaatiota*, joita molempia nähdään tarvittavan yhtäläisesti sekä yksilön että yhteiskunnan hyvinvointiin. Näiden kaikkien, *toiminta - meditaatio* sekä *yksilö - yhteiskunta*, harmoninen yhdistelmä oli Veda-kauden kasvatuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena. (emt. 185.)

Bhagavad-Gitassa ihmisen mieltä analysoidaan fundamentaalisesti ja sisäiseltä tasolta käsin (Suresha 2009, 185). Bhagavad-Gitan mukaan ihmismielen ominaislaatu on kolmijakoinen, jolla viitataan siihen, että yksi ominaislaatu ilmenee kolmella eri tavalla eri ihmisten mielissä. Nämä kolme luonnon hyvin hienovaraista ominaislaatua, *gunaa*, ovat satva, rajas ja tamas. Luonnon ja koko luomakunnan nähdään koostuvan näistä kaiken elämän takana olevan kosmisen älykkyyden kolmesta keskeisimmästä energiasta, joiden nähdään myös määrittävän ihmisen henkistä kasvua (Frawley 2007, 30). *Satva guna* on älykkyyden, hyveellisyyden ja hyvyyden ominaislaatu ja sitä luonnehtivat

puhtaus, valaisevuus ja väkivallattomuus. Se tuo pysyvää onnellisuutta, harmoniaa ja tasapainoa. *Rajas guna* voidaan ymmärtää muutoksen, toiminnan ja turbulenssin ominaislaatuina. Se on intohimon voima, joka tuo nautintoa, mutta aiheuttaa kärsimystä ja ristiriitoja epätasapainoisen luontonsa vuoksi. Frawley (emt. 32) esittää, että juuri rajas-gunan myötä tulee se valheellinen idea, että ulkoinen maailma itsessään on todellinen ja näin ihmisen nähdään menettävän sisäisen rauhansa sen vuoksi, että hän etsii onnea ulkopuoleltaan. *Tamas guna* on rajasin, liikkeen ja voiman, vastakohta. Se on tylsyyden, pimeyden, hitauden ja vastahakoisuuden ominaislaatu. Tamas aiheuttaa mielelle tietämättömyyttä ja harhaluuloja sekä edistää tunteettomuutta, unenomaista tilaa ja tietoisuuden menetyksiä. Tamas-gunasta tulee Frawleyn (emt. 32) mukaan se *tietämättömyys*, joka peittää tietoisuuden ja todellisen luontomme ja sen seurauksena ihminen samastuu fyysiseen kehoonsa. Siitä saa alkunsa myös idea egosta tai erillisestä itsestä, jonka myötä ihminen tuntee itsensä yksinäiseksi ja eristäytyneeksi. Frawley (32) esittääkin, että sanskritin kielessä *tietoisuutta* itseään kutsutaan satvaksi, ja ellei mieli ole rauhallinen, tyyni ja selkeä, emme voi ymmärtää asioita kunnolla emmekä oivaltaa totuutta. Ihmisen henkisen kasvun ja kehityksen näkökulmasta jatkuva pyrkimys satva gunan kehittämiseen nähdäänkin Bhagavad-Gitassa tärkeänä, sillä se tuo rauhaa ja harmoniaa. Kun puhdas satva, joka on ylittänyt siihen liittyvät omat ominaislaatunsa, vallitsee ihmisen tietoisuudessa hän ylittää ajan ja paikan sekä oivaltaa todellisen Itsensä. (Frawley 2007, 31-33.)

7.2.3 Karmanlaki ja jälleensyntyminen

Karman laki on yksi universaali luonnonlaki, johon sanatana dharma perustuu. Sanskritinkielinen sana karma tarkoittaa toimintaa tai tekoa ja sillä viitataan sekä ajatuksiin, sanoihin että tekoihin. Karman lain mukaan jokaista fyysistä ja psyykkistä toimintaa seuraa samanluonteinen reaktio, joka palaa tekijälleen. Kyse ei ole palkinnoista ja rangaistuksista, joita ihminen saa, vaan se on energetiikan, syyn ja seurauksen laki, jossa ihminen “niittää sitä mitä on kylvänyt” tässä ja edellisissä elämässään. Kun ihminen kohtaa haasteita ja vaikeuksia elämässään, kyse ei ole sanatana dharman mukaan syneistä, joista Jumala rankaisee, vaan hän kokee aiempien tekojensa (energian) seuraukset. Karmanlaki korostaa henkilökohtaista *vastuullisuutta*, sillä minkään universumissa ei nähdä olevan sattumanvaraista. Koska ihminen toimii vapaan tahtonsa mukaisesti, hän itse luo näin oman kohtalonsa (Sivaya Subramuniaswami 2003, 38). Nämä erilaiset seuraukset ja kokemukset nähdään olevan ihmisen henkistä kasvua ja oppimista varten, ja kun ihminen lopulta oivaltaa todellisen jumalallisen Itsensä, hän ylittää karman lait. (Frawley 2003, 125.)

Jälleensyntyminen on sanatana dharman toinen keskeinen periaate. Sen mukaan maailmankaikkeus on syklinen, jota luodaan, ylläpidetään ja tuhotaan yhä uudelleen, ilman alkua ja loppua. Sielu

jälleensyntyä, inkarnoituu, aina yhä uudelleen, kunnes saavuttaa Itseoivalluksen ja vapautuksen tästä syntymän ja kuoleman kiertokulusta, jota kutsutaan samsaraksi. Itseoivalluksella viitataan siihen, kun ihminen oivaltaa Atmanin, sielun, ykseyden Brahmanin kanssa ja tähän tietoisuuteen vakiintumista. Jotta sielu voisi saavuttaa tämän *täydellistymisen*, ykseyden jumalallisen tietoisuuden, Brahmanin kanssa, sen täytyy kehittyä henkisesti ja eettisesti korkeimmalle tasolle. (Kassila 2014, 163-165.) Jälleensyntyminen jatkuu niin kauan, kun ihmisellä on täyttämättömiä haluja ja itsekkäitä taipumuksia, vasanoita, sekä purkamattomia traumoja (emt. 165). Moksha eli vapautuminen tapahtuu, kun maallinen karma on päättynyt, dharma on suoritettu ja ihminen oivaltaa ykseytensä Jumalan kanssa (Sivaya Subramuniaswami 2003, 36).

7.2.4 Varna-järjestelmä

Hindu-kastijärjestelmä muotoutui aikojen kuluessa hyvin erilaiseksi, mikä sen alkuperäinen tarkoitus oli Intian muinaisina aikoina. Järjestelmä, joka nousi Veda-kirjoituksista, liittyi alkujaan yhteiskuntaelämän järjestämiseen ihmisten ominaisuuksien (guna) ja taipumusten (karma) mukaisesti. Sen alkuperäinen nimi on *varnashrama dharma*, jonka mukaan yhteiskunta jakautui neljään eri varnaan, yhteisöön ja ne olivat *brahmiinit*, papit, *kshatriyat*, hallitsijat, virkamiehet ja sotilaat, *vaishyat*, kauppiat ja maanviljelijät sekä *sudrat*, työläiset ja palvelijat. (Swami Sivananda 1999, 32.) Yhteiskunnan nähtiin olevan elävä kokonaisuus, jossa elää ja vaikuttaa erilaisia lahjoja, kykyjä ja laatuja omaavia ihmisiä (Kassila 2014, 245) Nämä erilaiset taipumukset ohjasivat ihmisiä luonnollisella tavalla erilaisiin työtehtäviin, jotka palvelivat ihmiskunnan kokonaisuutta (emt. 246). Vaikka yhteisöjen erilaiset velvollisuudet muodostivat elämän perustan, jokaisen ihmisen korkein tehtävä ja dharma oli etsiä Jumalaa ja pyrkiä oivaltamaan todellinen, jumalallinen luontonsa. Yhteisöillä ei ollut minkäänlaista arvojärjestystä, vaan jokaisen nähtiin olevan yhtä tärkeä. Muinaisina aikoina yhteiskunta oli avoimempi, eivätkä yhteisö ja siihen liittyvät tehtävät automaattisesti periytyneet, vaan jokaisella oli mahdollisuus ja vapaus hakeutua ominaisuuksiaan ja koulutustaan vastaaviin työtehtäviin ja näin myös sijoittua toiseen yhteisöön. (emt. 247.) Yhteisössä oli kyse ennen kaikkea luonteesta sekä käytöksestä, ja esimerkiksi sudrasta saattoi tulla brahmiini, jos hän eli hyveellistä ja harrasta elämää (Swami Sivananda 1999, 32).

7.2.5 Neljä elämänvaihetta

Veda-perinteen mukaan ihmisen elämässä on olemassa neljä *ashramaa* eli *elämänvaihetta*. Jokaiseen vaiheeseen kuuluvat on omat velvollisuutensa ja näiden vaiheiden nähtiin auttavan ihmistä kehittymään kokonaisvaltaisesti. Ihmisen kehityksen nähtiin tapahtuvan vähitellen ja asteittain ja siksi seuraavaan vaiheeseen siirryttiin vasta kun edellinen vaihe oli suoritettu. (Swami Sivananda 1999, 33.) Ensimmäinen, *brahmacarya-ashrama*, on opiskelijan elämänvaihe, jolloin ihminen valmistautuu elämänpituiselle matkalleen opiskelemalla, keräämällä tietoa ja ymmärrystä elämän luonteesta (Kassila 2014, 236). Seuraavaa vaihetta kutsutaan *grihastha-ashramaksi*, perheellisen elämänvaiheeksi. Gurukulassa asuvan oppilaan oli mahdollista valita astuako brahmacarya-vaiheen jälkeen perhe-elämään vai suoraan sanjaasi-vaiheeseen, maailmasta luopujan elämään. Altekarin (1944, 9) mukaan kuitenkin vain hyvin pieni vähemmistö oppilaista siirtyi suoraan sanjaasivaiheeseen, sillä valtaosan heistä odotettiin tulevan perheellisiksi. Kasvatuksen ja koulutuksen välittömänä päämääränä olikin tehdä oppilaasta ennen kaikkea hyödyllinen ja harras yhteiskunnan jäsen (emt. 10). Jos oppilas valitsi perhe-elämän, hän avioitui, hankki lapsia sekä työskenteli taitojensa ja ominaisuuksiensa mukaisessa ammatissa, harjoittaen henkisyttä arkielämässään (Kassila 2014, 236). Kassilan (emt. 236) mukaan tähän elämänvaiheeseen kuuluivat toimeentulon ja omaisuuden hankkiminen ja myös nautinnot, joita kaikkia ihmisen kuului hoitaa hyvyyden periaatteita noudattaen, henkisiä harjoituksia tehden sekä takertumattomuutta harjoitellen. Kun perheeseen liittyneet velvollisuudet oli hoidettu, lapset oli kasvatettu ja he olivat perustaneet omat perheensä, siirtyivät vanhemmat seuraavaan elämänvaiheeseen. *Vānaprastha-ashraman* myötä ihminen alkoi vähitellen vetäytyä perheeseen ja työhön liittyvistä velvoitteistaan ja keskittymään enemmän henkisiin harjoituksiin ja hyväntekeväisyyteen. Hän alkoi myös harjoittaa selibaattia puhdistaa mieltään ja sydäntään. Viimeistä, kuolemaan asti kestänyttä vaihetta kutsutaan *sannyasa-ashramaksi*, maailmasta luopujan elämänvaiheeksi. Tämä tarkoittaa omaisuudesta, kaikenlaisista asemaan ja saavutuksiin liittyvästä kunniaista sekä muista maallisista kiintymyksistä luopumista (Swami Sivananda 1999, 36). Sanjaasi-vaiheessa ihminen vetäytyy maailmasta ja keskittyy ainoastaan henkisiin harjoituksiin, *sadhanaan*, tavoitteenaan saavuttaa ihmiselämän korkein päämäärä, moksha, vapautuminen, ja yhdistyminen Brahmanin kanssa. (Kassila 2014, 236-237.)

8 KASVATUS VEDA-KAUDELLA

Muinaisessa Intiassa kasvatusta ja koulutusta arvostettiin korkealle sekä yksilön että yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta. Bhattan (2009, 49) mukaan Intian muinaiset ajattelijat muotoilivat huolellisesti ja viisaasti *kasvatusjärjestelmän*, joka tähtäsi oppilaiden mielen ja kehon tasapainoiseen kehittymiseen. Siitä muotoutui hyvin suvaitsevainen, kokonaisvaltainen ja korkeatasoinen järjestelmä, joka huomioi elämän joka aspektin ja jonka tarkoituksena oli valmistaa oppilaat hyödylliseen elämään. Bhatta kuvailee, kuinka järjestelmän tavoitteena oli oppilaan *tietoisuuden* sisäinen muutos ja hänen koko potentiaalinsa löytäminen ja käyttöönottaminen. Järjestelmä rakensi kulttuurin, joka perustui itsekuriin ja harjoitteluun sekä arvoihin. Kasvatuksessa korostettiin ihmiselämän tarkoitusta sekä arvojen perustana olevaa näkemystä kaikkien elävien olentojen välisestä yhteydestä ja ykseydestä. (emt. 51-52.) Muinaisen Intian kasvatuksen sisäinen olemus oli *henkisyys*, josta sen kaikki osa-alueet saivat voimansa (Suresha 2009, 59). Kasvatuksessa painotettiin ennen kaikkea persoonan kehittymistä ja itsekunnioituksen, itseluottamuksen ja vahvuuden henkeä rakennettiin tietoisesti (Gawande 2002, 2). Sureshan (2009, 46) mukaan kasvatusta perustui täysin velvollisuuksiin, toisin kuin länsimaisten ”oikeuksien” konsepti ja Veda-teksteissä kuvataan näitä yksilön velvollisuuksia ja sitoumuksia liittyen itsekehitykseen, perheen hyvinvointiin, yhteiskuntaan ja koko ihmiskuntaan. Kasvatusta sisälsi sekä yksilöllisen että yhteiskunnallisen puolen ja tarkoituksena oli löytää tasapaino yksilöllisten halujen ja yhteiskunnallisten vaatimusten välille. Oppilaat tehtiinkin tietoisiksi näistä velvollisuuksistaan yhteiskuntaa kohtaan sekä kulttuurin ja sen levittämisen merkityksestä (Gawande 2002, 3). Velvollisuuksiin perustuva yhteiskunnallinen näkemys tuotti Sureshan (2009, 46) mukaan yhteistyötä ja pitkäjänteistä kehittämistä yhteisöön.

Veda-kaudella kasvatuksessa ja koulutuksessa toimi kolme toimijaa, joista vallitsevin kasvatustajajärjestelmä oli *gurukula*, joka on myös yksi muinaisen Intian tärkeimmistä kasvatuksen ja koulutuksen tunnusmerkeistä. Gurukulaa avaan lisää luvussa 9. Vasta myöhemmällä Veda-kaudella gurukulan rinnalle nousivat parishad- ja sammelan-instituutiot. *Parishadit* olivat suurempia kasvatuksellisia instituutioita, joissa useat opettajat opettivat eri oppiaineita. Thakurin (2014, 44) mukaan tätä voidaan verrata lukioon tai vastaavaan oppilaitokseen. *Sammelan* tarkoittaa kirjaimellisesti tulla yhteen tietystä tarkoituksesta. Tämän tyyppisessä kasvatustajainstituutiossa opiskelijat kokoontuivat yhteen paikkaan keskustelemaan ja kilpailemaan yleensä kuninkaan kutsusta (emt. 44). Varhaisella Veda-

kaudella koulutus oli ilmaista ja avointa kaikille, mutta ajan kuluessa se alkoi eriytyä niin, että jokaiseen kastiin kuului omanlaisensa koulutus ja siihen liittyvät velvollisuudet. Opintojen aloitusikä vaihteli kuitenkin kasteittain ja koulutus oli pitkä, vähintään 12 vuotta. Kasvatus perustui oppilaan ja opettajan, gurun, väliseen läheiseen vuorovaikutukseen ja se tapahtui kaukana kaupunkien hälinästä, luonnon rauhassa ja hiljaisuudessa gurun kotona. Intian kulttuuri ja sivistys ovatkin pitkälti toteutettua sen metsissä; ne alkoivat maaseudun rauhassa ja hiljaisuudessa eivätkä kaupungeissa (Rao 2011, 640–641). Muinaisen Intian kasvatuksella ja koulutuksella oli suuri vaikutus sen ajan yhteiskuntaan sekä kaikkeen sen kehitykseen ja edistymiseen. Veda-kauden kasvatusjärjestelmä oli Sureshan (2009, 46) mukaan juurtunut kulttuuriin ja sitoutunut kehitykseen. Varhaisella Veda-kaudella myös naiset saivat osallistua koulutukseen ja heistä saattoi tulla rishikoita, naispuolisia tietäjiä. He sävelsivät hymnejä, ottivat osaa uskonnollisiin rituaaleihin ja heille opetettiin myös käytännöllisiä ja hyödyllisiä käsityötaitoja sekä kodinhoitoon liittyviä velvollisuuksia. (Thakur 2014, 1-10.)

Kasvatuksen ja koulutuksen välittäminen ja saaminen oli pyhää ja koulutus alkoi ja päättyi säädettyihin uskonnollisiin rituaaleihin. Jayapalan (2005, 6) esittelee Shri T.N. Siquetiran ajatuksen, jonka mukaan *”kasvatuksen oli tarkoitus olla uskonnollista ja opettaja opettikin oppilaille, miten rukoilla, miten suorittaa uhritoimituksia, miten suorittaa velvollisuuksia elämänvaiheensa mukaisesti... Intialainen kasvatus oli perimmältään uskonnollista, henkistä ja henkilökohtaista”*. Sitä hallitsivat sekä henkiset että uskonnolliset tekijät, joihin opiskelu pitkälti liittyi ja oppilaisissa kehitettiin arvoja kuten myötätuntoa, hyväntahtoisuutta, ystävällisyyttä, totuudenmukaisuutta, anteeksiantoa sekä väkivallattomuutta. Ajateltiin, että jos oppilaat oppivat hyviä tapoja jo varhain, silloin he olisivat rauhanomaisia ja onnellisia ominaisuudeltaan läpi elämän. Hyvien tapojen harjaannuttamiseksi säännöstelty päivärutiini oli oleellista ja oppilaiden täytyi nousta aikaisin joka aamu, suorittaa päivittäisiä rituaaleja, elää yksinkertaisesti sekä käyttäytyä asiallisesti kaikkien kanssa niin gurukulassa kuin sen ulkopuolellakin. (emt. 6-7.)

Sureshan (2009, 2) mukaan muinaisen Intian kasvatusjärjestelmän ainutlaatuisuus on siinä, että samalla kun se yritti tunnistaa yksilöiden kyvyt, huomioi se yksilöiden eroavaisuudet potentiaalina; jokainen yksilö nähtiin ainutlaatuisena. Gurukula sisälsi myös Jayapalanin (2005, 1) mukaan sellaisia erikoisuuksia, joita ei maailman muista kasvatusjärjestelmistä löydy. Yksi tekijä, mikä erottaa tämän kasvatusjärjestelmän muista on se, että kasvatus tähtäsi Itseoivalluksen ja mokshan, vapautumisen saavuttamiseen. Muinaisen Intian perinteessä kasvatus nähtiin ikään kuin työkaluna ihmisen evoluutiossa, jonka korkein päämäärä oli vapautuminen tietämättömyyden aiheuttamasta kärsimyksestä sekä todellisen Itsen oivaltaminen (Suresha 2009, 9). Vaikka muinaisen Intian kasvatuksen, ja elämän ylipäätään, korkeimpana päämääränä oli saavuttaa moksha, menestystä ja onnellista elämää sekä henkistä että materiaalista hyvinvointia tavoiteltiin myös tämän elämän aikana. Sanatana dharma ei ole

maallista menestystä ja toiveiden ja halujen täyttämistä vastaan, vaan päinvastoin, se edesauttaa erinomaisuutta kaikilla elämänalueilla - kunhan ne tehdään eettisesti ja viisaudella (Amrita Vishwa Vidyapeetham University, Resource Material 1, 17.) Mookerjin (1947, xxiii) sanoin, hindulaisuuden yhtenä tarkoituksena oli tehdä ihmisestä taivaan ja maan kohtaamispaikka. Kun oppilas sai kasvatuksensa myötä tietoa elämän korkeimmista päämääristä ja ikuisista, muuttumattomista laeista, hän oppi elämään dharman mukaisesti. Hän eli harmoniassa luonnon ja muiden ihmisten kanssa ja osasi nauttia maallisesta, materiaalisesta menestyksestä kohtuudella ja takertumatta siihen, tietäen että todellisen onnen ja rauhan lähde on hänen sisällään, todellisessa Itsessä.

8.1 Kasvatuksen päämäärät

Veda-kaudella kasvatusta ja koulutusta saatiin sekä elämää että elinkeinoa varten. Kasvatuksen ja koulutuksen välitön päämäärä oli valmistaa eri yhteisöihin kuuluvat ihmiset tämänhetkiseen elämään ammatillisen koulutuksen myötä sekä tehdä heistä hyödyllisiä ja hartaita yhteiskunnan jäseniä (Altekar 1944, 10). *“Koulutus elinkeinoa varten”* viittaa tässä tutkielmassa juuri tähän ammatilliseen koulutukseen, joka antoi oppilaalle tarvittavat tiedot ja taidot työskennellä kykyjään ja kiinnostustaan vastaavassa ammatissa. Päämääränä ei kuitenkaan ollut minkäänlaisten testien läpäiseminen tai tutkintojen suorittaminen, vaan päämäärät olivat ennen kaikkea henkisiä, moraalisia, eettisiä ja uskonnollisia. *“Kasvatus elämää varten”* viittaa tässä tutkielmassa taas henkiseen kasvuun ja hyvinvointiin liittyvien taitojen, kuten itsetuntemuksen, mielenhallinnan ja tietoisuustaitojen kehittämiseen sekä arvo- ja moraalitajunnan kehittämiseen. Tätä jaottelua *“koulutus elinkeinoa varten”* ja *“kasvatus elämää varten”* käyttää esimerkiksi Sri Mata Amritanandamayi viitatessaan muinaisen Intian kasvatukseen ja koulutukseen. Elämään liittyvä kasvatus perustui Veda-kirjoituksiin sekä niiden opetukseen elämän tarkoituksesta, sen korkeimmista päämääristä sekä arvoista. Kasvatuksen tarkoituksena oli auttaa oppilasta saamaan syvempi ymmärrys maailmasta, itsestä ja omista tunteista sekä tämän myötä myös muista ihmisistä ja heidän tunteistaan. Kasvatus Veda-kaudella oli ennen kaikkea luonteen rakentamista ja persoonan kehittämistä, jossa painottui luonteen vahvuuden ja rohkeuden merkitys sekä mielen kouluttaminen keskittymistä harjoittelemalla. Elämään liittyvä kasvatus auttoi oppilasta rakentamaan terveen ja dynaamisen mielentilan, jonka myötä hän sai kyvyn ja vahvuuden kohdata vaikeuksia ja haasteita elämässä. (Walia 2013, 21-22.) Sri Mata Amritanandamayin sanoin, kasvatus elämää varten oli henkisyyttä sekä henkisten arvojen harjoittamista (Amrita Vishwa Vidyapeetham

University, Resource Material 1, 15). Kasvatus ja koulutus Veda-kaudella ei siis ollut vain objektiivisen tiedon tavoittelua ja mieleen painamista, vaan yksilön luonteen rakentamisen ja persoonan kehittämisen lisäksi siinä painotettiin yksilön sosiaalisia velvollisuuksia, kansallisen kulttuurin säilyttämistä ja edistämistä sekä kaikkien onnellisuutta (Suresha 2009, 6).

8.2 Kasvatuksen henkiset arvot

Veda-kauden kasvatus oli arvoperustaista ja arvot olivat arvokkaampia kuin mitkään muut tekijät kasvatuksessa (Suresha 2009, 47). Keskiössä olivat henkiset arvot kuten rakkaus, myötätunto, kärsivällisyys, huolehtiminen, rehellisyys, totuudenmukaisuus, nöyryys ja anteeksianto (Swami Amritaswarupananda 2013, 35). Veda-kaudella henkisten arvojen juurtumisen nähtiin ylläpitävän ja ravitsevan sekä yhteiskuntaa että koko elämää maapallolla. Nämä arvot olivat perusta ihmisten ja kaiken luonnon, mukaan lukien kasviston, vesistön ja eläimistön, harmoniselle olemassaololle. Luontoa ja sen puita, kasveja, vuoria, jokia ja eläimiä pidettiin pyhänä ja niitä palvottiin. Ihmisen nähtiin olevan osa luontoa, ei sen yläpuolella. Muinaisina aikoina ihmiset ymmärsivät keskinäisen riippuvuutensa luonnon kanssa hyvinvointinsa ja selviytymisensä kannalta, ja luontoa kunnioitettiin. Veda-kaudella ei ollut tarvetta erikseen suojella luontoa, sillä ihmisten elämäntapa oli täydellisessä harmoniassa luonnon kanssa. Henkisyys ei siis ollut elämästä erillään, vaan sisäisen ja ulkoisen, sielun ja kehon, välillä vallitsi tasapaino. Henkisyys oli käytännönläheistä, se oli elämäntapa, ja henkisyyden ja henkisten arvojen myötä ihmisille syntyi syvä vastuun tunne muista ihmisistä, luonnosta ja koko maailmasta. (Amrita Vishwa Vidyapeetham University, Resource Material 1, 15.)

8.3 Käsitteet tiedosta

Sanatana dharman mukaan Vedat ovat ikuista ja korkeinta tietoa, tietoa totuudesta. Muinaisen Intian kasvatus muotoutui juuri tästä perinteisestä pyhien kirjoitusten tiedosta sekä tämän tiedon näkemyksestä elämästä, sen päämääristä ja arvoista (Mookerji 1947, xxii). *Avidyā* viittaa tietoon ulkoisesta maailmasta ja *vidyā* tietoon sisäisestä maailmasta, ja kasvatus muodostui näiden molempien harmonisesta yhdistelmästä. Vedoissa tätä tietoa sisäisestä maailmasta kutsutaan *korkeimmaksi tiedoksi* eli

tiedoksi Itsestä, todellisesta jumalallisesta olemuksestamme ja tämän korkeimman tiedon, vidyān, nähdään johtavan vapautumiseen. (Suresha 2009, 79-80.) Muinaisessa Intiassa kasvatusta nähtiin tietona, ikään kuin ihmisen ”kolmantena silmänä”, sillä tiedon nähtiin avaavan ihmisen sisäisen näkökyvyn jumalalliselle valolle. Intialainen historioitsija A.S. Altekar on sanonut tiedosta näin: *”henkinen tieto on ihmisen kolmas silmä, joka antaa hänelle oivalluksen kaikista asioista ja opettaa häntä, kuinka toimia. Henkisellä puolella se johtaa vapautumiseemme, maallisella puolella se johtaa kokonaisvaltaiseen edistykseen ja menestymiseen. Kasvatuksen antama valaisu rikkoo illuusiot ja harhat, poistaa vaikeudet sekä mahdollistaa meidän ymmärtää elämän todelliset arvot”* (Sharma & Sharma 2000, 1). Kasvatuksen antaman tiedon nähtiin mahdollistavan ihmiselämän joka aspektin kehittymisen, jota kuvaa seuraava vertauskuva: *”tieto suojelee yksilöä kuin äiti, innostaa seuraamaan hyvän käytöksen polkua, kuten isä tekee, sekä tuo iloa, jota vaimo suo”* (Amala, Anupama & Rao 2006, 38).

Vedat painottavat tiedon ja viisauden merkitystä ja ylivertaisuutta. Tiedon nähdään olevan polku vapautumiseen ja mahdollistavan löytämään sen rajattoman onnellisuuden, joka löytyy sisällemme. Kuten Suresha (2009, 14) esittää, ihmisillä on luonnollinen pyrkimys etsiä onnea ja onnellisuutta ja Vedoissa tiedon ja sen syvyyden nähdään olevan suoraan suhteellinen onneen. Veda-perinteessä tiedon nähdään olevan puhdasta tietoisuutta, eikä tiedolla näin ole alkua tai loppua: *”Indra sanoo Bharadwājalle: mitä tahansa oletkin oppinut koko elämäsi aikana, se on vain kuin kourallinen mutaa valtavalta vuorelta”* (emt. 86). Tiedolla ei nähdä olevan rajoja, vaan se on päättymätön, eikä kukaan, lukuun ottamatta itseoivaltanutta joogia tai mestaria, voi olla täydellinen kaikilla tiedon aloilla. Koska tieto on valtava ja syvällä päättelymme takana, Vedojen mukaan tarvitsemme nöyryyttä tämän ymmärryksen edessä (emt. 87). Muinaisen Intian kasvatustjärjestelmä painotti hyvin paljon itsekurin merkitystä tiedon saavuttamisessa ja brahmacarya-vaihe olikin olennainen Vedan tietoa opiskeltaessa. Brahmacarya tarkoittaa aistien täydellistä hallintaa ja mielen voiman keskittämistä tiedon saavuttamiseen (emt. 87). Vedojen mukaan korkeinta tietoa ei voi saavuttaa aistien, aivojen ja mielen kautta. Sureshan (emt. 3) mukaan tätä saattaa olla vaikea ymmärtää, sillä aivomme hahmottavat tietoa suhteessa aikaan ja paikkaan. Hän esittääkin yliaistilliseen havaitsemiseen eli *intuitioon* liittyen näkemyksen kahdesta aivopuoliskoista. Vasemman aivopuoliskon nähdään olevan looginen, analyyttinen ja objektiivinen, kun taas oikean aivopuoliskon intuitiivinen ja subjektiivinen ja kykenevän toimimaan yli inhimillisten rajoitusten. Näin sen voidaan nähdä olevan se väylä, jonka kautta ihminen voi virittää itsensä universaaliin tietoisuuteen ja sen loputtomaan tietovarastoon (emt. 3). Mookerjin (1947, 1) mukaan kasvatuksen tärkein tehtävä olikin ennen kaikkea juuri mielen kouluttaminen, sen avaaminen tiedon muille reiteille kuin vain aivoille ja ulkoisille fyysisille aisteille.

Swami Ranganathananda (1966, 3) esittelee Mundaka Upanishadin näkemyksen, jonka mukaan on kahdenlaista tietoa, korkeampaa (*parā*) ja alempaa (*aparā*) tietoa. Alemman tiedon nähdään sisältävän kaiken tieteen, taiteen kirjallisuuden ja politiikan sekä Swami Ranganathanandan (emt. 3) sanoin, uskaliaasti myös jopa kaikki neljä Vedaa ja muut pyhät kirjoitukset. Mundaka Upanishadin mukaan korkein tieto on se tieto, jonka myötä *“oivalletaan se yksi katoamaton ja muuttumaton todellisuus, joka on monien takana”* (emt. 3). Korkeimman tiedon myötä on mahdollisuus saavuttaa tietoisuuden tai autuuden korkein tila, Itseoivallus. Näin tieto on myös eroteltu informatiiviseksi ja koetuksi. Informatiivinen tieto nähdään enemmän sanallisena tietona, joukkona faktoja ja informaatiota, kun taas korkeampi tieto on oivaltamista, ymmärtämistä tai paljastumista, eli itse koettua. Muinaisessa Intiassa nähtiin, että oppilaan täytyi saada kasvatusta ja koulutusta molempiin, jotta hän saavuttaisi elämän täyttymyksen ja siksi molemmat tiedot nähtiin yhtä merkityksellisinä. (Suresha 2009, 78.) Vedojen hymnit painottavatkin kokonaisvaltaisen kasvatuksen merkitystä elämän täyttymyksen saavuttamiseksi. Vapautuminen maailmaan takertumisesta ei ole mahdollista pelkästään informaatiota hankkimalla, vaan korkeimman tiedon ja kokemuksen siitä nähtiin johtavan valoon ja vapautumiseen (emt. 79). Yksi merkittävä piirre Veda-perinteessä on myös jokaisen elämän aspektin *jumalallistaminen*, mukaan lukien koulutuksen ja tiedon jumalallistaminen. Sureshan (emt. 10) mukaan maallisen ja henkisen tiedon välille ei tehty eroa, vaan kaikki tieto nähtiin pyhänä. Tiedon ei myöskään nähty rajoittuneen väitteisiin, diskursseihin tai henkilökohtaiseen maineeseen, vaan sen täytyi ennen kaikkea heijastua henkilökohtaisessa elämässä. Tiedon käytön ja soveltamisen nähtiin olevan yksi merkittävä todistus tiedon totuudellisuudesta, ja tämä oli myös yksi opettajan tärkeimmistä ominaisuuksista eli totuudenmukaisesti eläminen. (emt. 10.)

8.4 Totuus, viisaus, laajentuminen

Veda-kirjoituksissa ilmaistaan selkeästi sielun merkittävät ominaisuudet *totuus, viisaus* ja *laajentuminen*, mutta tietämättömyyden ja illuusion nähdään estävän ihmistä ymmärtämästä omaa todellista luontoaan (Suresha 2009, 13). Suresha (emt. 13) kuvailee, kuinka sielu ajaa ihmistä alitajuisesti etsimään totuutta, viisautta ja laajentumista, vaikka vahva harha eli *maya* peittää sen. Pienellä lapsella tämän nähdään näkyvän siinä, kun hän laajentaa piiriään itsestä perheenjäseniin. Laajentuminen yksilötasolta äärettömyyteen on Vedojen mukaan todellista persoonallisuuden kehittymistä ja sitä voidaan kuvata muinaisen Intian kasvatuksen sekä myös koko elämän perimmäiseksi päämääräksi (emt.

13). Itsensä kehittäminen ja sosiaalinen hyvinvointi kuvataan kasvatuksen perusolemuksena Vedoissa. Vasta kun ihminen tuntee itsensä, voi hän tuntea paremmin myös toiset. Vedoissa Itsen tuntemus, joka johtaa totuuteen eli Jumalan, Brahmanin tuntemiseen, onkin korkeasti ylistetty. Tämän ihmiselämän korkeimman päämäärän saavuttamiseksi oppilas tarvitsi korkeinta tietoa, eli tietoa todellisesta Itsestä. (emt. 2.) Upanishadeissa todetaan:

“Itsen tuntemus on kaiken tiedon perusta”

Upanishads

“Ei ole Itseivallusta korkeampaa saavutusta”

Shankaracharya, Upadesha Sahasri II. 17.4 (Frawley 2003, 9)

Kasvatuksen nähtiin mahdollistavan ja ohjaavan ihmiskuntaa kohti totuuden löytämistä. Veda-perinteen mukaan jokaisen yksilön on tehtävä se kuitenkin itse, sillä kukaan ei voi löytää totuutta toisen puolesta, vaan se täytyy kokea ja oivaltaa oman ponnistelun ja vaivannäön kautta. Siksi kasvatuksessa painotettiin itsekurin lisäksi myös juuri oman ponnistelun merkitystä. (Suresha 2009, 10.)

8.5 Ihmiskäsitys

Vedan ihmiskäsitys on *kokonaisvaltainen*. Sen mukaan ihminen koostuu viidestä *koshasta*, suojuksesta tai kerroksesta, jotka kätkevät sisälleen todellisen Itsemme ja olemuksemme, Atmanin. Sanskritinkielisen sanan *koshan* yksi merkitys on Waiten (2012, 33) mukaan “aarraitta”, jonne jotakin valtavan arvokasta on säilytetty. Nämä viisi koshaa, jotka suojaavat tätä “aarretta” ovat *annamayakosha*, fyysinen keho; *pranamayakosha*, elämän elinvoima; *manomayakosha*, psyykkinen ja emotionaalinen keho; *vijnanamayakosha*, älykkyys sekä kaikista hienovaraisin elementti *anandamayakosha*, sisäinen hiljaisuus ja autuuden keho. Ihmisen ei siis nähdä olevan vain keho, mieli ja äly, vaan näiden viiden elementin harmoninen yhdistelmä, jota valaisee jumalallisen tietoisuuden läsnäolo (Suresha 2009, 9). Fyysisen kehon, johon ihminen yleensä ensimmäisenä identifioituu, nähdään olevan pelkkää ruokaa ja näin itsessään eloton. Elämän elinvoima, *prana*, hengittää elämää siihen. Psyykkisen ja emotionaalisen kehon nähdään taas muodostuvan muun muassa aistimuksista, ajatuksista, tunteista, haluista, toiveista, erillisyyttä aiheuttavasta minä-sinä -tunnosta sekä egosta. (Waite 2012, 33.) Waiten (emt. 33) mukaan suurin osa ihmisistä samastuu tähän koshaan, sillä se muodostaa pitkälti persoonallisu-

temme. Mielen korkeampaan toimintoon, älykkyyteen, kuuluvat arvostelukyky sekä taito erottaa totuus valheesta ja todellinen epätodellisesta. Se on tietämistä ilman tarvetta ajatella, ja sanskritin kielellä siihen viitataan sanalla “buddhi” (emt. 34). Anandamayakosha, jonka sanotaan olevan vaikein näistä viidestä kerroksesta ylittää, on autuuden, rauhan ja hiljaisuuden tila. Kun mielenliikkeet ovat täysin lakanneet, voi tuntea tämän syvän onnellisuuden ja tyytyväisyyden tilan. (emt. 34.)

8.6 Kokonaisvaltainen kasvatusta

Kokonaisvaltaiseen kasvatukseen, kuten se Veda-perinteessä nähtiin, kuului näiden viiden elementin, joista ihmisen nähdään muodostuvan, harmoninen ja samanaikainen kehittäminen. Sureshan (2009, 17) mukaan siihen liittyi myös laajempi näkemys elämästä ja yhteiskunnasta, jolla viitataan tasapainoon henkilökohtaisen ja julkisen elämän välillä. Koska ihminen on osa yhteiskuntaa, nähtiin, että hänen täytyy ajatella myös yhteisöllistä hyvinvointia. Veda-perinteen mukaan henkilökohtainen onnellisuus voi olla mahdollista vasta silloin, kun yhteiskunnasta on tehty kiinteä osa sitä (emt. 23). Myös Altekar (1944, 19) kuvailee, kuinka muinaisen Intian kasvatusta ei korostanut ainoastaan yhteiskunnallisia velvollisuuksia, vaan myös edisti yhteiskunnallista onnellisuutta. Vedoissa ehdotetaan yhteisöllistä elämää yksilöille sekä henkilökohtaisen edistymisen että kollektiivisten hyötyjen vuoksi (Suresha 2009, 22). Nähtiin, että yksilöllisen identiteetin ylläpitämisen lisäksi ihmisen tulisi pyrkiä vahvasti elämään elämää yhteistyössä yhteiskuntajärjestelmän kanssa. *Ykseys* onkin Vedan mantrojen merkittävin viesti (emt. 24). Yksilön tulisi pyrkiä iän ja kypsymisen myötä kehittymään ja laajentumaan niin yksilöllisellä, perheeseen ja ystäviin liittyvällä sekä yhteiskunnallisella alueella ja lopulta universumin laajuiseksi. Veda-perinteen kasvatuksen olemus sijaitseekin Sureshan (emt. 23) mukaan juuri *laajentumisessa* ja *tutkimisessa*. Kasvatusta nähtiin olevan korkeimmassa merkityksessään edistystä ihmisyydestä jumalallisuuteen ja henkisyyden näkökulmasta se oli jotain, mitä pitäisi tapahtua läpi elämän ja jopa halki ikuisuuden. Maanläheisemmästä näkökulmasta kasvatusta oli yksilön kehittymistä maksimaaliseen kapasiteettiinsa - fyysisesti, emotionaalisesti sekä älyllisesti (emt. 164). Suresha jatkaa, että kasvatusta tulikin pyrkiä oppilaiden itsenäistämisen lisäksi kohottamaan heidän tunteitaan sekä myös ylevöittämään kaikkia elämän ulottuvuuksia.

Intian pyhissä kirjoituksissa esitellään myös *elinikäisen oppimisen* ideaa, jolla viitataan siihen, miten oppimista tapahtuu läpi elämän, aina kohdusta elämän loppuun, kuolemaan, saakka. Kun tämän päivän länsimaisessa elinikäisen oppimisen ideassa yksilön oppiminen nähdään ennen kaikkea koulutautumisen kautta, Vedoissa sen nähdään olevan kokonaisvaltaisempaa oppimista; oppimista, jota

tapahtuu läpi elämän, ei vain virallisen koulutuksen myötä. (Suresha 2009, 11.) Veda-teksteissä esitetyt näkemykset kasvatuksesta eivät siis rajoitu gurukuliin tai kouluihin, vaan oppimisen nähdään olevan elämän mittainen prosessi; se alkaa kohdusta ja päättyy hautaan. Sureshan (emt. 12) mukaan myös itse kuolema nähdään osana oppimista, jos yksilö on siihen valmis. Lapsen nähdään saavan ravintoa ja kasvatusta äidiltään jo kohtuaikana ja siihen vaikuttavat ruoka, jota äiti syö, emotionaalinen tasapaino, jota hän ylläpitää, rukoukset ja mantrojen toistaminen sekä ylipäätään hänen elämänsä. Tällä kaikella on kokonaisuudessaan suuri ja hienovarainen vaikutus lapsen psykologiseen persoonallisuuteen. (emt. 12.)

9 GURUKULA

Gurukulat olivat yksi merkittävimmistä kasvatuksen ja koulutuksen toimijoita muinaisessa Intiassa. Sana *gurukula* tarkoittaa kirjaimellisesti opettajan (*guru*) perhettä (*kula*) (Kachappilly 2003, 1). Gurukula ei siis tarkoittanut koulua perinteisessä mielessä, vaan se oli gurun ja hänen perheensä koti, jossa oppilaat asuivat opintojensa ajan. Vähitellen gurukulat laajenivat koskemaan useampia rakennuksia, mutta instituutio rakennettiin kuitenkin opettajan perheen kodin ympärille. Perheet lähettivät lapsensa gurun luokse lapsen ollessa noin viisi - yhdeksänvuotias, riippuen perheen kastista. He opiskelivat Vedoja ja muita pyhiä kirjoituksia sekä oppiaineita, kuten äänneoppia (*sikshā*), kielioppia (*vyākaraṇa*) ja tähtitiedettä (*jyotiṣha*) ja tieteenaloja kuten taloustiedettä (*arthasāstra*), oikeustiedettä (*dharmasāstra*), sotatiedettä (*sastravidyā*) sekä kuvataidetta (*kalā*) (emt. 2003, 1). Oppilaat elivät gurun ohjauksessa keskimäärin kaksitoista vuotta, osa myös paljon pidempäänkin (Mookerji 1947, 92). Kasvatus ja opetus muodostuivat gurun ja oppilaan läheisessä, elävässä, vuorovaikutuksessa, ja Mookerjin (emt. xxvi) mukaan juuri tämä elävä suhde gurun ja oppilaan välillä muodosti kasvatuksen. Koska guru tunnisti jokaisen oppilaan kyvyt, hän välitti sen mukaisesti tietoa oppilaalle ja näin hän myös tiesi, milloin oppilas oli valmis päättämään opintonsa gurukulassa (Kachappilly 2003, 1).

Vedojen mukaan kasvatuksesta ja koulutuksesta ei pitäisi koskaan tulla liiketoimintaa, vaan niiden pitäisi olla ilmaista. Kasvatus ja koulutus gurukulassa olivat siis ilmaista, eivätkä niitä säädellet tai niistä hyötyneet mitkään ulkopuoliset toimijat. Näin oppilas kuului gurulleen, eikä instituutiolle (Mookerji 1947, xxvi). Alkujaan kasvatus ja koulutus olivat muinaisessa Intiassa avointa kaikille. Kachappillyn (2003, 5) mukaan pääsy gurukulaan ei kuitenkaan ollut helppo, vaan oppilaiden täytyi vakuuttaa gurunsa siitä, että heillä oli tahtoa, päättäväisyyttä ja vaadittava älykkyys harjoittaa opintoja. Huolimatta heidän sosiaalisesta ja taloudellisesta statuksestaan guru hyväksyi oppilaan, jos yhteensopivuus oli havaittavissa ja nähtävissä oli myös, että oppilas oli motivoitunut opintoihin sekä valmis noudattamaan gurukulan sääntöjä (emt. 5). Aikojen kuluessa koulutus alkoi kuitenkin muotoutua kastin mukaan ja siitä tulikin pakollista kolmen ensimmäisen kastin, brahmiinien, kshatriyoiden ja vaiśyöjen jäsenille. Brahmiinit opiskelivat pyhiä kirjoituksia ja uskontoa, kun taas kshatriyoita koulutettiin sodankäynnin monenlaisiin muotoihin. Vaisyat oppivat kaupankäyntiä ja muita tiettyjä ammatillisia opintoja, mutta sudran, alimman kastin, jäseniltä koulutus kiellettiin. (Thakur 2014, 1.) Tämä ei kuitenkaan kuulunut Vedan alkuperäiseen varna-yhteisöjärjestelmään. Swami Sivanandan

(1999, 33) mukaan varna-järjestelmä muuttui vähitellen jäykäksi kastijärjestelmäksi, “lahkolaisuudeksi”, kun ihmiset alkoivat laiminlyödä velvollisuuksiaan ja heistä tuli ahneita ja ylpeitä. He hylkäsivät ihanteensa sekä yhteistyön, uhrautumisen ja palvelun hengen, ja tämän myötä syntyperästä tuli kastin määrittävä tekijä (emt. 33).

Sri Mata Amritanandamayin (2002, 99) mukaan gurukulaan tuli niin kuninkaallisia prinssejä, aatelisten lapsia kuin oppilaita kaikista yhteiskuntaluokista. He kaikki olivat gurulle samanarvoisia ja kuin omia lapsia. Kachappillyn (2003, 2) mukaan sana *kula*, perhe, viittaa juuri tähän gurun ja oppilaiden läheiseen suhteeseen ja siksi gurukulasta ei voida puhua kouluna perinteisessä mielessä. He elivät kuin perhe; he söivät ja nukkuivat yhdessä ja kaikki saivat samaa opetusta. Kachappilly (emt. 2) esittelee tekstin Atharvavedasta, joka kuvaa tätä perheen henkeä gurukulassa: “*opettaja, vastaanottaessaan lapsen, suojelee häntä kuten raskaana oleva nainen suojelee kohdussa olevaa lastaan*”. Guru oli siis enemmän kuin opettaja; hän oli vanhempi, opas sekä roolimalli jokaiselle oppilaalleen (emt. 3). Kuuluminen osaksi gurun perhettä oli merkittävää oppilaalle monelta kannalta. Kun oppilaalla oli selkeä oma paikka perheessä, hänelle ei tullut tunnetta siitä, että hän hukkuu joukkoon ja näin hänessä saattoi kasvaa tunne siitä, että hän on yksilöllisesti arvokas (Mookerji 1947, xxviii). Se tarjosi myös jatkuvasti vaikutteita niille korkeammille ideaaleille, joille oppilas oli opintojensa myötä omistautunut ja toimi näin myös suojana epäsuotuisilta vaikutteilta. Guru itse eli niiden ihanteiden ja arvojen mukaisesti, joita hän halusi siirtää oppilaisiinsa. Gurun ja oppilaan välinen tiivis ja läheinen vuorovaikutus mahdollisti sen, että oppilas kykeni vähitellen sisäistämään ja omaksumaan näitä gurun kaikessa käyttäytymisessä ja toiminnassa ilmenneitä korkeita ideaaleja, jotka olivat liian hienovaraisia opettaa (emt. xxvi). Veda-kauden opettajat olivatkin korkeasti kehittyneitä tiedon ja henkisen kehityksen näkökulmasta (Jayapalan 2005, 5). He olivat *Satguruja*, eli totuuden oivaltaneita mestareita, jotka opettivat ennen kaikkea omalla esimerkillään. Gurukulat olivatkin pyhiä paikkoja, joissa eli ja vieraili henkisesti korkealle kehittyneitä henkilöitä. He loivat sinne henkisten harjoitusten ilmapiiirin, jossa oppilas oli automaattisesti kykeneväinen ikään kuin imemään tietoa itselleen. Koska aistit ovat luonnostaan ulospäinsuuntautuneita ja näkemykset saavat suuresti vaikutteita niiden kautta, yhdessäolo totuuden oivaltaneiden mestareiden kanssa nähtiin jättävän pysyvät vaikutukset oppilaisiin (Suresha 2009, 151). Muinaiset intialaiset tiedostivat luonteen rakentamisen ja persoonan muotoutumisen olevan pitkä ja jatkuva prosessi ja myös siksi hyvän seuran nähtiin olevan oppilaalle olennaista (emt. 151).

Gurukulat sijaitsivat keskellä luontoa hiljaisuudessa, kaukana muusta asutuksesta ja opetus tapahtui ulkoilmassa. Koska gurukulat sijaitsivat pitkälti metsissä ja jokien varsilla, joissa oltiin vapaita häiriötekijöiltä ja vaikutteilta, oppilaat saivat mahdollisuuden olla yhteydessä luontoon sekä yksin oloon. Mookerjin (1947, xxxiv) mukaan yksin ololla ja eristäytymisellä materiaalsen ja sosiaalisen

elämän kohteilta oli myönteinen vaikutus oppilaan sisäiseen kehitykseen, sillä se antoi tilaa erilaisille sisäisille prosesseille ja niiden refleктоimiselle. Sureshan (2009, 146) mukaan Vedat ovat selkeästi osoittaneet, että luonnosta voi oppia korkeimmat opetukset ja tulla näin kuolemattomaksi. Elämän suuria opetuksia voidaan oppia myös kaikilta eläimiltä, linnuilta, matelijoilta ja hyönteisiltä, jotka ovat ainutlaatuisia ominaispiirteineen. Kun ihminen on valmis ja halukas oppimaan, jokainen elämän aspekti on täynnä myönteisiä opetuksia. (emt. 146–147.) Gurukulan metsäiset alueet tarjosivat kaiken tarvittavan puhtaimmassa muodossaan, ja kun oppilaat pysyivät kaukana kaikilta sosiaalisen elämän negatiivisilta vaikutuksilta, se auttoi heitä rakentamaan luonnettaan vakaalle perustalle. Nähtiin, että mieltä tulisi ravita ja kasvattaa täysin puhtaassa, satvisessa, ilmapiirissä, jolloin se voi saavuttaa kyvyn kohdata mitä tahansa ongelmia elämässä. (emt. 61.) Puhdas ilmapiiri sisälsi myös puhtaan ruoan, jonka myötä kehon, älyn ja egon nähtiin puhdistuvan. Tämä tarkoitti satvista ruokavaliota eli kasvisruokavaliota, joka valmistettiin rakkaudella ja syötiin tietoisesti ja keskittyneesti sekä kiitollisuudella. Puhtaassa ilmapiirissä elämisen myötä muistikapasiteetin nähtiin kasvavan ja kaikkien turhautumisten poistuvan. Gurun täytyikin taata kokonaisvaltaista kasvatusta, johon sisältyi sisäisen ja ulkoisen maailman jokainen aspekti (emt. 61).

Muinaisen Intian sivilisaatio ja sen gurukula-kasvatusjärjestelmä perustuivat ajatukselle “*yksinkertaista elämää, korkeaa ajattelua*” (Mookerji 1947, 17). Gurukula oli omistettu korkeimmille ihanteille ja kokonaisvaltaiselle ihmisen kehitykselle; fyysiselle (käytännölliselle), psyykkiselle (älylliselle) ja henkiselle (uskonnolliselle) kehitykselle, tarkoituksena johtaa elämän korkeimpaan päämäärään Itse- eli Jumaloivallukseen (Kachappilly 2003, 1). Kasvatus perustui Kachappillyn (emt. 1) mukaan periaatteelle “kokemus on paras opettaja”. Kasvatuksen tärkein idea oli *kehitys*, oppilaan kehon, mielen ja sielun kehittyminen, ja kasvatuksen nähtiin olevan harjoittelun, itsekurin ja opettamisen prosessi. Oppilaat altistettiin gurukulassa tiukalle kurille ja he elivät yksinkertaista ja hyvin säänneltyä elämää. Heidän tuli noudattaa brahmacarya-vaiheeseen kuuluvaa täydellistä selibaattia, harjoittaa joogaa ja meditaatiota gurun ohjauksen alaisuudessa sekä osallistua monenlaisiin kodin- hoidollisiin tehtäviin. Oppilaan ensisijainen velvollisuus oli palvella gurua ja hänen perhettään, mutta se ei liittynyt mitenkään gurun vallankäyttöön, vaan sillä oli korkeampi merkitys. Koska guru oli oivaltanut totuuden ja vakiintunut tähän perimmäiseen todellisuuteen ja korkeimpaan Itseen, hän oli yhtä maailmankaikkeuden kanssa. Näin gurun palvelemisen myötä oppilaan nähtiin palvelevan koko maailmankaikkeutta. Tämä viittaa myös hinduetiikan perustaan, siihen, että on olemassa vain yksi kaikkialla läsnä oleva Itse, Atman, joka on kaikkien olentojen sisin olemus. (Swami Sivananda 1999, 40.) “*Tämä yksi puhdas tietoisuus värähtelee jokaisessa, joten jos loukkaat toista, loukkaat itseasiassa itseäsi, sillä koko maailma ei ole muuta kuin oma, todellinen Itsesi*” (emt. 40). Gurukulan kasvatuksessa epätsekään palvelun eli *sevan* nähtiin olevan yksi merkittävin oppimisen väline ja sitä

arvostettiin korkealle (Suresha 2009, 153). Palvelutyöllä oli syvä ja hienovarainen merkitys oppilaan luonteen ja persoonallisuuden muotoutumiselle sekä henkisellet kasvulle ja laajentumiselle. Mielen ja egon nähtiin nöyrytyvän palvelun kautta ja seva olikin pakollista gurukulan jokaiselle oppilaalle. Sureshan (emt. 153) mukaan palveluun orientoitumisen nähtiin auttavan myös silloin, kun oli aika auttaa omia vanhempia heidän ikääntyessään. Sevan tekemisen myötä tulleita muita etuja olivat myös muun muassa vanhempien elämäkokemuksista oppiminen, rohkeus kohdata elämän pimeämmät puolet, kyky empatiaan, kyky tasapainottaa tunneilmauksia, esimerkkinä toimiminen yhteiskunnassa, mielen puhdistuminen sekä oman persoonallisuuden ja yhteiskunnallisten näkemysten muotoutuminen (emt. 153).

Veda-perinteessä nähtiin myös, että jokainen yksilö on syntymästään asti ikään kuin kiitollisuudenvelassa jumalille, risheille ja muille oppineille sekä esi-isilleen (Altekar 1944, 18). Tätä velkaa voitiin Altekarin (emt. 18) mukaan purkaa suorittamalla tiettyjä velvollisuuksia. Velkaa jumalille purettiin suorittamalla erilaisia rituaaleja ja uhrauksia, joiden myötä oli tarkoitus myös oivaltaa yhteisyys henkisen maailman ja jumalien kanssa. Rishien ja muiden oppineiden perintöä arvostettiin brahmacarya-vaiheen myötä opiskelemalla ensin itse sekä myöhemmin kouluttamalla uutta sukupolvea. Palvelemisen myötä oppilas saattoi osoittaa kunnioitustaan gurulle, joka välitti tätä perinnettä. (emt. 18-19.) Velkaa esi-isille purettiin oman vanhemmuuden myötä, jatkamalla sukua, johon oli syntynyt (Mookerji 1947, 69). Näiden kaikkien velvollisuuksien tarkoituksena oli myös tehdä oppilaat tietoiseksi kulttuuristaan ja sen perinteistä sekä oppia kunnioittamaan ja säilyttämään niitä (Altekar 1944, 19).

Oppilaiden *velvollisuuksiin* kuuluivat muun muassa gurukulan siistinä pitäminen, almujen kerääminen gurukulan ulkopuolelta, rituaalien valmisteleminen sekä gurun eläinten paimentaminen. Oppilaita ohjeistettiin heidän saapuessaan gurukulaan *“tee ahkerasti töitä, älä koskaan istu joutilaana, älä koskaan menetä malttiasi, älä koskaan valehtele, älä nuku ylellisellä patjalla”* (Kachappilly 2003, 7). Oppilaat nukkuivat ohuella matolla, söivät yksinkertaista kasvisruokaa kohtuudella sekä liikkuivat paljon. Päivittäisiin rutiineihin sisältyi oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä tukevaa kasvatusta. Fyysinen kasvatusta ja harjoittelu nähtiin tärkeänä lapsuuden aikana, jotta keho saatiin toimimaan tehokkaasti. Tämä tarkoitti kehon vahvistamista erilaisten fyysisten harjoitusten, kuten jooga-asanoiden ja kodin- ja eläinten hoidon myötä. Yhtä tärkeää oli myös oppia tietoisuus elämää ylläpitävästä elinvoimasta, pranamayakoshasta. Kun lapsi kasvoi, alettiin oppimisen prosesseissa painottaa mielen ja älyn kehitystä, jota Veda-kirjoitusten ja eri tieteenalojen opiskelu kehitti. (Suresha 2009, 10.)

Kasvatuksen yksi tärkeä päämäärä oli oppilaan *luonteen rakentaminen ja persoonan kehittäminen* (Gawande 2002, 3). Luonteen rakentamiselle annettiin paljon arvoa, sillä viisauden nähtiin muodostuvan hyvästä luonteesta ja hyvästä käyttäytymisestä. Luonteen kasvatusta tapahtui muun muassa itsekurin sekä erottelu- ja arvostelukyvyn harjoittamisen myötä. *Itsekuria* harjoiteltiin olemalla kuuliaisista gurukulan säännöille, ohjeille ja päätöksille ja se perustui oppilaan velvollisuuden- ja vastuuntuntoon (Bhatta 2009, 52). Itsekuri oli juurtunut ennen kaikkea moraaliin ja uskontoon, ja oppilasta edellytettiin luopumaan muun muassa haluista, vihasta, ahneudesta, turhamaisuudesta ja omahyväisyydestä (Thakur 2014, 12). Muinaiset intialaiset tiedostivat, että itsekuri ei nouse omasta mielestä, vaan se täytyy oppia ensin ulkopuolelta (Bhatta 2009, 55). Altekarin (1944, 14) mukaan itsekuri ei kuitenkaan tarkoittanut itsensä tukahduttamista, vaan se oli oikeanlaisten tapojen muodostamista varten. Hyvään luonteeseen nähtiin kuuluvan hyvät käytöstavat ja guru seurasikin päivittäin, että oppilaat noudattivat hyvän käytöksen etikettiohjeita kaikkia kohtaan (emt. 11). Aistien hallinnan sekä hyveellisyyden harjoittamisen nähtiin muokkaavan oppilaan luonnetta: *“todellinen sankari oli se, joka on voittanut aistinsa ja todellinen viisas oli se, joka harjoitti hyveellisyyttä”* (Thakur 2014, 10).

Hyvän käytöksen harjoittelun myötä tapahtui myös *moraalista ja eettistä* kasvatusta. Hyvään käytökseen nähtiin kuuluvan muun muassa nöyryys ja kuuliaisuus, vanhempien ihmisten kunnioittaminen ja palveleminen sekä ponnistelu ajattelun, sanojen ja tekojen säädyllisyyteen ja yhtenäisyyteen (Jayapalan 2015, 13). Moraalista vahvuutta ja erinomaisuutta kehitettiin huippuunsa harjoittelemalla sitä käytännössä, sillä moraalisen erinomaisuuden nähtiin syntyvän vain harjoittelemalla moraalisia arvoja. Esimerkin nähtiin olevan parempi kuin ohjeen ja sekä guru että oppilas harjoittivat sitä läpi elämän. Kasvatuksen yhtenä tärkeänä päämääränä oli myös juurruttaa oppilaiden mieliin hartauden, kunnioituksen, henkisyyden ja uskonnollisuuden henkeä sekä Jumalan ja hyvän ihmisyyden ylistystä. (Thakur 2014, 10-15.) *Uskonnollisuus* oli tärkeä osa kasvatusta ja oppilaan elämä oli täynnä erilaisia rituaalisia toimintoja, kuten rukouksia, uskonnollisten seremonioiden suorittamista sekä uskonnollisiin juhliin osallistumista. Ajan kuluessa juuri nämä uskonnolliset rituaalit ja seremoniat itsessään johtivat tieteellisen tutkimuksen ja erityisalojen kasvuun (Kachappilly 2003, 10).

Kasvatuksen ja koulutuksen käytännöllisyyttä arvostettiin gurukulassa korkealle. *Käytännöllisyys* näkyi muun muassa kodinhoitoon liittyvissä tehtävissä, almujen kerjäämisessä ja gurukulan eläinten paimentamisena. Oppilaan päivän ensimmäinen velvollisuus oli kävellä metsään keräämään polttopuut ja sytyttää perheen kotiin pyhä tuli. Päivittäisellä kodin- ja eläintenhoitoon liittyvällä työllä oli monia hyötyjä. Ensinnäkin, oppilas sai paljon ulkoilmaa sekä fyysistä harjoitusta, joka vahvisti kehoa. Hän oppi oma-aloitteisuutta sekä hoitamaan tehtäviä itsenäisesti. Hän oppi arvostamaan työtä ja työntekoa. (Mookerji 1947, xxix.) Mookerjin (emt. xxx) mukaan päivittäisen almujen kerjäämisen kasvatuksellisena tarkoituksena oli tuottaa oppilaassa nöyryyden ja luopumisen henkeä ja se koski jokaista

oppilasta taustasta riippumatta. Egon vaikutuksen nähtiin heikkenevän, jonka myötä myös hallitsemattomien mielihalujuen ja intohimojen juurien nähtiin kuihtuvan. Tämä tasapainotti oppilaan sisäistä elämää. Kerjäämisen myötä hän näki myös eron maallisen elämän ja oman yhteisönsä kaltaisen henkisen elämän välillä. (emt. xxx.) Kontrasti oman, meditatiivisen ja luonnonläheisen elämän ja maallisen elämän välillä, eristäytymisen ja kanssakäymisen välillä, johti Mookerjin (emt. xxx) sanoin “suurempaan synteisiin sisäisen ja ulkoisen, Itsen ja maailman välille”. Veda-kauden aikana nähtiin myös, että perheellisten velvollisuutena oli antaa rahaa tai ruokaa kerjäävälle oppilaalle. Tämän myötä yhteiskuntaa muistutettiin sen velvollisuudesta kouluttaa uusi, nouseva sukupolvi, sillä muuten sivistyksen ja kulttuurin ei nähty edistyvän (Altekar 1944, 64).

Yksi hyöty kurinalaisesta elämästä gurukulassa oli Kachappillyn (2003, 7) mukaan myös se, että se poisti jaottelut korkeamman ja alhaisemman, köyhän ja rikkaan väliltä. Gurukulan kasvatus ehkäisikin epätasa-arvoisuuden ilmentymistä, sillä kaikkia oppilaita kohdeltiin siellä samalla tasolla, kaikki olivat keskenään veljiä ja siskoja (emt. 7). Kachappilly kuvailee, kuinka gurukulassa kukaan ei ollut rikas eikä köyhä, korkea eikä alhainen, vaan kaikki kokivat, että he olivat samalla perustalla. Nähtiin, että jos eriarvoisuuden henki leviää ja vallitsee kasvatuksellisissa instituutioissa, oppilaat kantavat samaa tietoisuutta ja epätasa-arvoisuuden henkeä, kun he astuvat yhteiskuntaan (emt. 7). Kachappillyn (emt. 11) mukaan gurukulan kokonaisvaltaisen kasvatuksen ja koulutuksen myötä oppilaiden oli tarkoitus olla kykeneviä huolehtimaan itsestään, perheestään ja muista, jotka olivat heistä riippuvaisia. Kun he siirtyivät seuraavaan eli perheellisen elämänvaiheeseen, heidän tarkoituksenaan oli palvella yhteiskuntaa sekä materiaalisesti että henkisesti. Tavoitteena oli myös varmistaa itselleen ja muille, niin pitkälle kuin mahdollista, suurinta onnellisuutta sekä täällä maanpäällä että sen jälkeen saavuttamalla elämän päättyessä mokshan, sielun vapautuksen. Koulutuksen päätyttyä oppilaista oli tarkoitus kuoriutua vastuullisia yksilöitä, jotka olivat oppineet Vedat hyvin ja jotka olivat kykeneviä kohtaamaan elämän tuomia haasteita. (emt. 11.)

Sureshan (2009, 165) mukaan voidaan olettaa, että noin 600 eaa. oli aikaa, jolloin gurukulajärjestelmä alkoi menettää vallitsevuuttaan ja loistoaan. Suresha (emt. 1) jatkaa, että aikana, jolloin Intian kasvatusjärjestelmä nojasi henkisyteen maa eli rauhan ja vaurauden kukoistusvaihetta. Maassa alettiin myöhemmin kuitenkin imitoida sokeasti muiden maiden vieraita kasvatusjärjestelmiä, mutta kuten Suresha (emt. 6) toteaa, kasvatusjärjestelmä syntyy aina kunkin yhteiskunnan omassa kulttuurissa, jolloin vieraan kasvatusjärjestelmän mukauttaminen on ongelmallista. Kasvatusjärjestelmä muodostuu jokaisen yhteiskunnan kulttuurin ja sen arvojen, periaatteiden, käytäntöjen, tapojen ja perinteiden pohjalta. Jos kasvatusjärjestelmän halutaan olevan vaikuttava ja tehokas, sen täytyy perustua vahvaan kasvatusfilosofiaan. (emt. 6.)

9.1 Guru

Vedan kasvatuksen ja koulutuksen perinteessä gurulla on keskeinen ja merkittävä rooli, sillä Vedan opetukset siirtyivät sukupolvelta toiselle suullisesti opettaja-oppilas-suhteen välityksellä. Näissä pyhissä kirjoituksissa opettajaan viitataan gurun lisäksi sanoilla kuten ācārya ja bhagavan (Suresha 2009, 51). En kuitenkaan avaa niiden merkitysvivahteita tämän tutkielman yhteydessä tarkemmin, sillä lähdemateriaalista esiin nousi opettajaan viittaavista käsitteistä pääosin juuri “*guru*” sekä suomenoksista myös “*mestari*”. Sanalle guru voidaan löytää monta merkitystä. Sillä on samat juuret, kuin latinan sanalla “*gravis*”, joka tarkoittaa “vakava”, “suuri”, “merkittävä” tai “se, jolla on merkitystä” (Kachappilly 2003, 2). Esimerkiksi muinaisessa Roomassa puhuttiin “*gravis auctor:sta*”, kun viitattiin auktoriteettiin, kuten senaattoriin. Tämä käsitys suuruudesta ja merkittävydestä löytyy myös guru- ja ācāryalegendoista. Perinteisen etymologian mukaan “*gu*” tarkoittaa pimeyttä ja “*ru*” tarkoittaa tuhota tai hajottaa. (emt. 2-3.) Guru on termi, joka on vahvimmin liitetty henkisesti valaistuneeseen olentoon, joka on kykeneväinen “*karkottamaan tietämättömyyden pimeyden ja nostamaan māyān, illuusion, verhon, jotta oppilas voi oivaltaa jumalallisen todellisuuden, Brahmanin*” (emt. 3). Gurut eivät olleet ainoastaan brahmiinikastiin kuuluvia tai vain miehiä, eli gurun kelpoisuuteen liittyvät kriteerit eivät olleet synnynnäisiä, vaan ne liittyivät ennen kaikkea henkilön sisäiseen arvoon vastaanottaa ja välittää tietoa (Suresha 2009, 58).

Monet muinaisen Intian opettajista olivat itseoivaltaneita eli vakiintuneita perimmäiseen totuuteen ja todellisuuteen. Siksi heitä kutsuttiin guruksi tai mestariksi. Heidän myötätuntonsa ja viisautensa oli rajatonta ja he olivat valtavan kokeneita ja tietäväisiä liittyen jokaiseen filosofian ja tieteen haaraan (Swami Amritaswarupananda 2013, 99). Vaikka nämä opettajat olivat vakiintuneet täydellisyiden tilaan, heillä ei kuitenkaan ollut egoa ja näin he olivat täydellisen nöyriä. He loivat gurukulaan tunnelman, jossa oppilas saattoi rentoutua ja tuntea olevansa kodissa. Gurut elivät todeksi opettamaansa, jossa ei tehty eroa opettajan ja oppilaan välillä eikä kumpikaan heistä ollut parempi tai ylempi toistaan, vaan he kokivat olevansa yhtä. (emt. 99.) Swami Amritaswarupanandan (emt. 99) mukaan nämä perustavanlaatuiset opit nöyryydestä ja ykseydestä auttoivat oppilasta sitoutumaan opettajaan, olemaan täydellisen avoimia hänelle sekä kuuntelemaan häntä vastaanottavaisella mielellä ja sydämellä. Voimakkain ja tehokkain opettamisen tapa tapahtui opettajan esimerkin myötä. Sri Mata Amritanandamayin mukaan mestarin pelkkä läsnäolo muutti oppilaita syvällisesti ja syvällinen muutos vain tapahtui heissä (2002, 102). Voima, joka sai aikaan sellaisen muutoksen, oli *rakkaus* ja *myötätunto*, jonka oppilaat kokivat mestarinsa lähellä (emt. 102). Gurukulan kaiken kasvatuksen perustana oli opettajan rakkaus sekä oppilasta että tietoa kohtaan (Suresha 2009, 69). Kuten Swami

Amritaswarupananda (2013, 99) mainitsee, tuohon aikaan ei ollut kirjoja eikä muistiinpanovälineitä, vaan opettaja opetti ja oppilas oppi sydäimestä sydämeen tapahtuvan yhteyden myötä. Aina ei käytetty edes sanoja, vaan gurun läheisyys ja hänen koko elämänsä oli kaikkein suurin opetus (emt. 100).

Mundaka Upanishadista löytyy sekä gurun määritelmä että kaksi vaatimusta gurulle, liittyen korkeimpaan tietoon. Ensinnäkin, gurun kasvatuksellinen kelpoisuus perustuu hänen oppineisuu- teensa Vedoista: “guru on hän, joka oppi Vedat ja elää niitä käytännössä” (Suresha 2009, 51). Sen lisäksi, että hän hallitsee tämän korkeimman tiedon täydellisesti, hänen on täytynyt myös oivaltaa ja kokea se itse, toisin sanoen, olla Itseoivaltanut. Gurun kuului olla juurtunut maailmankaikkeuden korkeimpaan todellisuuteen, sillä vain tällaisen opettajan oli mahdollista ohjata oppilasta suuntaan, jossa hän pystyi saavuttamaan erinomaisuuden kaikilla elämänaloilla (emt. 51). Pelkkä tiedollinen oppineisuus ei ole riittänyt Itseoivalluksen saavuttamiseen, vaan gurulla täytyi olla myös sellaisia ominaisuuksia kuten rakkaus (*bhakti*), uhrautumisen henki (*tapas*) sekä totuudellinen käyttäytyminen ja toiminta (*dharma*), jotka mahdollistivat hänen johtaa myös oppilaansa Itseoivallukseen (Kachapilly 2003, 3). Maharsi Manun mukaan olennaista oli se, että guru eli kuten opetti. Hänen täytyi toimia roolimallina oppilailleen ja olla viisauden, nöyryyden ja epäitsekkyuden ruumiillistuma (Suresha 2009, 51). Sureshan mukaan toteamus “arvoja ei voi opettaa, vaan ne täytyy oppia” kertoo gurun velvollisuuksien ja luonteen merkityksestä. Koska guru ja oppilas elivät ja oppivat yhdessä, olikin äärimmäisen tärkeää, että guru edusti ja eli itse todeksi niitä arvoja ja ihanteita, joita myös oppilaiden haluttiin omaksuvan. Se oli ensisijainen vaatimus, sillä oppilaat jäljittelivät gurua ja pyrkivät elämään elämäänsä hänen esimerkinsä mukaisesti. *Jäljittelyn* nähtiin auttavan oppilasta elämään oikeamielistä elämää ja välttämään harhaan kulkemista. Tietoisien jäljittelyn nähtiin olevan ennen kaikkea täydellä uskolla harjoittelua ja uskosta (*sraddha*) tulikin merkittävä eteenpäin vievä voima (emt. 144). Oli äärimmäisen tärkeää, että oppilas uskoi ja luotti täydellisesti guruunsa ja hänen opetuksiinsa. (emt. 144.) Suresha (emt. 144) esittelee Veda-kirjoituksista löytyvän, aiheeseen liittyvän analogian: *“kuten tuoksuvien kukkien puu levittää miellyttävää tuoksua ja tulee vetovoiman keskiöksi, samoin on henkilö, joka elää oikeamielistä elämää”*.

Koska gurun yksi tärkeä tehtävä oli välittää oppilaille Veda-tekstejä, oli välttämätöntä, että gurulla oli sujuva ulosanti ja äänenkäyttö, älyn valmius, mielen läsnäolo, valmius kertoa mielenkiintoisia tarinoita ja anekdootteja sekä valmius ja kyky selittää kaikkein vaativimpia tekstejä ilman vaikeuksia ja viivytyksiä (Altekar 1944, 52). Gurun ainoa velvollisuus ei ollut kuitenkaan vain pyhien tekstien opettaminen, vaan hänen roolinsa oli moninainen. Tärkeämpää kuin pyhien tekstien välittäminen oli velvollisuus muovata oppilaan persoonallisuutta (Suresha 2009, 56). Gurun tehtävä oli kitkeä oppilaan huonot taipumukset välittömästi, jos hänen käyttäytymisensä ei ollut yhteiskuntaa edistävää (emt. 59). Koska oppilaan ja gurun välille oli muotoutunut rakkauden luja side, ojentaminen oli

helppoa, sillä se ei aiheuttanut loukkaantumisen tunteita lapsessa, jota oli ojennettu (Swami Amritaswarupananda 2002, 93). Opetustehtävien lisäksi gurulla oli Altekarin (1944, 55) mukaan myös samoja velvollisuuksia kuin vanhemmalla, kuten lapsen hoivaaminen, jos hän oli sairas, sopivaan uni-rytmiin ja terveelliseen ruokavalioon ja liikkumiseen ohjaaminen sekä ruoasta ja vaatetuksesta vastaaminen. Guru huolehtikin oppilaistaan hellästi ja rakkaudella, eikä antanut heidän kärsiä millään tavoin ja pyrki aina heidän kokonaisvaltaiseen kehittymiseensä. Lapsen persoonallisuutta kunnioitettiin eikä kasvatukseen kuulunut rangaistusten antaminen. Gurut kohtelivat oppilaita hyvin myötätuntoisesti ja puhuivat heille ystävällisesti ja pehmeästi. (Thakur 2014, 13.) Oppilaiden tottelevaisuus sekä kunnioitus ja arvostus gurua kohtaan perustuivat rakkauteen, eivät pelkoon (Swami Amritaswarupananda 2002, 93). Juuri tämä rakastava läheisyys ja sydänten kohtaaminen nähtiin elintärkeänä gurun ja oppilaan välillä ja sellaisen läheisyyden syntymiseen tarvittiin paljon kärsivällisyyttä ja anteeksiantoa (emt. 93).

Sureshan (2009, 58) mukaan gurun yksi tärkeä tehtävä oli myös oppilaan mielen valmistaminen kasvatukselle ja tiedolle, joka nähtiin perustana onnistuneelle oppimiselle. Mieltä valmistettiin muun muassa samskarojen myötä, joissa oppilas tehtiin tietoiseksi kaikkien sisäisten voimien luonteesta sekä niiden oikeanlaisesta käytöstä. Altekarin (1944, 13) mukaan Upanayana-rituaali, joka merkitsi muodollisen koulutuksen aloittamista, kasvatti oppilaan itsevarmuutta ja -luottamusta osoittamalla, miten jumalallinen voima hänen sisällään auttaa häntä saavuttamaan päämääränsä, jos hän tekee oman osansa huolehtimalla hyvin velvollisuuksistaan. Kun oppilaan itseluottamus perustui hänen sisäiseen voimaansa ja ymmärrykseen siitä, ulkoiset tekijät ja tapahtumat, kuten epävarmuus tulevaisuudesta tai köyhyys, eivät horjuttaneet häntä. Mielen valmistaminen ja kouluttaminen olivat äärimmäisen tärkeitä myös sosiaalisesta näkökulmasta, jotta oppilas kykeni elämään rauhanomaista ja onnellista elämää yhdessä muiden kanssa, ensin gurukulassa ja myöhemmin muualla yhteiskunnassa. Veda-perinteessä nähdään, että yksilön hyvinvointi ei voi olla täysi, jos siitä puuttuu yhteiskunnallinen yhteys. (Suresha 2009, 38.)

Jotta kasvatusta voisi olla hedelmällistä ja yhtenäistä, nähtiin, että sen täytyy olla *yksilöllistä* luonteeltaan. Kuten Vedoissa on kuvailtu, kasvatustieteen täytyy olla joustava ja ainutlaatuinen kaikille. Näin se erosi jokaisen lapsen kohdalla riippuen hänen taustastaan, kyvyistään sekä monista muista tekijöistä. Ennen kuin muodollinen koulutus alkoi, gurun täytyi oppia tuntemaan lapsi ja hänen oli nähtävä vaivaa ymmärtääkseen lasta. Gurun ensisijainen tehtävä olikin *havainnoida* syvästi oppilasta ja tunnistaa hänen laatunsa ja ominaisuutensa. (Suresha 2009, 61-62.) Swami Vivekananda kuvaili todellista opettajaa sellaiseksi, joka *“kykenee välittömästi tulemaan oppilaan tasolle, siirtämään sielunsa oppilaan sieluun, näkemään oppilaan silmillä, kuulemaan hänen korvillaan sekä ymmärtämään hänen mielellään”* (Walia 2013, 63). Kuten Vedoissa mainitaan, yksikään lapsi ei ole kelvoton

tai mahdoton opettaa, ja opettajan täytyi pitää tämä kirkkaasti mielessään eikä epäilyksille saanut antaa sijaa. Sureshan (2009, 62) mukaan Vedat selkeästi ilmaisevat, että oikeutta tietoon ei saanut ottaa pois keneltäkään, sillä tiedon nähtiin olevan jokaisen lapsen syntymäoikeus. Lapsen nähtiin olevan mysteerin symboli, ja jokaisen lapsen nähtiin syntyvän ainutlaatuisen kyvyn tai lahjan kanssa. Jos guru alkoi opettaa lasta tästä syvällisestä filosofisesta taustasta käsin, hän pysyi optimistisena kohdatessaan epäonnistumisia. (emt. 62.)

Upanishadien mukaan oppimisesta voi tulla iloinen kokemus vain, jos se tapahtuu samankaltaisessa ilmapiirissä, neuvokkaassa ohjauksessa ja rakkaudessa (Suresha 2009, 149). Oppiminen tapahtui gurun ja oppilaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja oppimisen prosessissa he olivat molemmat tasa-arvoisia osallistujia. Vaikka guru oli kaiken tietävä, hän näki myös itsensä elinikäisenä oppijana ja oli näin aina valmiina oppimaan uutta. Tämä hänen asenteensa voidaan nähdä suurenmoisena esimerkkinä oppilalle nöyryydestä, josta kertoo myös se, miten guru näki oppilaan epäonnistumisen omana epäonnistumisenaan (emt. 163). Gurun nähtiin myös olevan enemmän fasilitaattori kuin opettaja, sillä Swami Vivekanandan (Walia 2013, 17) mukaan kasvatus oli ennen kaikkea oppilaassa jo olevan täyden potentiaalin esiin manifestoitumista. Toisin sanoen, se mitä oppilas ”oppi” tarkoitti itseasiassa sitä, mitä hän ”sai selville” sielustaan, jonka nähtiin olevan äärettömän tiedon kaivos (emt. 17). Gurun tehtävä oli auttaa oppilasta siirtämään egon ja mayan verho, joka peitti hänen todellisen Itsensä. Guru ei ainoastaan välittänyt tietoa oppilailleen, vaan hän ennen kaikkea muutti heitä henkilökohtaisella kontaktillaan, kiintymyksellään ja huolehtimisellaan. Oppilas oppi gurulta lukemattomia hyveitä juuri tämän läheisyyden ansiosta. (Suresha 2009, 65.)

Sureshan (2009, 67) mukaan opettajan ja oppilaan suhdetta voidaan tarkastella materialistisesta ja henkisestä näkökulmasta. Suhde on *materialistinen*, kun oppiaineesta tulee merkityksellisempi kuin henkilöistä johon se liittyy. Opintojen päätyttyä ei oleteta, että opettajan ja oppilaan välillä olisi yhteyttä tai kunnioitusta toisiaan kohtaan tai että oppilaalla olisi velvollisuuksia liittyen saavutettuun tietoon. Päinvastoin, tietoa saatetaan käyttää vain omiin, henkilökohtaisiin tarpeisiin. Tällaiseen kasvatukseen on äärimmäisen vaikea liittää arvoja. Vedat painottavatkin vahvasti opettajan ja oppilaan välille *henkistä suhdetta*, jos kasvatuksen tarkoituksen toivotaan materialisoituvan. Upanishadien mukaan opettaja - oppilas -suhteen yksi tärkeimmistä ominaisuuksista on se, että siinä ollaan kiinnostuneita enemmän oppilaasta kuin oppiaineista. (emt. 67-68.) Mookerjin (1947, xxiii) sanoin, kasvatus liittyi enemmän subjettiin kuin objektiin ja sisäiseen kuin ulkoiseen maailmaan. Vaikka suhde alkaakin oppiaineista, se kasvaa lopulta niiden yli. Näin se on perimmältään rakennettu inhimillisille, henkisille arvoille. Arvojen mieleen istuttamisen ja paheiden hävittämisen nähtiin olevan mahdollista

vain silloin, kun henkisyys muodosti perustan suhteelle. Tämä sai myös oppilaan sitoutumaan palvelemaan yhteiskuntaa, jolle hänen nähtiin olevan velkaa koulutuksestaan, sekä käyttämään saavutettua tietoa yhteiskunnan hyväksi. (Suresha 2009, 68–69.)

Veda-perinteessä guru oli korkeasti arvostettu kahdestakin syystä. Ensinnäkin, hän oli vastuussa Vedan tiedon välittämisestä seuraavalle sukupolvelle ja toiseksi, hän kasvatti ja opetti ollen itse käytännön esimerkkinä. (Kachappilly 2003, 3.) Opettajaa arvostettiin kuten isää tai kuningasta, ja gurun ja oppilaan välinen suhde olikin kuin isällä ja lapsella. Nähtiin, että guru oli oppilaan henkinen ja älyllinen isä (Altekar 1944, 49). Oppilas kunnioitti ja oli kiitollisuuden velassa biologisille vanhemmilleen fyysisestä syntymästään, mutta koska guru johdatti hänet vapautumiseen, häntä arvostettiin korkeimmalle (emt. 49). Yksi syy gurun korkealle arvostukselle oli myös se, että muinaisina aikoina guru oli ainoa tiedonlähde. Ihmiset saivat kasvatusta ja koulutusta henkilökohtaisessa kontaktissa gurun kanssa, sillä muita tiedonlähteitä ei ollut. Koska opetuksen painotus oli Vedan mantrojen oikeanlaisessa ääntämisessä, ymmärtämisessä sekä muistamisessa, nämä voitiin oppia vain pätevältä gurulta. Jotta mieli saadaan hallintaan ja sen energia kanavoitua sekä tunteet puhdistetuksi ja ylevöidyksi, muinaisessa Intiassa nähtiin, että siihen tarvitaan henkilökohtainen kontakti. Gurun koettiin olevan korvaamaton. (Suresha 2009, 63-64.) Altekarin (1944, 62) mukaan gurun ja oppilaan sydämellinen ja hyväntahtoinen suhde sekä yhteydenpito jatkuivat opintojen päättymisen jälkeenkin, molempien vieraillessa säännöllisesti toistensa luona.

9.2 Oppilas

Pääsy gurukulaan ei riippunut kastista, yhteisöstä tai uskonnosta, johon lapsi oli syntynyt tai kuului, vaan hänen tietynlaisista synnynnäisistä valmiuksistaan ja ominaisuuksistaan (Suresha 2009, 42). Nämä tietyt kriteerit oppilaaksi pääsyssä muodostettiin Sureshan (emt. 181) mukaan ehkäpä sen vuoksi, että pyhää tietoa ei olisi käytetty väärin sekä siksi, että tälle tiedolle annettaisiin korkein mahdollinen merkitys. Maharsi Manun mukaan Vedan tietoa ei pidä opettaa oppilaalle, joka ei ole tarkkaavainen eikä omistautunut ja joka väärinkäyttää tietoa (Kachappilly 2003, 5). Myös useissa Upanishadeissa sekä muissa Intian pyhissä kirjoituksissa mainitaan näitä ominaisuuksia, joita oppilaalla tulisi olla. Esimerkiksi Kata-Upanishadissa korostetaan sellaisia ominaisuuksia kuten vakaa usko, voimakas halu tiedon hankintaan, vahva tahto, vankkumaton omistautuminen aiheelle, totuudenmukaisuus sekä uteliaisuus ja tiedonhaluisuus (Suresha 2009, 41). Myös Bhagavad-Gitassa esitetään edellytykset Veda-opintojen oppilaalle ja ne ovat *luja usko* (sradha), *täydellinen keskittyminen*

sekä *aistien hallinta*, joita kaikkia myös harjoiteltiin gurukulassa. Korkeinta tietoa opiskeltaessa tärkeintä oli ennen kaikkea usko gurun opetukseen. Sraddhaan sisältyy hyveitä, kuten itseluottamus, usko totuuteen, usko kanssaihmiin, usko arvoihin sekä lopulta usko kaikkialla läsnä olevaan Brahmaniin, Jumalaan, joiden nähtiin myös muodostavan mielen positiivisen kehyksen. Ilman tätä uskon hyvettä oli mahdotonta saavuttaa myönteistä kasvua liittyen tietoon, rauhaan ja onnellisuuteen. (emt. 187.) Mookerjin (1947, xxiv) mukaan juuri mielen kouluttaminen oli kasvatuksen päätehtävä ja -tavoite ja menetelmänä tälle mielen kouluttamiselle nähtiin olevan *joogan* menetelmä, jota Mookerji kuvaa ”*hindu-järjestelmän tieteiden tieteeksi ja taiteiden taiteeksi, Itsen jälleenrakentamisen tieteeksi ja taiteeksi itsekurin ja meditaation kautta*”. Joogan nähtiin kehittävän oppilaan sisäisiä kykyjä ja voimia ulkoisten, fyysisten asanaharjoitusten lisäksi ennen kaikkea meditaation myötä. (emt. 1.)

9.2.1 Brahmacharya-vaihe

Kun guru oli vakuuttunut oppilaan sopivuudesta Vedan opintoihin, suoritettiin Upanayana-rituaali, jonka myötä oppilas aloitti *brahmacharya-elämänvaiheen*. Brahmacharyan, muodollisen koulutuksen sekä perustan luomisen *elämänvaiheen*, ajan oppilas asui gurukulassa, jossa ilmapiiri oli moraalisia arvoja ja eettistä elämää ylläpitävä ja edistävä (Suresha 2009, 29). Brahmacharya-vaihe oli persoonallisuuden muokkaamisen aikaa. Selibaatin ja itsekontrollin harjoittamisen myötä tavoiteltiin aistien ja mielen täydellistä hallintaa (emt. 29). Itsekontrolli merkitsi sekä mielen että kehon hallintaa, mutta se ei tarkoittanut minkäänlaista itsensä kiduttamista. Oppilaat elivät hyvin säännösteltyä ja kurinalaista elämää, jonka myötä heidän oli mahdollista harjoittaa kaikkien aistien pitämistä täydellisessä hallinnassa. Selibaatin harjoittaminen oli edellytyksenä henkisen tiedon hankkimiselle, samoin ajattelun, puheen ja tekojen puhtaus oli ensisijainen vaatimus. (emt. 29-30.) Puhtaus sisälsi sekä ulkoisen että sisäisen, kehon ja mielen, puhtauden. Keho nähtiin Jumalan temppelinä ja se pidettiin puhtaana päivittäisellä kylpemisellä sekä puhtaalla vaatetuksella. Puhtaalla, satvisella ruokavaliolla oli tärkeä merkitys; sen nähtiin puhdistavan kehon lisäksi myös mielen, toisin sanoen, puhdas ruoka johti puhtaaseen mieleen. Sydämen puhtaus muodostui taas hyveistä kuten rehellisyys, viattomuus, avoimuus sekä kaikkien pahojen ajatusten puuttuminen. (Swami Sivananda 1999, 29.) Bhagavad-Gitassa mainitaan, että on välttämätöntä seurata puhdasta, satvista elämäntapaa, jotta myönteiselle kasvulle välttämätön usko vahvistuu. Itsekurin heti varhaisessa vaiheessa nähtiin mahdollistavan myös elämän maallisista nautinnoista nauttimisen (Suresha 2009, 32). Kun oppilaalla oli takertumaton asenne sekä tietoisuus elämän korkeimmista päämääristä, kykeni hän nauttimaan maallisista nautinnoista kohtuudella ja eettisten periaatteiden mukaisesti. Brahmacharya-vaiheen onnistuneen harjoittamisen myötä

oppilas saattoi saavuttaa fyysistä terveyttä, terävän älyn, tasapainoisen mielen, lisääntyneen muistikapasiteetin, onnellisuutta sekä monia muita hyötyjä. Yksilön rauhallinen ja edistyksellinen elämä nähtiin olennaisena myös kollektiivisen kasvun vuoksi. (emt. 29.)

9.3 Naisten koulutus

Mitä pidemmälle hindusivilisaation historiaa katsoo, sitä parempi oli Altekarin (1944, 204) mukaan myös naisten asema kaikilla elämänaloilla, erityisesti juuri kasvatuksen alalla. Muinaisen Intian kasvatusta tarkoitti Vedan opetukseen perustuvaa kasvatusta, ja Vedoissa naista kunnioitetaan korkealle kaikilla elämänaloilla. Vedojen mukaan sukupuolten tai kastien välillä ei ole hierarkiaa tai tärkeysjärjestystä, vaan jokaisella yhteisöllä ja sen jäsenellä on omat ansionsa ja ainutlaatuisuutensa, joita ei voida korvata (Suresha 2009, 73). Myös Maharsi Manu, muinaisen Intian arvostetuin lakien antaja, painotti naisten korkeinta arvoa ja arvostusta sekä heidän täydellistä suojeluaan läpi elämän. Tyttöjen nähtiin myös tuovan hyvää onnea perheelle. Maharsi Manun mukaan naiset ja miehet ovat tasa-arvoisia eikä kumpikaan ole toistaan korkeampi tai alhaisempi. (emt. 183.) Suresha (emt. 72) esittää, että Vedat kunnioittavat naista kuitenkin ennen kaikkea *äitinä*, johon ”Jumala on laskeutunut” ja naisen äidillinen olemus on korostettu ja ylistetty Vedoissa. Vedat eivät pitäneet naista mielihyvän väliinään, vaan naisen tärkeimpänä tehtävänä Vedat näkevät juuri äidin roolin ja hän on hyvin arvostettu tämän vuoksi. *Äidin rooli* nähdään arvokkaana lahjana, mutta myös naisen velvollisuutena. (emt. 73-75.) Täyttäessään tämän velvollisuuden naisen mielen nähtiin ylevöityvän ja näin myös auttavan yhteiskuntaa kokemaan äidillistä rakkautta ja kiintymystä (emt. 76). Sureshan mukaan Veda-kaudella naisia arvostettiin ja kunnioitettiin yhteiskunnassa, ja huolimatta fysiologisista eroista naisten ei nähty eroavan miehistä liittyen muistiin, älykkyyteen sekä muihin psyykkisiin toimintoihin.

Naiset olivat yhtä oikeutettuja Vedojen opiskeluun ja Upanayana-rituaaliin kuin miehet Veda-kaudella, ja osasta heistä tuli myös opettajia (Agrawal & Aggarwal 1992, 18). Veda-kaudella tytöllä olikin kaksi vaihtoehtoa elämässään. *“Brahmavadinin”* elämän tarkoituksena oli etsiä totuutta, jonka myötä hän sitoutui henkisten kirjoitusten itseopiskeluun ja opettamiseen, askeettisuuteen, meditaatioon sekä selibaatin harjoittamiseen. Opettaakseen muita, hänen oli ensin kuitenkin itse saatava kunnan koulutus. Sureshan (2009, 72) mukaan selibaatin harjoittaminen brahmavadini tai rishika-vaiheessa ei tarkoittanut naimattomuutta, vaan tarkoituksena oli ennen kaikkea löytää onni sisäisestä ja henkisestä kasvusta. Tämä edellytti säännöllistä ja kurinalaista askeettisuutta sekä sellaisessa ympä-

ristössä elämistä, joka tuki hänen päämääräänsä. Agrawalin ja Aggarwalin (1992, 19) mukaan Atharvavedassa taas mainitaan, että tytöllä ei ollut oikeutta mennä naimisiin ennen kuin hän oli päättänyt opintonsa. Tällä luultavasti viitattiin tyttöihin, jotka astuivat brahmacarya-vaiheeseen ja Veda-opintoihin. Jos tytöllä oli sisäiset valmiudet Veda-opintoihin, myös hänellä oli yhtäläiset oikeudet astua brahmacarya-vaiheeseen kuin pojilla ja tähän kuului naimattomuus. Vedan mantrat osoittavat, että brahmacarya-vaihe oli osoitettu aina myös naisille. Naispuoliset oppilaat, brahmacarinit, asuivat ja opiskelivat sekä vain tytöille tarkoitetuissa “kotimajoituksissa” että myös yhdessä poikien kanssa. (emt. 1992, 18-19.) Vaikka Sureshan (2009, 72) mukaan ei ole olemassa suoria lähteitä vahvistamaan, että myös naiset saivat koulutusta juuri gurukulissa, Intian pyhistä kirjoituksista löytyy useita viitteitä siitä, miten naiset olivat mukana koulutuksen kentällä. Esimerkiksi Rigvedassa mainitaan useita rishikoita, naispuolisia tietäjiä, jotka olivat oppineet Vedat (Mookerji 1947, 51).

Toinen polku tytölle oli tuleminen “*sadyovadhuksi*” eli aviovaimoksi ja näin ollen kotiin liittyvien velvollisuuksien täyttäminen (Suresha 2009, 72). Avioliiton nähtiinkin olevan naisille sakramentti, eikä Veda-kaudella ollut lapsiavioliittoja. Sureshan (emt. 73) mielestä voimme olettaa, että tytöt saivat koulutusta useimmiten ensin nuorena tyttönä kotona omilta vanhemmiltaan ja aviomiehen perheeltä myöhemmin vuosina. Heitä ei siis pidetty pimeydessä eikä heiltä kielletty koulutusta, vaan naiset olivat yhtäläisesti oikeutettuja vastaanottamaan tietoa kuten miehet. Jos naiset olivat kiinnostuneita vedantan tiedosta, sitä ei koskaan kielletty heiltä. Yajurvedassa on Sureshan (emt. 74) mukaan täydellisesti esitetty, että tietoa täytyy välittää jokaiselle, huolimatta kastista tai sukupuolesta. Suresha kuitenkin jatkaa, että naisten koulutus saattoi olla käytännöllisempää ja jokapäiväiseen elämään sovellettavissa olevaa. Altekarin (1944, 207) mukaan sadyovadhun koulutus sisälsi muun muassa Vedan hymnejä yleisiin rukouksiin ja rituaaleihin sekä musiikkia ja tanssia. Jos tyttö valitsi brahmavadin elämän, hän sai kahdenlaista lukutaitoon liittyvää koulutusta, pyhien kirjoitusten opiskelua sekä kirjallisuuden, taiteiden yms. opiskelua. Aikojen kuluessa pyhien kirjoitusten opiskelu rajoitettiin kuitenkin vain miehiä koskevaksi. Toisenlaista opiskelua, kirjallisuuden, taiteiden yms. opiskelua ei kuitenkaan kielletty naisilta. Vaikka naisilta kiellettiin kirjoitusten opiskeleminen, he osallistuivat uskonnollisiin harjoituksiin ja rituaaleihin aktiivisesti ja arvokkaasti. Vedat vahvistavat naiselle ja miehelle tasa-arvoisen aseman avioliitossa, mutta rituaalien suorittamisessa ne ovat antaneet ensisijaisen aseman ja vastuun vaimolle. Nähtiin, että rituaali joka suoritetaan ilman vaimoa ei ole rituaali lainkaan. Sureshan (2009, 78) mukaan näyttääkin siltä, että Vedoissa naisten koulutus nähtiin olevan juurtunut ja kehittynyt ennen kaikkea perhejärjestelmän ideologiasta. (emt. 72-78.)

9.4 Samskarat

Samskarat ovat henkisiä vihkimyksiä, jotka auttavat ihmistä siirtymään elämänsä matkalla aina uuteen tärkeään vaiheeseen sekä ymmärtämään tuon edessä olevan elämänvaiheen henkisen merkityksen ja opettavan luonteen (Kassila 2014, 241). Ne ovat uskonnollisia ja henkisiä puhdistautumisen rituaaleja ja seremonioita puhdistamaan yksilön keho, mieli ja äly. Ne kattavat koko elämänsäkierron, koskien myös elämää ennen ja jälkeen kuoleman. Samskarojen tarkasta lukumäärästä ei ole yksimielistä näkemystä, mutta tietyt kuusitoista samskaraa ovat Sureshan (2009, 191) mukaan suosituimpia ja yleisesti hyväksytyjä. Nämä kuusitoista samskaraa on jaoteltu syntymää edeltäviin, lapsuuden aikaisiin, kasvatuksellisiin, avioliittoon sekä hautajaisiin liittyviin samskaroihin. Tämän työn puitteissa esittelen vain ne *viisi* samskaraa, jotka liittyvät tutkielman aiheeseen eli kasvatukseen ja koulutukseen. Samskarat pyhittävät hindun elämän, ja arvon luominen itselleen sekä yhteiskunnalle on olennainen osa niitä. Samskaroilla on yksilöllisen merkityksen lisäksi myös yhteisöllinen tavoite, yksilön voimavarana oleminen yhteiskunnalle. Oman panoksen antaminen yhteiskunnan hyvinvoinnille ja kehitykselle nähtiin tärkeänä, ja näin myös samskaroissa tapahtuu laajentumista yksilölliseltä tasolta yhteiskunnalliselle tasolle. Yksi samskarojen suorittamisen tarkoitus on jakaa oma onni ja surut muiden kanssa ja näin herättää yhteiskunnallista vastuuntuntoa. Suuri osa samskaroista suoritetaan yhdessä muiden kanssa ja näin niiden nähdään auttavan yksilöä moninkertaistamaan ilonsa sekä minimoimaan surunsa. Kaiken kaikkiaan, samskarojen tarkoituksena on edistää ihmisen henkistä kasvua ja auttaa häntä saavuttamaan elämän korkeimmat päämäärät sekä yksilöllisen että kollektiivisen edun ja hyvän vuoksi. (Suresha 2009, 191–193.)

Vidyarambha

Samskara, joka oli initiaatio perusopetukseen ja merkitsi muodollisen koulutuksen aloittamista. Tämän nähtiin valmistavan mieltä oppimiselle ja se tapahtui lapsen ollessa noin viisivuotias, minkä nähtiin olevan sopiva ikä aloittaa perusopetus. Samskara sisälsi aakkosten opettelun, jotka oppilas yhdessä gurun kanssa kirjoitti riisilautaselle. Vidyarambha edelsi Upanayana samskaraa, mutta tämä tapahtui vasta aikakaudella, kun sanskritista tuli puhekieli ja sen kielioppi kehitettiin. (Suresha 2009, 193.)

Upanayana

Sana upanayana tarkoittaa “tuoda lähelle” (Swami Sivananda 1999, 57). Se on rituaali, jonka myötä lapsi tuodaan gurulle ja guru vihkii lapsen pyhään perimätietoon. Samskaran myötä lapsesta tulee *dvija*, kahdesti syntynyt ja tämä toinen syntymä nähtiin ikään kuin henkisenä syntymänä. Mookerjin (1947, 177) mukaan henkinen syntymä nähtiin puhtaampana alkuperältään kuin ensimmäinen, luonnollinen syntymä, sillä henkinen syntymä sai alkunsa Vedan tiedosta. Vedan tiedon nähtiin rakentavan lapsen mielen ja sielun, kun taas isän ja äidin nähtiin synnyttäneen vain kehon (emt. 177). Yleisen säännön mukaan upanayana samskara suoritettiin brahmiini-oppilaalle kahdeksantena, kshatriya-oppilaalle yhdenentoista ja vaisya-oppilaalle kahdententoista ikävuotena. Maharsi Mannun mukaan taas viisi-, kuusi- ja kahdeksan-vuotiaana. Ennen kaikkea, varhaista ikää suosittiin ja varhaisin mahdollinen ikä upanayanalle oli viisi vuotta. Silloin lapsen mielen nähtiin olevan vastaanottavainen eikä mieli ollut altistunut aistihoukutuksille. Näin hänen oli myös mahdollisuus saada riittävästi aikaa opiskella. Upanayana oli suoritettava viimeistään brahmiini - oppilaalle 16-vuotiaana, kshatriyalle 22-vuotiaana ja vaishyalle 24-vuotiaana. Suotuisa ajankohta upanayanalle vaihteli yhteisön mukaan, ja eri yhteisöille oli eri vuodenaajat. Brahmiini-oppilaalle suotuisa ajankohta oli keväällä, kshatriyalle kesällä ja vaisyalle syksyllä. Nämä eri vuodenaajat symboloivat kunkin yhteisön luonnetta sekä ammattia. Kevään vaatimattomuus symboloi brahmiinin kohtuullista ja pidättyväistä elämää, kesän kuumuus kuvaa kshatriyan intohimoa ja paloa ja syksy, jolloin muinaisina aikoina kaupallinen elämä avautui sadekauden jälkeen, kuvaa vaisyan varallisuutta ja menestystä. (Suresha 2009, 196–199.)

Initiaatioseremonioiden jälkeen oppilaan piti noudattaa kolmen päivän pidättyväisyyttä, joka saattoi laajentua kahteentoista päivään tai jopa vuoteen. Se oli alku kurinalaiselle koulutukselle. Rituaalin myötä lapselle opetettiin *Gayatri-mantra*, jota hänen tuli toistaa aamuisin ja iltaisin. Swami Sivanandan (1999, 57) mukaan myös vihkiminen *Gayatri-mantraan* merkitsi toista, todellista syntymää. Rigvedasta peräisin oleva muinainen ja pyhä mantra tunnetaan myös rukouksena auringolle. Mantrassa mainittu pyhä tuli oli elämän ja valon symboli, joita kohden oppilas pyrki (Suresha 2009, 198). Upanayan ja muiden kasvatuksellisten samskarojen nähtiin muodostavan merkittävän kulttuurillisen ja sivistyksellisen “sulatusuunin”, jossa lapsen tunteet, halut ja tahto ikään kuin sulautettiin ja muotoiltiin ja häntä valmisteltiin ankaraan, mutta sisäisesti rikkaaseen sekä kulttuurilliseen elämään (emt. 193). Upanayan yksi merkittävin kasvatuksellinen näkökulma oli kolmen olennaisimman älyllisen kyvyn rukoileminen: *luja usko, muistikompetenssi ja arvostelukyvyn taito*. Upanayan tarkoitus kokonaisuudessaan oli paheiden hävittäminen juurineen ja hyveiden juurruttaminen korkeampien päämäärien saavuttamiseksi. Koska upanayana suoritettiin hyvin nuorella iällä, nähtiin, että

persoonallisuutta voitiin kehittää vakaalle perustalle ja lasta voitiin auttaa kasvamaan itsekurin myötä. Rituaali symboloi myös sitä, miten oppilas on *matkaaja*, aloittaen tiedon rajattomasta valtakunnasta. Saavuttaakseen päämääränsä häntä pyydettiin olemaan vakaa ja sinnikäs loppuun viemisessään. Rituaalin tarkoitus oli myös korostaa sitä, miten oppilaan ja gurun välinen suhde oli pyhä ja kuinka olennaista oli täydellinen harmonia, myötäeläminen sekä yhteys heidän välillään. (emt. 193–199.)

Vedarambha

Kun Veda-kirjoitusten rinnalla alkoi lisääntyä muiden oppiaineiden opiskelu, nähtiin välttämättömäksi suorittaa toinen samskara upanayan rinnalla liittyen Vedan opintoihin. Vedarambha suoritettiin upanayan jälkeen ja se merkitsi Vedan opintojen aloittamista. (Suresha 2009, 200.)

Kesanta tai Godana

Samskara, joka siunasi ensimmäisen parranajon. Rituaali suoritettiin 16-vuotiaana ja se merkitsi nuoruuden saapumista, kun parta ja viikset alkoivat kasvaa. Tietoisuus miehuudesta alkoi orastaa nuorena miehessä ja häneltä vaadittiin suurempaa valppautta nuoruuden impulssien suhteen ja siksi nähtiin välttämättömänä, että oppilasta pitäisi muistuttaa vielä kerran hänen brahmacarya-valastaan. Ajeltuaan partansa ja viiksensä oppilaalta edellytettiin brahmacarya-valan uusimista sekä tiukassa pidättyväisyydessä elämistä vuoden verran. (Suresha 2009, 200.)

Samavartana

Samavartana-seremonia merkitsi opiskelija-vaiheen päättymistä. Se suoritettiin brahmacarya-vaiheen loppumisen aikaan, kun oppilas oli saanut opintonsa päätökseen ja hänen oli aika palata kotiin gurukulasta. Kylpeminen muodosti merkittävimmän osion tästä samskarasta ja se viittasi muun muassa siihen, miten oppilaan nähtiin ylittäneen oppimisen valtameren. Näin samavartana symboloi opintojen menestyksestä päättymistä sekä pidettyjä valoja. Brahmacarya - vaiheen päättyessä oppilaalla oli kaksi polkua valittavanaan. Ensimmäinen oli astua grihastha-ashramaan, perheellisen elämänvaiheeseen, eli mennä naimisiin ja heittäytyä kiireiseen elämään maailmassa, osallistuen täysin sen velvollisuuksiin. *Upakurvana* viittaa oppilaaseen, joka valitsi ensimmäisen polun. Toinen vaihtoehto oli vetäytyminen eli viettää sekä fyysisesti että henkisesti takertumatonta elämää gurukulassa mestarinsa kanssa, totuutta etsien ja siten palvellen yhteiskuntaa. *Naisthika brahmacari* viittaa tämän

toisen polun valinneeseen oppilaaseen. Samavartanaa ei suoritettu naisthika brahmacarille, sillä hän jäi asumaan gurukulaan. (Suresha 2009, 201.)

Heille, jotka lähtivät pois gurukulasta opintojen päättyessä, guru antoi seuraavanlaiset ohjeet opastaakseen heitä tulevaan elämään:

1. Puhu aina totta
2. Täytä aina velvollisuutesi
3. Älä koskaan laiminlyö itseopiskelua
4. Kohtele äitiäsi, isääsi sekä vieraitasi Jumalana
5. Kohtele opettajaasi Jumalana
6. Älä koskaan sivuuta uskontoa (Jayapalan 2015, 11–12.)

9.5 Opetussuunnitelma

Kuten edellisissä luvuissa on jo käynyt ilmi, Intian muinaisina aikoina oppiminen, vidyā, oli juurtunut Veda-kirjoituksiin. Mookerjin (1947, 2) mukaan Vedat välittävät tietoa kahdesta aiheesta, *dharmasta* ja *Brahmanista*. Erilaiset oppiaineet, jotka sisältyivät opetussuunnitelmaan, olivat alisteisia ensisijaiselle tarpeelle opiskella Vedoja sekä niiden rituaaleja. Veda-kaudella nämä erilaiset rituaalit itsessään johtivat tieteellisten opintojen kasvuun ja erikoistumisiin. (Kachappilly 2003, 10.) Filosofian ja henkisyuden lisäksi muinaisen Intian kulttuuri antoi rikkaan perinnön monilla tieteen aloilla, kuten matematiikka, tähtitiede, fysiikka, kemia, tekniikan ala, arkkitehtuuri, rakennustekniikka ja lääketiede. Intiassa elämä ja taide nähdään erottamattomina, ja muinaisen Intian kulttuuri jätti jälkensä myös musiikkiin ja tanssiin sekä myös urheiluun. Vaikka kasvatus olikin pitkälti henkistä ja uskonnollista, oppilaat saivat opiskella rinnakkain eri tieteitä ja taitoja, jotka valmistivat heitä gurukulan jälkeiseen maalliseen elämään. Tietoa, jota oppilaille välitettiin, oli kolmenlaista: maallista *tietoa*, liittyen eri oppiaineisiin, *pyhää tietoa*, liittyen Vedoihin ja Vedangoihin sekä *korkeinta tietoa*, tietoa Brahmanista, liittyen Upanishadeihin. (emt. 2003, 10.)

Gurukulan opetussuunnitelma sisälsi “koko” Vedan, yhdessä Rahasyasin kanssa. Maharsi Manun mukaan “*kahdesti syntyneen pitäisi opiskella koko Veda, yhdessä salaisten tekstien, Rahasyasin, kanssa, ja samanaikaisesti harjoittaa henkisiä harjoituksia, jotka tuottavat tapasta, tietynlaista sisäistä kuumuutta, joka puhdistaa hänet kielteisistä ominaisuuksista sekä suorittaa erilaisia sääntöjen mukaisia valoja*” (Kachappilly 2003, 9). Koko Vedalla on ymmärretty neljä Vedaa, eli Rigveda,

Yajurveda, Samaveda ja Atharvaveda sekä kuutta Vedāṅgaa, Vedojen niin sanottuja alatieteitä. Nämä kuusi tutkielmaa, jotka on mainittu Mundaka Upanishadeissa, ovat sikshā eli *äänneoppi*, kalpa eli *rituaalit*, vyākaraṇa eli *kielioppi*, nirukta eli *etymologia*, chandas eli *metriikka / runomitta* sekä jyotisha eli *astrologia / tähtitiede*. Kalpa pitää sisällään Veda-rituaalien suorittamisen menetelmiä ja jyotisha eli tähtitiede auttoi suorittamaan näitä rituaaleja mahdollisimman suotuisaan ja otolliseen aikaan. Koska oppiminen muodostui pitkälti Vedan hymnien toistamisesta, niiden oikea ja virheetön *ääntäminen* oikealla painotuksella ja intonaatiolla oli äärimmäisen tärkeää. Kaikki tämä ääntämiseen liittyvä oppiminen tähtäsi siihen, että oppilas oppi toistamaan Vedan hymnejä virheettömästi sekä ennen kaikkea ymmärtämään ja oivaltamaan niiden sisällön ja merkityksen. Siksi kuusi Vedangaa, eli ääneen ja ääntämiseen liittyvät alat, muodostivatkin opetussuunnitelman ytimen. (Suresha 2009, 80.) Näiden lisäksi oppilaat opiskelivat logiikkaa yleisesti ja Rahasyasilla taas viitataan Upanishadeihin. Niissä mainitaan viisi alaa, jotka tunnetaan tiedon suurimpana aarteena ja nämä viisi alaa ovat luonnon tutkiminen, astrologia, muodollinen koulutus, avioelämä sekä henkinen tiede ja Itseoivallus (emt. 81).

Sureshan (emt. 78) mukaan Vedat eivät juurikaan ohjeista opetuksen sisältöalueista koulutuksen eri vaiheissa, luultavasti sen vuoksi, että aikojen kuluessa prioriteetit, kiinnostuksen kohteet sekä ihmisten kyvyt ja taidot vaihtelivat. Upanishadeissa on kuitenkin viitteitä, että opetussuunnitelma oli melko tyhjentävä sisältäen paljon muutakin kuin Veda-kirjoitusten tiedon. Vedat esittävät ennen kaikkea muuttumattomia totuuksia sekä ihmiskunnan hyvinvoinnille oleellisia perusvelvollisuuksia, eivätkä nämä ikuiset totuudet ole riippuvaisia ajasta ja paikasta, vaan ne nähtiin aina yhtä oleellisina. (emt. 78.)

9.6 Oppimisen ja opetuksen menetelmät

Vedoissa *oppiminen* nähdään synnynnäisenä ja luonnollisena “taipumuksena” jokaisessa ihmisessä. Aivan kuten tulen luonne on palaa ja tuulen puhaltaa, ihmiset oppivat luonnostaan. Siksi oppimisen nähtiin olevan yksinkertaista verrattuna opettamiseen ja huomio siirrettiin opettamisesta oppimiseen (Suresha 2009, 146). Sureshan (emt. 131) mukaan Veda-kauden oppimisen menetelmiä voidaan kuitenkin tarkastella myös opettamisen menetelminä. Sanskrit-kirjallisuuden legendan Kalidasan mukaan “todellinen opettaja on hän, joka hallitsee sekä oppimisen että opettamisen taidon” (emt. 131). Gurukulassa oppimisen ja opettamisen menetelmät määräytyivät ja vaihtelivat luontevasti oppilaan kapasiteettien mukaan (Mookerjin 1947, 25). Vaikka guru opetti tekemättä eroa oppilaissaan, siinä

kuinka paljon tietoa oppilaat saavuttivat, oli suuri ero. Jokaisen oppilaan nähtiin olevan erilainen kyvyiltään, taidoiltaan ja asenteeltaan; esimerkiksi osa oppilaista kuuli vain gurun sanat, kun taas toiset myös noudattivat niiden sisältöä ja älykkäimmät ymmärsivät jopa sanojen piilotetut merkitykset (Suresha 2009, 14). Koska Vedat painottavat ensisijaisesti ihmismieltä ja sen toimintoja, tärkeänä nähtiin ennen kaikkea se, että mieli ymmärretään ja valmistellaan oppimiselle, sillä muuten minkään määrän opetusta ei nähty olevan hedelmällistä. Myös Mookerji (emt. xxiv) vahvistaa sen, että mielen ymmärtäminen ja kouluttaminen olivat Veda-kauden kasvatuksen keskiössä. Mieltä ei nähty objektiivisen tiedon varastona, vaan tiedon *instrumenttina* tai *lähteenä*, josta kaikki tieto kumpuaa ja kasvaa (emt. xxiv). Suresha (2009, 83) esittelee tähän liittyen Intialaisen nationalistin, filosofin, runoilijan ja henkisen opettajan Sri Aurobindo Maharsin (1872-1950) oppimiseen liittyvän näkemyksen. Aurobindo tulkitse Veda-kirjoituksia psykologiselta näkökannalta ja hän antoi niihin perustuvan kasvatuksen kolme peruseriaatetta, jotka muodostavat hänen mukaansa koko Vedan kasvatusfilosofian ytimen:

1. *“Mitään ei voida opettaa, mutta mitä tahansa voidaan oppia”*

2. *“Mieltä on kuultava sen omassa kasvussa”*

3. *“Ymmärrä läheltä kauas”*

Ensimmäisellä periaatteella Aurobindo viittaa siihen, että kaikki tieto on jo valmiina lapsen sisällä, mutta uinuvana. Näin opettaja on ennen kaikkea avustaja ja opas oppilaalle ja hänen tehtävänsä on ehdottaa, ei määrätä. Aurobindon mukaan opettaja ei varsinaisesti kouluta oppilaan mieltä, vaan hän ainoastaan näyttää kuinka kehittää näitä tiedon instrumentteja ja mielen “lihaksia”. Opettaja ei myöskään siirrä tietoa oppilaalle, vaan hän ennen kaikkea näyttää miten oppilas voi itse saavuttaa tiedon, missä se todellisuudessa sijaitsee ja miten se saadaan tuotua esille. Toisella periaatteella Aurobindo viittaa siihen, miten lapsen täytyy saada laajentua itse oman luontonsa mukaisesti. Aurobindon mukaan lapsen “moukaroiminen” vanhempien tai opettajan toivomaan muottiin on barbaari- maista ja tietämätöntä ”taikauskoo”. Luontoa ei saa pakottaa hylkäämään omaa dharmaansa. Aurobindon mukaan jokaisessa on jotain jumalallista, jotain omaa sekä mahdollisuus täydellistymään ja vahvuuteen. Tehtävä onkin löytää se, sekä kehittää ja käyttää sitä. Kasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena on Aurobindon mukaan auttaa kasvavaa sielua manifestoimaan se jokin oma ja paras itsessään ja tehdä se täydelliseksi jaloa käyttöä varten. Swami Vivekananda (Walia 2013, 17) määritteli kasvatusta hyvin samankaltaisesti ja hänen mukaansa *“kasvatus on ihmisessä jo olevan täydellisyyden manifestoitumista”*. Kolmas kasvatuksen periaate merkitsee työskentelemistä läheltä kauas, siitä mikä

on, siihen mitä tuleman pitää. Kasvatuksessa on Aurobindon mukaan otettava huomioon lähtökohta, josta ihmisen luonto muodostuu, toisin sanoen, perinnöllisyydestä, elinympäristöstä, kansallisuudesta, kotimaasta ja sielun menneisyydestä sekä myös maaperästä, joka ravitsee ja ylläpitää häntä, ilmasta jota hän hengittää sekä tavoista, joihin hän on tottunut. Lapsen mieleen ei saa pakottaa mitään ulkoa tulevaa, sitä ainoastaan tarjotaan hänelle, sillä Aurobindon mukaan todellisen kehityksen ehtona on vapaa ja luonnollinen kasvu. (Sirswal & Bora 2011, 9-10.)

9.6.1 Muodollinen ja epämuodollinen kasvatusta

Sureshan (2009, 38) mukaan Veda-kauden kasvatuksesta on löydettävissä kolme “kasvatuksen kategoriaa”, joiden kaikkien aikana tapahtui sekä muodollista että epämuodollista kasvatusta. *Adhisila Siksa-vaihe* viittaa lapsen seitsemään ensimmäiseen ikävuteen, jolloin luonteen muodostuminen oli kasvatuksen keskeinen painopiste. Kasvatus alkoi kodista ja perheenjäsenet olivat lapsen oppimisen aktiivisia osallistujia. Äidin nähtiin olevan lapsen ensimmäinen opettaja tai guru. Hän oli myös opas ja toimi roolimallina elämänarvojen oppimisessa. Lapsi oppi havainnoimalla äitiään sekä muita perheenjäseniä, ja tällä varhaisella kasvuympäristöllä olikin suuri merkitys lapsen mielen muotoutumisessa. Tämän luonteen muodostumis-vaiheen nähtiin luovan vahvan perustan myöhäisemmälle kehitykselle. Jos se tapahtui täydellä hoivalla ja rakkaudella, seuraavan vaiheen nähtiin onnistuvan ilman suurempia vaikeuksia. (emt. 38-39.)

Seuraava vaihe, *Adhichitta Siksa*, viittaa mieleen ja se kesti myös seitsemän vuotta. 7-8 -vuoden iässä lapsen mielestä tulee voimakas ja muistaminen on huipussaan. Tässä ikävaiheessa painoarvoa annettiin ennen kaikkea resitaatiolle, jota tapahtui Vedan mantrojen ja sutrien toistamisen myötä. Nähtiin, että mitä tahansa opeteltiin tällöin ulkoa, säilyi muistissa läpi elämän, kunhan sitä palautettiin mieleen aika ajoin. Tässä vaiheessa guru auttoi oppilasta myös tunnistamaan vahvuutensa ja heikkoutensa ja tämä tapahtui lukuisten havainnointien sekä henkilökohtaisten keskustelujen myötä. Kun oppilaan kyvyt ja lahjat olivat ikään kuin jäljitetty, gurun vastuulla oli kasvattaa ja ohjata piilevää kykyä ennen kaikkea ihmiskunnan hyvinvoinnin hyväksi, niin ettei oppilas käyttäisi kykyjään ja lahjojaan väärin yhteistä hyvää vastaan. (Suresha 2009, 39-40.)

Kolmannessa, seitsemän vuotta kestäneessä *Adhiprajna Siksa-vaiheessa*, oppilas alkaa analysoida, yhdistelemään, jalostamaan ja kehittää aikaisemmissa vaiheissa oppimaansa informaatiota ja ideoita. Tämä kolmas kasvatuksen vaihe auttoi häntä oivaltamaan tiedon käytännön soveltamisen kautta ja tämän seurauksena informaation nähtiin muuttuvan tiedoksi. Gurun rooli oli merkityksellinen tässä vaiheessa, sillä hän auttoi oppilaan koko persoonallisuutta kukoistamaan. (Suresha 2009, 40.) Omitun tiedon siirtäminen käytäntöön, omaan käyttäytymiseen ja toimintaan oli Veda-perinteessä

äärimmäisen tärkeää. Nähtiin, että tieto voi loistaa vasta, kun se on tuotu omaan käytäntöön (emt. 48). Opiskelun ja tiedon nähtiin olevan turhaa, jos se rajoittui tai jäi vain kirjan kansien väliin eikä saanut aikaan muutosta oppilaassa. Kun oppilas muutti pois gurukulasta ja siirtyi perheellisen elämänvaiheeseen, nähtiin, että oppineena kansalaisena hänen täytyi ylläpitää henkisiä arvoja. Yksi hänen merkittävimmistä tavoitteistaan olikin tuoda harmoninen tasapaino henkilökohtaisen kasvun ja yhteiskunnallisen hyvinvoinnin välillä. (emt. 48-49.)

9.6.2 Kuunteleminen – pohdiskelu – oivaltaminen

Varhaisella Veda-kaudella oppiminen tapahtui kuuntelemalla ja ulkoa opettelemalla, sillä kirjaimet ja kirjoitus eivät olleet vielä kehittyneet. Gurukulan ilmassa kaikuivat Vedan hymnit, kun oppilaat toistivat mantroja gurun perässä. Oppiminen tapahtui kolmen vaiheen myötä; *shravana* – (gurun) kuunteleminen, *manana* – kuullun pohdiskelu sekä *nididhyasana* – kuullun täydellinen ymmärtäminen niin, että oppilas voi elää kuullun ja opitun todeksi. Erinomaisuutta tavoiteltiin jokaisessa vaiheessa. *Shravana* tarkoittaa sanojen ja tekstien kuuntelemista niin kuin guru ne lausuu. Sanojen oikein ääntäminen olikin äärimmäisen tärkeää, sillä jos sanojen ääntäminen vaihteli, vaihtui myös niiden merkitys. *Manana* merkitsee *shravanan*, kuullun, pohdiskelua. Sen tarkoituksena oli poistaa epäilykset, joita kuultu tieto oli herättänyt, mutta sen nähdään johtavan vain tiedolliseen ymmärrykseen. Siksi tarvittiinkin myös seuraavaa oppimisen tasoa, *nididhyasanaa*, opitun mietiskelyä ja meditaatiota, jonka myötä voidaan saavuttaa totuuden oivaltaminen. (Mookerji 1947, 27-29.) Mookerjin (emt. 29) mukaan tekstien kontemplaatio ja niiden ymmärtäminen nähtiin kasvatuksen näkökulmasta paljon tärkeämpänä ja olennaisempänä, kuin vain niiden mekaaninen toistaminen ja virheetön ääntäminen. Mookerji jatkaa, että kuullun mietiskelyn tarkoituksena oli mennä ikään kuin sanojen taakse ja löytää niiden sisäinen, todellinen merkitys sekä perimmäinen totuus. Oppiminen oli siis ennen kaikkea oivaltamista ja tiedon piti olla veressä, luonnollisena osana oppilasta. Tämän ymmärryksen ja oivalluksen saavuttaminen oli vaikea ja pitkä prosessi ja se oli tulosta oppilaan tiukasta itsekurista, ajattelutyöstä ja keskittymisestä (emt. 35). Nähtiin, että korkeimman tiedon voi saavuttaa vain harjoittamalla aistien hallintaa, itsekuria, joogaa, meditaatiota sekä elämällä askeettisesti. Mookerjin (emt. 27) mukaan Vedan oppimisen perinne, joka muodostui kuuntelemisesta, muistamisesta, mietiskelystä ja oivaltamisesta, oli arvostettu ja säilyi pitkään ensimmäiselle vuosituhannele asti luku- ja kirjoitustaidon kehittymisestä huolimatta.

Tarkkaavainen kuuntelu oli siis oppimisen ensiaskel gurukulassa. Sureshan (2009, 134) mukaan tarkkaavainen kuuntelu nähtiin sekä taiteena että taitona. Se ei kuitenkaan tarkoittanut kuunte-

lemisen yleistä merkitystä, vaan se on menetelmä kuuntelemisen kautta ymmärtämiseksi. Oli äärimmäisen tärkeää, että oppilaat oppivat ymmärtämään tekstejä, joita he toistivat opettajan perässä, sillä Vedojen ulkoa oppimisesta ilman ymmärrystä ei nähty olevan mitään hyötyä. Vedojen ulkoa oppimiseen ja niiden ymmärtämiseen vaadittiin kuitenkin valtava määrä keskittymistä sekä sinnikästä ja omistautunutta opiskelua. Veda-kaudella ymmärrettiin *aktiivisen kuuntelemisen* merkitys erityisesti varhaislapsuudessa, jolloin aistien nähtiin tulevan äärimmäisen aktiivisiksi ja vastaanottavan tietoa niiden välityksellä. Tätä aikakautta, jolloin oppiminen tapahtui suullisen perinteen myötä ja ihmiset resitoivat muististaan kutsuttiin Sruti Yugaksi. Laajalle levinneen kirjoitustaidon menetelmän myötä valkeni uusi aikakausi Lipi Yuga, jonka myötä alkoi löytyä uudenlaisia mahdollisuuksia muistin terävöittämisen sijaan. Sureshan (2009, 134) mukaan siitä lähtien, kun ihmiset alkoivat rikastua ulkoisesti, menettivät he samalla sisäistä arvokkuuttaan. (emt. 134–135.)

Swami Vivekanandan (Walia 2013, 95) mukaan on vain yksi menetelmä, jonka myötä voi saavuttaa Vedan tiedon ja se on *keskittyminen*. Veda-perinteen mukaan juuri keskittyminen on avain menestymiseen. Nähtiin, että jokaisella on potentiaalisena tämä valtavan psyykkisen voiman, keskittymisen, lahja jonka myötä voi saavuttaa korkeimman menestyksen kaikissa elämän pyrkimyksissä (Suresha 2009, 187). Tämän lahjan käyttöön ottaminen vaatii kuitenkin henkisiä harjoituksia sekä esteiden poistamista, ja siksi meditaatio sekä meditatiivinen elämäntapa olivat gurukulassa keskiössä. Kasvatus ei siis ollut mahdollisimman suuren määrän faktojen mieleen painamista, vaan ennen kaikkea juuri mielen täydellisen hallinnan harjoittelua. Yhtä tärkeää oli myös aistienergian harjoittaminen ja kurissapito, joka kuului olennaisesti oppilaan brahmacarya-vaiheeseen. Maharsi Patanjali, tunnettu Joogasutrien tekijä, painotti säännöllisen ja tietoisin harjoittelun merkitystä ja hänen mukaansa mielestä voidaan tehdä hallittu, vakaa ja vahva säännöllisen harjoittelun myötä, joka edistää myös aistien hallintaa. (emt. 188.)

Logiikan menetelmä viittaa oppimisen toiseen vaiheeseen, mananaan eli *kuullun pohdiskeluun*. Kun oppilaiden yhteinen työskentely päättyi, alkoi jokaisen henkilökohtainen työskentely (Mookerji 1947, 36). Manana on opitun tiedon mukautumisen, erittelyn ja kehittelyn prosessi. Sen tarkoituksena oli herätellä *päätelykyvyn taitoa* sekä löytää loogista vahvistamista aiemmassa vaiheessa opitulle. Logiikan toistuvan käytön nähtiin mahdollistavan sanallisten ilmaisujen muotoilemisen sekä älyn vahvistumisen ja terävöitymisen. (Suresha 2009, 121.) Sureshan (emt. 121) mukaan Veda-kaudella nähtiin, että logiikka saattaa hairahduttaa oppilaan oikeamieliseltä polulta, jos häntä eivät ohjaa korkeammat ja syvällisemmät arvot. Tämän nähtiin kuitenkin olevan tarpeellinen ja oleellinen vaihe, sillä mieli etsii aina loogista tulkintaa. Vedantafilosofian mukaan koko tämä maailmankaikkeuden muoto on älyllisen ymmärryksen ulottumattomissa ja “suurimmat älyköt tuntevat totuuden, he eivät ajattele sitä” (emt. 121). Näin logiikka ei löydä sanoja määrittelemään totuutta, sillä se on jotain,

jonka voi vähitellen tuntea he, jotka ajattelevat sydämellään, eivätkä ainoastaan päällään. Tällöin mieli hiljentyy ja mielenliikkeet lakkaavat. Vyasa sanoo Mahabharatassa: “luonnon hienovaraisten totuuksien löytämiseksi ei pidä luottaa ainoastaan logiikkaan” (emt. 121). Elämän korkeinta päämäärää ei siis nähty saavutettavan vain päättelyn avulla. Logiikan vaiheen läpikäytyään oppilaan tuli seurata Vedan osoittamaa polkua ja palauttaa usko kaikkialla läsnä olevaan korkeimpaan tietoisuuteen, Brahmaniin. (emt. 122.)

Tapo Vidhi viittaa *meditaatioon* ja intuition kehittämiseen. Veda-kaudella mielen ja aistien hallinnan harjoittelu olivat keskeistä kasvatuksessa ja ne nähtiin oleellisena sekä yksilön että yhteiskunnan hyvinvoinnin ja edun kannalta. Hiljaisuus nähtiin voimakkaampana kommunikaation välineenä kuin sanat, ja hiljaisuuden harjoittaminen olikin yksi oppilaiden velvollisuuksista gurukulassa. (Suresha 2009, 141.) Korkeinta tietoa ei nähty saavutettavan vain aistien avulla ja täyttämällä mieli informaatiolla, vaan todellinen tieto ja totuus täytyi itse kokea ja oivaltaa. Tämän nähtiin olevan mahdollista vain yliaistillisen havaitsemisen ja intuition kehittymisen myötä. Yksittäiseen kohteeseen keskittymisen harjoittelu olikin oleellista, ja meditaatio oli keino saavuttaa tietoa asioista, jotka ovat hyvin hienovaraisia, kätkettyjä sekä kaukaisia (emt. 154). Tämä menetelmä viittaa nididhyasaan eli sulautumiseen, kolmivaiheisen oppimisen viimeiseen tasoon, joka on korkeimman Itsen eli Atmanin oivaltaminen. Sureshan (emt. 154) mukaan silloin ”*kaikki epäilykset sulavat, kaikki siteet katkeavat ja saavutetaan elämän korkein täytyminen*”. Tätä kutsuttiin myös joogiseksi oivallukseksi. Maharsi Patanjalin mukaan joogi kehittää intensiivisen meditaation myötä sellaista intuitiivista tietoa, mitä päättely ja kirjoitusten opiskelu eivät voi paljastaa. (emt. 155.)

9.6.3 Taiteet

Tämän kolmivaiheisen menetelmän lisäksi Veda-kaudella oli Sureshan (2009, 88) mukaan muitakin oppimisen menetelmiä liittyen eri oppiaineiden, niin pyhien kuin maallisten, parempaan ja syvempään ymmärtämiseen. *Taiteet* olivat yksi osa kasvatusta. Sanskritin sana “*kavya*” merkitsee lahjakkaan taiteilijan, kavin, työtä. Sureshan (emt. 117) mukaan sana “kavi” määritellään taiteilijana, joka kykenee näkemään näkymättömän ja ilmaisemaan sitä taiteellisella tavalla. Näin esimerkiksi taiteilijoita, runoilijoita, kirjailijoita, laulajia ja tanssijoita, jotka kykenivät näkemään yli aistihavaintojen ja ilmaisemaan sitä monenlaisin taiteellisin keinoin, kutsuttiin “kaviksi”. Tämä määritelmä sisälsi myös tietäjät, jotka visualisoivat intuition myötä. Suresha (emt. 117) esittelee sanskrit-kirjallisuuden yhden suurimman retorikon Mammatan ajatuksen, jonka mukaan hyvä kirjallisuus inspiroi ihmistä saavuttamaan elämän korkeimpia tavoitteita. Nähtiin, että se on myös keskeinen tekijä, joka vie yhteiskun-

taa oikealle polulle. Pyhien kirjojen, kuten Mahabharatan, lukemisen myötä viesti seurata oikeamielisyyden polkua saattoi asettua oppilaan mieleen. Hyvän kirjallisuuden myötä voitiin myös opettaa ja oppia, miten elää menestyksestä elämää, tuhota mielen pahuutta sekä saada välitöntä onnellisuutta. Altekarin (1944, 12) mukaan kansalliset sankarit olivatkin esikuvia ja heidän esimerkkinsä ja tarinansa muokkasivat oppilaiden luonnetta voimakkaasti. (Suresha 2009, 117-118.)

9.6.4 Esimerkit ja tarinat

Koska Vedoissa käsitellään sekä sisäisen että ulkoisen maailman hyvin hienovaraisia asioita, gurut käyttivät lukemattomia esimerkkejä ja analogioita selittämään niitä. *Esimerkeillä* olikin suuri rooli tehokkaassa oppimisessa. *Tarinat* olivat tärkeä osa gurukulan kasvatusta ja tarinankerronnan taito oli gurun yksi olennainen ominaisuus. Tarinoiden nähtiin vaikuttavan oppilaan persoonallisuuden muoutumiseen alitajunnan kautta ja ilman tietoisista ponnisteluja. (Suresha 2009, 116.) Kuten Suresha (emt. 118) kuvailee, samastumme tarinoiden henkilöiden kanssa; iloitsimme kun hahmo onnistuu ja itkemme kun hän kärsii tai epäonnistuu, ja tämän tyyllisen samastumisen nähtiin olevan vaikuttavaa mielelle. Tarinoiden kautta oppilaat tutustuivat myös esi-isiensä historiaan ja oppivat, miten he elivät elämäänsä ja saavuttivat elämän korkeimmat päämäärät elämällä dharman mukaisesti. Tarinoiden keskiössä olivat totuuden voitto ja pahuuden häviö ja nämä syvälliset viestit menivät nuoriin mieliin ilman suoraa johdatusta. Suurten tarinoiden, kuten Ramayanan ja Mahabharatan, myötä oli mahdollista myös juurruttaa oppilaisiin arvoja, jotka olivat gurukulan kasvatuksessa etusijalla. Tarinoiden myötä opittiin myös arvostamaan ja säilyttämään kulttuuria sekä vakiintumaan dharmaan. Sureshan (emt. 119) mukaan sekä tarinan kertomisen että kuuntelemisen nähtiin olevan taidetta. (emt. 119.)

9.6.5 Kysymysten esittäminen

Taipumusta kysymysten esittämiseen arvostettiin Intiassa korkealle jo hyvin muinaisista ajoista lähtien. Upanishadeissa ylistetään tätä kyselevää asennetta; “ei ole mitään pyhempää kuin vapaus kysyä mikä on pyhää” (Suresha 2009, 124). Nähtiin, että tieteellinen kehitys ei ole mahdollista ilman kysymyksiä. Ajatteluprosessin ei annettu koskaan pysähtyä ja tulla dogmaattiseksi tai joustamattomaksi, ja se koski molempia, sekä oppilasta että gurua. Gurut olivat hyvin suvaitsevaisia ja avarakatseisia ja he hyväksyivät sen ajatuksen, että kenellä tahansa huolimatta iästään tai statuksestaan, oli oikeus esittää kysymyksiä. Gurut vastasivat kysymyksiin väsymättömästi, sillä kyselemistä pidettiin ansiona ja hyveenä, jota opettajat todella arvostivat. Gurun täytyi kuitenkin saada oppilas tuntemaan, että hän on valmis ottamaan esille minkä tahansa määrän kysymyksiä. Gurun nöyryys toimikin Sureshan (emt.

126) mukaan ikäänkuin katalysaattorina ja se helpotti ja jopa elävöitti oppilaan halua esittää kysymyksiä. (emt. 124–126.)

Tiedonhaluisuus voidaan nähdä ihmisen synnynnäisenä luonteena. Veda-perinteessä nähdään, että ihminen oppii kohdusta hautaan ja tämän luonnollisen taipumuksen motivoimana ihminen kysyy lukemattomia kysymyksiä sekä toisilta että itseltään (Suresha 2009, 128). Sureshan (emt. 128) mukaan hyvä opettaja laittoi oppilaan kysymään kysymyksiä toisilta, mutta loistava opettaja oli hän, joka valmisti oppilaan kysymään kysymyksiä itseltään. Tämän itsekyselyn nähtiin johtavan itsetuntemukseen, joka oli gurukulan kasvatuksen keskiössä. Kysymysten, kuten “kuka minä olen?” tai “mikä on todellinen olemukseni?” vastausten oivaltaminen nähtiin kasvatuksen ja koko ihmiselämän tarkoituksena sekä korkeimpana päämääränä. Kysymykset itselle perustuivat intuitioon, kehittivät mielen sisäisiä taitoja ja johtivat viisauteen, kun taas kysymykset toisille perustuivat informaatioon, kehittivät ihmissuhdetaitoja ja johtivat tietoon. (emt. 128.) Kysymykset jaoteltiin myös oppilaan nostamiin kysymyksiin ja opettajan nostamiin kysymyksiin, kysymyksiin, jotka eivät tulleet oppilaalle mieleen. (emt. 128.) Toinen kyselemisen elementti on *vastaus* ja Sureshan (emt. 130) mukaan oppilaan kysymykseen ei vastattu välittömästi eikä suoraan. Syy tähän oli se, että tietoa pidettiin ja kunnioitettiin pyhänä ja arvokkaana. Mitä tiedonhaluisempi ja ahkerampi oppilas oli, sen myötä myös hänen ymmärryksensä ja käsityskykynsä taso tulivat paremmaksi. Tämän saavuttaakseen opettaja antoi oppilaalle suunnan etsiä ja löytää vastaukset itse. Nähtiin, että näin “kysyjä oli vastattu, eikä kysymys” (emt. 130). Tällä viitattiin siihen, miten sama kysymys saattoi saada erilaisia vastauksia riippuen oppilaan ymmärryksen tasosta, tilanteesta, tarpeesta sekä kysymyksen hyödyllisyydestä (emt. 150). Sureshan mukaan gurukulan päteville oppilaille annettiin myös mahdollisuus testata guruaan.

9.6.6 Kokemuksen kautta oppiminen

Prayoga Vidhi liittyy kokemuksen kautta oppimiseen, jota arvostettiin korkealle Veda-kaudella. Kasvatus perustuikin periaatteelle “*kokemus on paras opettaja*”. Tämä ei pätenyt ainoastaan käytännönläheisiin oppiaineisiin, vaan myös käsitteisiin liittyvään ja abstraktiin oppimiseen. Oppimisen nähtiin olevan aktiivinen prosessi; se oli tutkimista, käsitteellistämistä, kokeilemista, vuorovaikutusta. *Kokemus* todellisessa tilanteessa nähtiin perustana ymmärtämiselle (Suresha 2009, 150). Sen sijaan, että painotetaan faktojen ja periaatteiden ulkoa opettelua, nähtiin, että lapsen tulisi sallia kokeilla, tutkia ja löytää näitä periaatteita ja käsitteitä omalla tavallaan, sillä tämä johtaa *luovaan oppimiseen*. Tämä kokemuksen menetelmä koostui kolmesta vaiheesta; kokemus, havainnointi ja arviointi sekä muutos ja mukautuminen (emt. 150).

Sureshan (emt. 150) mukaan oppilaasta ja gurusta tuli tämän myötä kanssamatkustajia tiedon polulla, ja guru ikäänkuin “vanhempana” oppilaana tai kokeneena matkakumppanina ohjasi oppilasta oppimaan havainnoimisen ja omien kokemusten kautta. *Havainnoinnin* ja omien kokemusten kautta oppiminen oli aikaa vievää ja vaati paljon kärsivällisyyttä ja sinnikkyyttä sekä oppilaalta että gurulta. Se nähtiin kuitenkin yhtenä hyödyllisimmistä ja tehokkaimmista menetelmistä, sillä kokemuksista nähtiin tulevan osa oppilaan persoonallisuutta. (Suresha 2009, 149–150.) Samasya Vidhi -menetelmä liittyi taas mielen harjoittamiseen todellisia ongelmia kohtaamalla ja antamalla oppilaalle mahdollisuus ja vapaus selvittää ne. Tämä kehitti oppilaan *ajattelua* ja *ongelmanratkaisutaitoja*. Keskeistä tässäkin oli juuri tekemällä oppiminen ja se painotti *toimintaa* tiedonkeruun ja pohdinnan sijaan, eikä oppilaita täytetty gurukulassa informaatiolla. Sureshan (emt. 132) mukaan tämä menetelmä oli ennen kaikkea juuri oman kokemuksen kautta oppimista, johon kuuluivat väistämättä myös koettelemukset ja virheet. Ongelmien täytyikin olla yhdenmukaisia oppilaan tarpeiden ja kiinnostusten kanssa, että se saattoi johtaa monipuoliseen oppimiseen. Menetelmän tavoitteena oli, että oppilaassa alkoi kasvamään sekä kyky kohdata että kyky ratkaista ongelmia, joiden nähtiin rikkovan oppimisen jokaisen todellisen esteen. (emt. 132 - 133.)

9.6.7 Itseopiskelu ja havainnointi

Svadyaya Vidhi tarkoittaa *itseopiskelun* ja *itseohjatun oppimisen* menetelmää ja sen pääperiaate oli lapsen oma ponnistelu ja työskentely. Svadyaya tarkoittaa myös *itsetutkiskelua*, jonka perimmäisenä tarkoituksena on tuoda tietoisuuteen todellinen Itse. Molemmat näistä tarkoituksista viittaavat perinteiseen pyhien kirjoitusten opiskeluun, sillä niiden sisältämän viisauden opiskelun myötä oppilaan nähtiin oppivan todellisesta Itsestään (Amrita Vishwa Vidyapeetham University, Material 1, 40). Svadyaya oli menetelmä oppia tuntemaan itseään paremmin; se oli ikään kuin “sisäinen navigaattori”, jonka myötä oppilas saattoi pohtia ja tarkastella missä hän oli juuri sillä hetkellä, minne hän oli menossa, mitkä olivat hänen tavoitteensa, vastuunsa sekä prioriteettinsa (emt. 40). Vedoihin liittyvässä kontekstissa sana ‘*svadyaya*’ ei ole kuitenkaan rajoittunut vain itseopiskeluun, vaan se sisälsi myös päivittäisten harjoitusten korkean periaatteen (Suresha 2009, 136). Vedat painottavat sekä henkisten harjoitusten että myös tiedon jakamisen merkitystä, sillä toinen ilman toista on Vedojen mukaan hyödytöntä, mutta myös haitallista. Siksi elämän korkeimpia päämääriä ja periaatteita jaettiin ja tuotiin julkiseen keskusteluun, samalla kun niitä harjoitettiin yksityisen elämän puolella. Tämä oli äärimmäisen vaikuttavaa nuoremmalle sukupolvelle, joka jäljitteli vakaumuksella tätä vanhempien asettamaa harmoniaa ja ihannetta. (emt. 137.)

Avalokana Vidhi, *havainnoinnin menetelmä*, viittaa siihen, miten havainnoimalla oppimisella oli ensisijainen asema gurukulan kasvatuksessa. Havainnointia oli kahdenlaista, *itsetutkiskelua* (swavalokana) sekä *ulkoista tarkastelua* (paravalokana). Itsetutkiskelu oli omien ajatusten, käytöksen sekä älyllisen kehityksen tarkastelua (Suresha 2009, 145). Tätä varten oppilaille annettiin vapaapäiviä, jolloin ei ollut muodollisia oppitunteja, vaan paljon itseopiskelua ja sitä tukevaa toimintaa. Tämä oli aikaa kääntyä sisäänpäin ja etsiä Itseä. Sanottiinkin, että jokaisen tulisi katsoa itseään joka päivä ja tarkasteltava omaa luonnettaan, onko se samankaltainen kuin pedon vai samankaltainen kuin suurten sielujen, Mahatmojen. Sureshan (emt. 145) mukaan tämänkaltainen tutkiskelu oli olennaista jatkuvan kehittymisen ja luonteen rakentumisen kannalta. Ulkoinen tarkastelu nähtiin yhtä tärkeänä, sillä yhteiskuntajärjestelmän silmällä pitäminen auttoi oppilasta päättämään, minkälaista elämää hän haluaa viettää. Oppilaat saivat paljon havainnoitavaa hoitaessaan yhtä päävelvollisuuttaan eli almujen kerjäämistä ja kasvatuksen nähtiinkin olevan suoraan yhteydessä elämäkokemuksiin. Kyky havainnointiin nähtiin äärimmäisen tärkeänä, yhtenä tärkeimmistä oppimisen työkaluista: *“Oppilaan tulisi havainnoida kuin varis (huomio yksityiskohdissa), mietiskellä kuin joutsen (kyky säilyttää tarkkaavaisuus pitkän aikaa), nukkua kuin koira (tietoista unta), kuluttaa vain rajattuja ruokia, käyttää yksinkertaisia vaatteita sekä asua pois kotoa”* (emt. 145).

9.7 Arviointi

Gurukulan kasvatukseen ja koulutukseen eivät kuuluneet minkäänlaiset vuosittaiset tai jaksottaiset kokeet tai testit, eivätkä myöskään tutkinnot tai päättötodistukset (Altekar 1944, 167). Ainoat testit liittyivät oppilaan soveltuvuuteen Veda-opintoihin sekä opintojen päätökseen, kun guru vei oppilaan oppineiden joukon luo kyseltäväksi. Vaikka gurut olivat autonomisia toiminnassaan, opetussuunnitelman muotoilemisessa sekä oppilaan arvioinnissa, perusihanne oli kuitenkin se, että Vedan tietoa välitettiin vain heille, joilla oli asianmukainen moraalinen ja henkinen soveltuvuus Veda-opintoihin (Suresha 2009, 158). Jokainen, joka halusi päästä gurukulaan, joutui käymään läpi sisäänpääsyn henkisen ja moraalisen testin. Oppilas lähestyi maineikasta gurua käsissään puunpalanen. Guru arvioi oppilaan soveltuvuuden kysymällä häneltä muutamia kysymyksiä sekä tietoa hänen perhetaustastaan ennen oppilaaksi hyväksymistä. Tämä testi johti lapsen ja hänen taustansa tuntemiseen, mikä oli gurukulan kasvatuksen perusta. Seulonta oli välttämätöntä, jotta saatiin varmistettua, että gurukulaan pääsi vain oikeanlaisia oppilaita. Uskottiin, että jos gurukulaan olisi harkitsematon sisäänpääsy, sillä

saattaisi olla tuhoisat seuraukset. (emt. 159.) Soveltuvuudesta tehtiin kahdesti; ensin haettaessa gurukulaan ja toisen kerran ennen korkeamman tiedon välittämistä. Gurun yksi tärkeistä velvollisuuksista oli katsoa, että tietoa ei käytetty väärin yhteistä hyvää vastaan ja hyödynnetty itsekkäisiin tarkoituksiin (emt. 159).

Gurukulan kasvatusta muodostui kolmesta prosessista, *oppimisesta*, *opettamisesta* ja *arvioinnista*, ja ne olivat täydellisesti integroituneita (Suresha 2009, 158). Sureshan mukaan myös oppimisessa nähtiin olevan kolme vaihetta, syventyminen, mukautuminen sekä uudelleen ilmaisu. Jotta arviointi olisi kokonaisvaltaista, nähtiin, että sitä täytyy tapahtua näissä kaikissa vaiheissa ja sen täytyy olla jatkuvaa, epämuodollista, epäsuoraa sekä yhteistä (emt. 164). Myös *itsearviointi* oli tärkeää. Koska oppilas ja guru asuivat ja elivät yhdessä, opettaja oli täysin tietoinen oppilaan vahvuuksista ja heikkouksista ja näin yhdessä eläminen auttoi arvioimaan oppilasta monin eri tavoin. Gurulla oli myös vain pieni määrä oppilaita gurukulassa, joka mahdollisti sen, että hän kykeni keskittymään heihin jokaiseen henkilökohtaisesti. Jokapäiväinen edellisten opetusten arviointi oli osa opetus - oppiminen -toimintaa ja toisinaan guru keskeytti opetuksen, ellei oppilas ollut oppinut aiempaa opetusta (emt. 160). Altekarin (1944, 167) mukaan uutta alettiin opetella vasta silloin, kun guru oli suullisesti oppilasta kuulusteltuaan varmistunut siitä, että aiemmat opetukset hallittiin perusteellisesti. Havainnoituaan tarkasti oppilaitaan ja heidän heikkouksiaan, guru neuvoi ja ohjasi heitä aina rakkaudella ja kiintymyksellä. Sekä älyllisen kehityksen että käyttäytymiseen liittyvien muutosten arviointi olikin olennainen ja epämuodollinen osa gurukulan kasvatusta (Suresha 2009, 160). Vyasa, joka intialaisen tiedon mukaan kokosi Vedat, esitti, että oppilaat voidaan jakaa kolmeen kategoriaan. *Maha prajnana* - arvosanan saivat oppilaat, joilla oli korkeat kyvyt ja näin mahdollisuus tavoitella korkeinta tietoa. He olivat älykkäitä ja heillä oli kyky työskennellä ahkerasti. *Madhyama prajnana* - arvosanan saivat oppilaat, joilla oli keskinkertaiset kyvyt ja he asettuivat ammatteihin. Heillä oli kiinnostusta ja tahtoa tietoon, mutta heillä ei ollut yhtä korkea älykkyys kuin maha prajnana - arvosanan oppilailta. Näin he opiskelivat myös pyhiä kirjoituksia amatillisten opintojen ohessa. Oppilaat, joilla oli alhaiset kyvyt, saivat *alpa prajnana* - arvosanan ja heitä kannustettiin fyysiseen työhön tai palvelutyöhön. He opiskelivat kirjoituksista vain Puranoita, joiden myötä he saivat pyhien kirjoitusten opetusten tärkeimmät piirteet tiivistetyssä muodossa. Sureshan (emt. 161) mukaan nämä arvosanat perustuivat gurun jatkuvan arviointiin, eikä Veda-kauden kasvatustjärjestelmä jättänyt huomiotta yhtäkään näistä oppilaiden kategorioista. (emt. 161.)

Gurukulan kasvatusta ja koulutusta luonnehtivat luonteen rakentamisen, persoonan muodostamisen ja itsetäyttymyksen korkeat päämäärät sekä Vedan ja muiden tieteiden tieto. Minkäänlaisen päättöarvioinnin ei näin nähty olevan vastaus oppilaan saavutusten arviointiin eikä sellaista yleisesti harjoitettu (Suresha 2009, 162). Toisin kuin tämän päivän kilpailuhenkisessä maailmassa, Sureshan

(emt. 163) mukaan Vedat kannattavat oppilaan tietojen ja taitojen arviointia täysin toisenlaisella tavalla. Sen sijaan, että vertailtaisiin suhteessa toisiin, Veda-kauden kasvatuksessa nähtiin parempana vertailla suhteessa oppilaan omiin aiempiin suorituksiin. Vertailun toisten kanssa nähtiin johtavan moninaisiin ongelmiin sekä henkilökohtaisen että yhteisöllisen elämän puolella, ja aiheuttavan oppilaassa egoistisuutta ja ahdistusta. Kun vertaillaan oppilaan aiempia saavutuksia, on hänen mahdollista saada parempi käsitys edistymisestään (emt. 164). Tällainen arviointi tuki Vedojen perustavanlaatuisia ajatusta siitä, että jokainen yksilö on ainutlaatuinen ja hänen sisällään on lahja, toisin sanoen, jokin erityinen kyky tai taito. Suresha (emt. 164) kuvaileekin, että vaikka oppilas epäonnistuisi saavuttamaan tiettyjä oppimisen standardeja, häntä ei väheksytty sen vuoksi, vaan myös hän ansaitsi kunnioituksen. Hänen oli mahdollista elää menestyksestä elämää omalla erikoistumisen alallaan. Koska guru oli täysin autonominen toiminnassaan ja ainoa pedagoginen auktoriteetti, Sureshan (emt. 162) mukaan on oletettavaa, että oppilaat saivat asianmukaisen pätevyyden tiedoissaan ennen seremoniallista opintojen päätöstä. Perinteenä olikin, että opintojen päätösseremonian, ´samavartanan`, jälkeen guru vei oppilaan oppineiden kokoontumiseen, jossa hänelle esitettiin muutamia kysymyksiä ja hänen oppimaansa arvioitiin (Altekar 1944, 167). Oppilaan kelpoisuus ei kuitenkaan ollut riippuvainen tämän oppineiden joukon mielipiteestä, vaan ennen kaikkea gurun näkemyksestä (Suresha 2009, 167).

10 YHTEENVETO

Muinaisessa Intiassa, tuhansia vuosia sitten, kehitettiin kasvatusjärjestelmä, joka tähtäsi ihmisen kokonaisvaltaiseen, fyysiseen, älylliseen, emotionaaliseen ja henkiseen, kehittymiseen. Järjestelmän voidaan nähdä olleen hyvin ainutlaatuinen sekä myös edistyksellinen suhteutettuna tämän päivän länsimaiseen kasvatukseen ja koulutusjärjestelmään. Muinainen Intia tuo kasvatukseen henkisyiden sekä henkisen tiedon näkökulman. Henkisyys kasvatuksessa merkitsi sisäisen ja ulkoisen, sielun ja kehon tasapainoa sekä henkisten arvojen harjoittamista ja todeksi elämistä. Kasvatus muinaisessa Intiassa oli vahvasti arvoperustaista, toisin sanoen, arvot kuuluivat luontaisesti kasvatukseen ja ne toteutuivat käytännön tasolla. Pelkän maallisen ja materiaalisen menestymisen sijaan todellisen onnellisuuden, hyvinvoinnin ja menestymisen nähtiin perustuvan siihen, millaiseksi ihmiseksi oppilas kehittyi. Siksi kasvatuksessa oli ensisijaista, että oppilas oppi tuntemaan itsensä. Luonteen rakentaminen ja persoonallisuuden ja moraalin kehittäminen olivat keskeisiä kasvatuksen tavoitteita, yhtä tärkeitä kuin tiedolliset oppiaineet. Kasvatuksen korkeimpana päämääränä oli kuitenkin Itseoivallus, ihmisen todellisen, jumalallisen olemuksen oivaltaminen, mikä tekee tästä kasvatusjärjestelmästä ainutlaatuisen. Vaikka tämän korkeimman päämäärän nähtiin koskevan jokaista ihmistä, muinaiset intialaiset tunsivat myös, että jokaisella yksilöllä on luonnostaan erilaiset kyvyt ja taipumukset. Siksi kasvatuksen keskiössä oli yksilö, oppilas oli tärkeämpi kuin opettaja. Vertauskuvallisesti voisi ajatella, että aivan kuten räätäli ompelee vaatteet asiakkaan mittojen mukaisesti, samoin gurukulan kasvatuksessa huomioitiin jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Tämä oli mahdollista, sillä opettajalla oli vain pieni määrä oppilaita kerrallaan, eikä gurukulassa tapahtunut modernille ajalle tyypillistä massakoulutusta.

Vaikka kasvatus oli yksilöllistä, oppilaiden ei ollut tarkoitus elää itsekeskeistä elämää ja heissä kehitettiin sekä kansalaistajua että yhteiskunnallista tietoisuutta. Gurukulan kasvatuksella voidaan kuitenkin nähdä olleen nykykäsitteen valossa identiteettitehtävä, mutta muinaisessa Intiassa se tähtäsi muuttumattoman, todellisen Itsen, Atmanin, oivaltamiseen. Persoonallisen, elämän aikana muuttuvan identiteetin kehittäminen oli ennen kaikkea luonteen rakentamista, joka tähtäsi taas ihmisen ideaaliin tai toivottuun kansalaisuuteen, johon Veda-perinteessä voidaan nähdä kuuluneen sellaiset piirteet kuten moraali- ja arvotajuisuus, tietoisuus, velvollisuuden- ja vastuuntunto, nöyryys, epäitsekkyys, vieraanvaraisuus, kohteliaisuus, hyvä käytös, usko ja luottamus itseän, toisiin ihmisiin sekä korkeimpaan todellisuuteen, Brahmaniin.

Toinen muinaisen Intian kasvatuksen erityinen piirre on se, että gurukula-kasvatusjärjestelmä muotoutui perhejärjestelmästä käsin; oppilaat asuivat ja elivät osana gurun perhettä opintojensa ajan. Gurukulan kasvatusta ja opetusta eivät näin olleet institutionalisoituneet modernissa merkityksessä, mutta kasvatusta voidaan nähdä olleen organisoitua toimintaa muinaisessa Intiassa. Kasvatuksen merkitys ymmärrettiin sekä yksilön että yhteiskunnan kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta ja sen aikaiset tiedostivat, että yhteiskunnan tulevaisuus riippuu siitä, miten uusi sukupolvi on kasvatettu. Gurukulan toiminta oli myös yhteiskunnallisesti vastuullista, sillä kasvatusta ja koulutusta, ruokaa ja lääkinnällisiä tarpeita olivat ilmaisia jokaiselle. Kun nykypäivän kasvatusjärjestelmä on jakautunut erilaisiin osajärjestelmiin, muinaisessa Intiassa koko yhteiskuntaelämä oli järjestetty ja muotoiltu niin, että se mahdollisti kehityksen ja oppimisen läpi koko ihmisen elämänsä. Muinaisen Intian koko yhteiskuntaelämä perustui Veda-kirjoituksiin ja niiden henkiseen tietoon, josta muotoiltiin tämän elämän kaikki aspektit huomioon ottaen kasvatusjärjestelmä. Näin gurukulan kasvatusta heijasti Veda-kauden sivilisaation kulttuuria ja sen arvoja, uskomuksia ja uskoa, periaatteita ja käytäntöjä sekä tapoja ja perinteitä. Gurukulan kasvatuksella voidaan siis nähdä olleen sosialisatiotehtävä eli oppilaiden sosiaalistaminen Veda-kulttuuriin ja sen perinteeseen. Kansallisen kulttuurin säilytys, suojeleminen ja levittäminen olivatkin kasvatuksen yksi tärkeä tavoite. Kasvatusta oli kuitenkin myös muutos-orientoitunutta ja siinä oli vahvasti mukana edistyksen ja kehityksen henki. Kuten Suresha (2009, 46) esittää, “kasvatusta oli juurtunut kulttuuriin ja sitoutunut edistykseen”. Muinaisessa Intiassa uskottiin ihmisen kehityspotentiaaliin sekä kasvatusta ja harjoittelun merkitykseen. Nähtiin, että ihminen syntyy tietynlaisten kykyjen ja lahjojen kanssa, jotka ovat hänessä potentiaalina, mutta nämä potentiaalit eivät versoa ja puhkea täyteen kukkaan ilman kasvatusta ja harjoittelua. Koska aiempien elämien karman, niin hyvän kuin huonon, vaikutusten nähtiin ilmentyvän ihmisen mielenlaadussa ja taipumuksissa, kasvatusta ja pätevän gurun myötä oli mahdollisuus suunnata näitä kohti myönteistä kehitystä. Karmallisista tekijöistä ja muista lähtökohdista huolimatta ihmisellä nähtiin aina olevan potentiaali kasvuun ja muutokseen.

Luonteen rakentamisen ja persoonan muotoutumisen lisäksi mielen hallinnan kehittäminen oli keskeisellä sijalla gurukulan kasvatuksessa ja näiden kehittymisen nähtiin auttavan oppilasta hallitsemaan alkuperäistä eläimellistä luontoaan. Näin gurukulan kasvatusta ontologisen perustan voidaan nähdä olleen samansuuntainen, kuin moderni näkemys ihmisen luontaisesta kehityspotentiaalista, jonka mukaan “ihmisellä on luonnostaan biologinen herkkyys kehittyä vaistonvaraisesta luonnolennosta korkeampiin henkisiin toimintoihin yltäväksi ajattelevaksi, arvotajuiseksi kulttuuriolennoksi” (Hämäläinen & Nivala 2008, 33). Gurukulan kasvatusta voidaan siis ajatella olleen identiteettiä kehittävä ja sosialisatiotehtävä lisäksi myös sivistystehtävä, sillä juuri kasvatusta myötä nähtiin mahdollistuvan ihmisen henkinen ja älyllinen kehittyminen, “ihmisen eläimellisen luonnon

ylittäminen ja inhimillisen olemispuolen kehittyminen”. Inhimillisen olemispuolen kehittymisen lisäksi kasvatuksen tavoitteena oli oppilaan laajentuminen inhimillisyydestä jumalallisuuteen. Vaikka oppilaissa kehitettiin ajatteluntaitoja, kuten muistia, älykkyyttä, erottelu- ja arviointikykyä, kasvatusta juurrutti oppilaisiin myös myönteisen uskon epäuskon, epäilyn ja ylikriittisyyden sijaan. Oppilaat tehtiin tietoisiksi elämää kannattelevasta totuudesta, siitä, että kaikki universumissa on Brahmanin ilmentymää ja että tämä sama jumalallinen voima on myös oppilaan sisällä. Näin gurukulan kasvatuksen ontologisena perustana voidaan nähdä myös näkemys ihmisen henkisen olemuksen olemassaolosta, johon monistinen, henkisyteen perustuva näkemys todellisuuden luonteesta viittaa. Tällöin todellisuuden peruslaatu ymmärretään henkisenä, toisin sanoen, henki käsitetään kaiken olevaisen peruslähtökohdaksi. Koska ihmisen todelliseksi olemukseksi nähtiin puhdas tietoisuus, Atman, elämän korkeimpana tarkoituksena ja päämääränä nähtiin tämän oivaltaminen. Todellinen Itse oli tarkoitus erottaa “ei-itsestä”, toisin sanoen kehosta ja mielestä, egosta.

Muinaisessa Intiassa ihmisen nähtiin olevan viiden elementin, koshan, yhdistelmä, jota valaisee tämä jumalallisen tietoisuuden läsnäolo ja joiden alla todellinen Itse on ikään kuin piilossa. Se, että ihmisen oli mahdollista kehittyä ja laajentua inhimillisyydestä jumalallisuuteen sekä maanläheisemmästä näkökulmasta, täyteen potentiaaliinsa niin älyllisesti, emotionaalisesti kuin fyysisesti, vaati elämän jokaisen aspektin huomioimisen kasvatuksessa. Ihmistä ei nähty vain “puhuvana päänä”, vaan kasvatuksessa otettiin huomioon myös keho sekä ympäristö. Esimerkiksi kasvu-ympäristön merkitys nähtiin laajemmin, kuin vain luokkaympäristön muokkaamisena. Gurukulan syrjäinen, luonnonläheinen sijainti sekä oppilaiden rajoitettu altistuminen kaupunkien sosiaaliselle elämälle auttoivat heitä saavuttamaan tyyneyttä ja keskittymiskykyä, jotka olivat oleellisia sekä luonteen rakentamisen ja persoonan muotoutumisen että Vedan opintojen kannalta. Luonto nähtiin myös opettajana ja gurukulan luonnonläheinen sijainti mahdollisti luonnon ja sen ilmiöiden tarkkailun. Muinaiset intialaiset ymmärsivät myös puhtaan ruoan merkityksen oppilaan tasapainoiselle kehitykselle. Ruokaa ei kuitenkaan tarkastelu ainoastaan kehon, vaan ennen kaikkea mielen tasapainon kannalta. Ruoan, kuten kaiken luonnossa, nähtiin koostuvan kolmesta gunasta ja siksi gurukulan ruoka oli satvista, rauhaa ja harmoniaa tuovaa. Näin sen nähtiin rauhoittavan mieltä ja auttavan mielenhallinnan harjoittamisessa, mikä vaikutti myönteisesti myös kehoon, sillä mielen ja kehon ymmärrettiin olevan keskenään riippuvaisia. Gurukulan kasvatuksessa pyrittiin kohti tasapainoista elämäntapaa, johon ei kuulunut min-käänlaiset ääripäät.

Koska oppilaat asuivat gurun luona, gurun oli mahdollista havainnoida ja ohjata oppilasta muodollisen opetuksen lisäksi myös arkielämän eri tilanteissa. Oppilas eli gurun ja hänen perheensä luona vähintään kaksitoista vuotta ja näin oppilaan ja gurun välille muodostui turvallinen, syvä kiintymyssuhde, joka ymmärretään lapsen tasapainoisen kehityksen kannalta merkittäväksi tänäkin päivänä.

Lapsen lähettämistä gurukulaan voidaan peilata Veda-kauden kulttuuria vasten, jossa pyhiä Veda-kirjoituksia ja niiden vapautumiseen johtavaa tietoa sekä kasvatusta ja koulutusta arvostettiin korkealle. Kasvatuksen muotoutumisen perhejärjestelmästä käsin voidaan näin myös nähdä asettaneen gurulle valtavan vastuun. Gurun kasvatustavastuussa ja -tehtävässä korostui ennen kaikkea esikuvallisuus, sillä hänen oma elämänsä oli suurin opetus oppilaille. Muinaisessa Intiassa tiedostettiin, että lapsi oppii jäljittelemällä läheisiä aikuisia, joten gurun täytyi toimia esimerkkinä ihanteiden mukaisesta elämästä kaikissa arjen tilanteissa. Arvot, joita ei voi opettaa kuten laskemista tai lukemista, opittiin juuri gurun henkilökohtaisesta esimerkistä. Gurukulan kasvatuksessa painopiste olikin oppilaan oppimisessa opettamisen sijaan ja tämä perustui näkemykselle, että jokainen oppilas on erilainen kyvyiltään ja taidoiltaan. Kasvatuksessa keskityttiin oppilaan kykyjen ja taitojen tunnistamiseen ja niiden kehittämiseen tietyn ennalta määrätyn opetusohjelman sijaan. Näin gurukulan kasvatuksen ja koulutuksen voidaan nähdä perustuneen oppilaan kompetenssiin, toisin kuin tämän päivän länsimaisen kasvatuksen ja koulutuksen, jotka perustuvat pitkälti valtakunnallisesti määriteltyyn, kaikille yhteiseen opetussuunnitelmaan. Tavoitteena oli oppilaan täyden potentiaalin löytäminen ja sen käyttöön ottaminen, ”itsensä toteuttaminen”, jonka voidaan nähdä puuttuvan tämän päivän kasvatuksesta ja koulutuksesta. Vaikka tänä päivänä oppilaat saavat tehdä valintoja esimerkiksi oppiaineiden ja myöhemmin ammatillisen suuntautumisen suhteen, oppimisen sisällöt ovat pitkälti kaikille samat ja painotus on ulkoisten tietojen ja taitojen oppimisessa, toisin sanoen, ulkoisen maailman ”haltuun ottamisessa”. Muinaisessa Intiassa yksi kasvatuksen perimmäisistä päämääristä oli oppilaan persoonan kukoistaminen sekä sisäisen maailman ”haltuunotto”. Oppiminen tapahtui pitkään kokeilemisen ja tutkimisen kautta ja koska oppilaan mieltä ei täytetty teoreettisella tiedolla, tilaa jäi luovuuden kehittymiselle. Myös arviointi oli oppilaan omaa kehitystä ja oppimista varten, jolloin oppilas kilpaili ai-noastaan itsensä, eikä muiden oppilaiden kanssa.

Gurukulan kasvatuksen taustalla vaikuttavasta ajattelusta sekä käytännön kasvatustoiminnasta on löydettävissä samoja arvoulottuvuuksia kuin ekososiaalisesta sivistyksestä, jota Suomessa on tutkinut Arto Salonen. Salosen (2013, 47-48) mukaan ekososiaalisessa sivistys -ajattelussa sivistyksen lähtökohtana on luonnon ekosysteemien, ihmisyhteisöjen ja talouden hierarkkinen suhde ja sen neljä hyvin laajasti hyväksytyä, mutta toiminnan tasolla ohitettua arvoulottuvuutta ovat vapaus ja vastuu, ihmisten keskinäinen riippuvuus ja tasavertaisuus, ekologinen eheys ja monimuotoisuus sekä demokratia, väkivallattomuus ja rauha. Muinaisessa Intiassa näiden arvoalueiden voidaan nähdä toteutuneen juuri käytännön kasvatustoiminnassa sekä laajemmin koko yhteiskunnallisella tasolla. Gurukulan kasvatustavoitteet perustui opettajan ja oppilaan erilaisiin velvollisuuksiin ja oppilaisissa kehitettiin vastuuntuntoa niin itseen, kanssakulkijoihin kuin ympäristöön ja luontoon liittyen. Yhteiskuntatietoisuus perustui rakkauteen ja myötätuntoon sekä ihmiskuntaa että kaikkea eläin-, kasvi- ja eliökuntaa kohtaan,

ei ulkoisten rangaistusten ja seuraamusten pelkoon. Vapaus ei näin tarkoittanut ulkoista vapautta ja vastuuttomuutta, vaan se viittasi ennen kaikkea sisäiseen vapauteen, siihen, että ihminen ei ollut viettiensä, ajatustensa, tunteidensa ja tapojensa ”orja” ja niiden hallitsema. Mielenhallinnan ja itsekurin harjoittamisen myötä oppilas oppi hallitsemaan ajatuksiaan ja tunteitaan sekä tekemään tietoisia valintoja, ja ylipäättään elämään tietoista elämää. Gurukulan arvoperustaisen kasvatuksen myötä oppilaalle kehittyi vahva moraali- ja arvotajunta, joka toimi kompassina dharmisen polun seuraamiseksi. Kasvatuksen tuoma ymmärrys elämän tarkoituksesta ja ihmiselämän merkityksellisyydestä loivat vahvan perustan onnelliselle elämälle, eivätkä onnellisuus ja hyvä elämä määrittäneet ulkoisen menestymisen, omistamisen ja kuluttamisen kautta.

10.1 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Koska tutkielman aiheesta, muinaisen Intian gurukula-kasvatusjärjestelmästä ei tietääkseni ole tehty aiemmin suomenkielistä tutkimusta, jatkotutkimusmahdollisuuksia on runsaasti. Pro-gradu –tutkielman laajuuden huomioon ottaen näin laajaan aiheeseen ei ollut mahdollista perehtyä kovin syvästi, vaan tutkielma on ennen kaikkea yleisesitys gurukulasta sekä sen kasvatuksen taustalla vaikuttavan filosofian ja uskonnon pääpiirteistä. Aihetta voisi tutkia esimerkiksi sen eri osa-alueiden myötä, perehtymällä johonkin tiettyyn pedagogiseen ongelmanasetteluun. Tutkimuksen kohteena voisi tällöin olla esimerkiksi gurukulan kasvatusajattelu, guru-oppilas –suhde, gurukulan opetussuunnitelma tai oppimisen ja opetuksen menetelmät. Eri osa-alueiden kuvailevan ja tulkitsevan tutkimuksen lisäksi myös vertaileva tutkimus suomalaisen kasvatus- ja koulutusjärjestelmän kanssa voisi tuoda uusia näkökulmia suomalaiseen kasvatusajatteluun.

LÄHTEET

Agrawal, S.P. & Aggarwal, J.C. 1992. *Women's Education in India*. New Delhi: Concept Publishing Company.

Altekar, A.S. 1944. *Education in Ancient India*. New Delhi: Benares Nand Kishore & Bros. Educational Publishers.

Amala, P. A., Anupama, P. & Rao, D. P. 2006. *History of Education*. New Delhi: Discovery Publishing House.

Atjonen, P. 2008. *Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita*. Teoksessa: Siljander, P. & Kivelä, A. (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 113-142.

Bhatta, P.C. 2009. *Holistic Personality Development through Education: Ancient Indian Cultural Experiences*. *Journal of Human Values* 15 (1), 49-59.

Chandler, K. 2013. *Origins of Vedic Civilization. Did Aryan Invaders of India Create the Vedic Tradition?* Viitattu 15.4.2017

<http://sanskrit.safire.com/pdf/ORIGINS.PDF>

Eloranta, V. & Virta, A. 2002. *Opettajajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet*. Teoksessa: Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.). 2002. *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos. 133-156.

Elst, K. 2015. *Even the greatest specialist have failed to prove the Aryan invasion theory*. Viitattu 15.4.2017

<https://scroll.in/article/827636/even-the-greatest-specialists-have-failed-to-prove-the-aryan-invasion-theory-koenraad-elst>

- Frawley, D. 2007. *Ayurveda and The Mind. The Healing of Consciousness*. United States of America: Lotus Press.
- Frawley, D. 2003. *Hinduism. The Eternal Tradition (Sanatana Dharma)*. New Delhi: Voice of India.
- Frawley, D. 2001. *The Rig Veda and The History of India (Rig Veda Bharata Itihas)*. New Delhi: Aditya Prakashan.
- Frawley, D. 1991. *Gods, Sages and Kings. Vedic Secrets of Ancient Civilization*. Salt Lake City: Morson Publishing.
- Gawande, E.N. 2002. *Value Oriented Education. Vision for Better Living*. New Delhi: Sarup & Sons.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. *Kartta kasvatustieteen maastosta I*. Kasvatus 36 (5), 340-3354.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. 1997. *Kasvatuksen arvoperusta ja päämäärät*. Teoksessa: Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: WSOY. 63-75.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1997. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, J. 1997. *Kasvattajana toimiminen*. Teoksessa: Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: WSOY. 45-62.
- Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008. *Kasvatustiede. Pedagogisen ihmistyön tiede*. Kuopio: UNIpress.
- Issitt, M. & Main, C. 2014. *Hidden Religion. The Greatest Mysteries and Symbols of the World's Religious Beliefs*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Jayapalan, N. 2005. *History of Education in India*. New Delhi: Atlantic Publishers & Dist.

Kachappilly, K. 2003. *A Family with Difference - An Exposition of the Ancient Indian System of Education*. Viitattu 25.1.2017

http://www.academia.edu/4378166/Gurukula_A_Family_with_Difference_-_An_Exposition_of_the_Ancient_Indian_System_of_Education

Kak, S.C. 1987. *On the Chronology of Ancient India*. Indian Journal of History of Science 22 (3), 222-234.

Kak, S.C. 2000. *On the Chronological Framework for Indian Culture*. Journal of the Indian Council of Philosophical Research, 1-24.

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. "*Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus*". Teoksessa: Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) Ajan kasvat. Kasvatusfilosofia aikalais-kritiikkinä. Tampere: Tampere University Press. 367-400.

Kassila, T. 2014. *Ikuinen elämäntapa. Tutkimusmatka hindulaisuuden alkulähteille*. Helsinki: Basam Books.

Kuikka, M.T. 1991. *Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen*. Helsinki: Otava.

Kuikka, M.T. 2005. *Kasvatuksen historian tutkimus*. 5/2005. Jyväskylä: Tutkiva opettaja.

Leino-Kaukiainen, P. 2007. *Kasvatuksen historiaa - Instituutioiden tutkimisesta kokonaiskuvan rakentamiseen*. Kasvatus & Aika 1 (1), 75-82.

Mookerji, R.K. 1947. *Ancient India Education: Brahmanical and Buddhist*. New Delhi: Motilal Banarsidass Publishers.

Mutanen, A. 2014. *Tieto, tutkimus ja kasvat. Teoksessa: Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) Ajan kasvat. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampere University Press. 322-339.

O'Sullivan, P.G. 1997. M.Ed. Thesis: *Vedic education (Gurukula) in a contemporary context: considerations for a Krishna conscious thinking curriculum*. Australia: University of Melbourne.

- Parpola, A. (toim.) 2005. *Intian kulttuuri*. Helsinki: Otava.
- Puolimatka, T. 1996. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Radhakrishnan, S. 1958. *The Cultural Heritage of India. Volume I: The Early Phases (Prehistoric, Vedic and Upanisadic, Jaina and Buddhist)*. Calcutta: The Ramakrishna Mission Institute of Culture.
- Rajaram, N.S. *Aryan Invasion - History or Politics?* Viitattu 15.4.2017
<http://archaeologyonline.net/artifacts/aryan-invasion-history>
- Rajaram, N.S. 1993. *Aryan Invasion of India: The myth and the truth*. New Delhi: Voice of India
- Rauhala, L. 1989. *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Saari, A., Jokisaari, O.-J. & Värri, V.-M. (toim.) 2014. *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskriittikkinä*. Tampere: Tampere University Press.
- Salonen, A. O. 2013. *Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi*. Teoksessa: Laine, M. & Toivanen, P. (toim.) *Kestävä kasvatus - kulttuuria etsimässä*. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. 40-69. Viitattu 4.6.2017
https://kulttuuriperintokasvatus.wp-palvelu.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kestava_kasvatus.pdf
- Satguru Sivaya Subramuniyaswami, 2003. *Dancing with Siva. Hinduism's Contemporary Catechism*. USA: Himalayan Academy India.
- Sharma, R.N. & Sharma, R.K. 2000. *History of Education in India*. New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors.

Siljander, P. 1988. *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55. Oulu: Oulun yliopisto.

Siljander, P. 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.

Sirswal, D.R. & Bora, G. 2011. *Understanding Indian-Value System through Sri Aurobindo`s Education System (An online anthology of Sri Aurobindo's Ideas)* Viitattu 2.3.2017:

http://www.academia.edu/1231280/Understanding_Indian-Value_System_through_Sri_Aurobindo_s_Education_System

Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Suresha, R. 2009. Ph. D. Thesis: *Learning System in Ancient Sanskrit*. India: Mangalore University.

Swami Amritaswarupananda, 2013. *Color of the Rainbow. Compassionate Leadership*. Kerala: Mata Amritanandamayi Mission Trust.

Swami Paramananda, 1919. *The Upanishads. Translated and commentated by Swami Paramananda*. Boston: The Vedanta Centre.

Swami Ranganathananda, 1966. *The Charm and Power of the Upanishads*. Calcutta: Ramakrishna Mission Institute of Culture.

Swami Sivananda, 1999. *All about Hinduism*. The Divine Life Society Publication.

Swami Vivekananda, 1989. *Complete Works of Swami Vivekananda. Volume 3*. Kolkata: Advaita Ashrama.

Thakur, J.K. 2014. *Development of Education System in India*. New Delhi: KSK Publishers and Distributors.

Tähtinen, J. 1993. *Askel menneisyyteen - Näkökulmia kasvatuksen historialliseen tutkimukseen*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu A:14.

Uljens, M. 2008. *Mitä on (suomalainen) kasvatustieteellinen tutkimus?* Teoksessa: Siljander, P. & Kivelä, A. *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 267-287.

Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vuolanto, V. 2007. *Tutkimusprosessi, metodit ja historiantutkimuksen ominaislaatu*. *Historiallinen aikakauskirja* 105: 3.

Vuorio-Lehti, M. & Nieminen, M. (toim.) 2003. *Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Värri, V-M. 2000. *Hyvä kasvatustiede - kasvatustieteen hyvään*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Värri, V-M. 2014. *Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena*. Teoksessa: Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) *Ajan kasvatustiede. Kasvatustieteellinen tutkimus ja kasvatustieteellinen tutkimus*. Tampere: Tampere University Press. 87-122.

Waite, D. 2012. *Back to the Truth. 5000 years of Advaita*. Winchester: O-Books.

Walia, K. 2008. *Swami Vivekananda: My Idea of Education*. Kolkata: Advaita Ashrama.