



Suomen itsenäisyyden juhlarahasto

Verkkoyliopistostrategia 2

Oppimiskäsityksistä

Toim. Pekka Himanen

**SITRA 165
Helsinki 1998**

Tämä teos kuuluu Suomen itsenäisyyden juhlarahaston Sitran julkaisusarjaan (Sitra 165)

ISBN 951-563-580-2 (<http://www.sitra.fi>)

ISSN 1457-5736 (<http://www.sitra.fi>)

ISBN 951-563-330-3 (nid.)

ISSN 0785-8388 (nid.)

Helsinki 1998

Toim. Pekka Himanen

Pekka Himasen johtama tutkimusryhmä:

Timo Joutsivuo

Pekka Valtonen

Kari A. Hintikka

Sisältö

Esipuhe.....	4
Johdanto	5
1. Oppimisen antropologisia ja sosiologisia perusteita.....	6
1.1 Inhimillinen vuorovaikutus	6
1.2 Oppimisen antropologiaa	11
2. Oppimiskäsitys länessä ja idässä.....	16
2.1 Oppimiskäsitys länessä.....	16
2.1.1 Antiikki	16
2.1.2 Keskiaika	18
2.1.3 Uusi aika	28
2.2 Oppimiskäsitys idässä.....	50
2.2.1 Lähi-itä.....	50
2.2.2 Kiina.....	63
2.2.3 Intia	78
Takakansi.....	95

Esipuhe

Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra rahoitti vuonna 1997 fil. toht. Pekka Himasen johtaman tutkimushankkeen Tietoyhteiskunnan dynamiikka ja ihmiskuva. Hankkeen tutkimusavustajina toimivat Kari A. Hintikka, Timo Joutsivuo ja Pekka Valtonen. Hankkeen tavoitteena oli analysoida tietoyhteiskunnan taustalla olevia ihmiskäsityksiä ja hahmottaa uudentyyppisiä oppimisympäristöjä, joita edustaa esimerkiksi Nettiakatemia. Hankkeessa julkaistaan kolme kirjaa. Syksyllä 1997 julkaistiin Pekka Himasen kirja *Hautomo, Verkkojen filosofia*, jossa on esitetty hankkeen filosofiset perusideat. *Verkkoyliopistostrategia 1, Oppiminen tietoyhteiskunnassa* tuo esiin hankkeessa syntyneet strategiset ideat uusien virtuaalisten, tieto- ja viestintäteknikkaan perustuvien oppimismuotojen kehittämiseksi. Käsillä oleva kirja *Verkkoyliopistostrategia 2, Oppimiskäsityksistä* tuo lukijoille vähemmän tunnettua tietoa länsimaiden oppimiskäsityksen historiasta sekä Intian, Kiinan ja Lähi-idän oppimiskäsityksistä. Ne tarjoavat hyvän vertailukohtaan nykyiselle oppimiskäsitykselle.

Pekka Himasen hankkeen tuottama kolmen kirjan kokonaisuus tarjoaa merkittävää aineistoa suomalaisen yhteiskunnan kehittäjille. Kirjoissa on visioita ja uusia näkökulmia, joita juuri nyt kaivataan. Yhteiskunnan kehittämisen ongelmana on Suomessa ollut lyhytjänteinen reagointi talouden muutoksiin. Uudistamistyön onnistuminen edellyttää kuitenkin, että kaikkien muutoksien takana on selkeä tavoite paremmasta Suomesta. Sitra toivoo, että Verkkoyliopistostrategia omalta osaltaan antaa suuntaa rakentaa oppivaa yhteiskuntaa, jossa kaikki ihmiset pääsevät osalliseksi parhaasta mahdollisesta tiedosta.

Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra

Johdanto

Tämä kahtena osana julkaistava *Verkkoyliopistostrategia* on kirjoitettu käytännön työkaluksi hieman samaan työpaperimaiseen tapaan kuin aiemmin toimittamani teos *Kohtaamisyhteiskunta* (Edita, 1995). Sitä tukevat laajahkot teoreettisemmat ja yksityiskohtaisemmin kartoittavat osuudet, mutta lukija, joka haluaa keskittyä toiminnalliseen ehdotukseen, voi perehtyä varsinaiseen strategiaosuuteen (osan 1 luvut 1 ja 2) ja kiireisessä tapauksessa sen tiivistelmään Ehdotus.

Strategian tutkimuksellisenä taustana on johtamani Sitran hanke ”Tietoyhteiskunnan dynamiikka ja ihmiskuva”, jossa on selvitetty laajan kirjallisuus- ja verkkoaineiston kautta Suomen kannalta tärkeimpiä verkostumiskehityksen piirteitä. Projektin yhtenä tuloksena on jo aiemmin julkaistu teokseni *Hautomo. Verkkojen filosofia* (Atena Kustannus, 1997) - sen oppimislukua Paarma, kättilö ja pitojenvetäjä on käytetty myös tässä työpaperissa. Käsillä olevan strategian yhteydessä julkaistaan eräitä muita, erityisesti oppimismaailman kannalta keskeisiä osia syntyneestä laajasta työaineistosta.

Osan 1 luvun 3 oppimisteknologian globaaleista kehityssuunnista on kirjoittanut Kari A. Hintikka (olen täydentänyt vain sen globaalia näkökulmaa). Osan 2 luku 1 oppimisen antropologisista ja sosiologisista perusteista on Pekka Valtosen kirjoittama. Osan 2 luvun 2 oppimiskäsityksistä lännessä ja idässä on laatinut Timo Joutsivuo, lukuun ottamatta lyhyttä kreikkalaista oppimismallia käsittelevää lisäystäni. Verkkoyliopiston toimintamallia on suhteutettu laajasti eri aikojen ja kulttuurien käsityksiin oppimisesta.

Tärkeä käytännön tausta strategialle ovat vetämässäni Helsingin yliopiston ja Yleisradion yhteistyöprojektissa, verkkooppimisympäristö Nettiakatemiassa, saadut kokemukset. Nettiakatemian piirissä on tehty monenlaisia testejä verkkojen mahdollisuuksista. Tuloksia on pohdittu muun muassa Helsingin yliopistossa vetämälläni luento- ja verkkosarjalla keväällä 1997 sekä Yleisradion 12-osaisessa tv-sarjassa *Nettiakatemia* saman vuoden kesänä.

Helsingissä 30. marraskuuta 1997

Pekka Himanen

1. Oppimisen antropologiaa ja sosiologiaa perusteita (Pekka Valtonen)

1.1 Inhimillinen vuorovaikutus

Inhimillinen vuorovaikutus voidaan pintapuolisesti määritellä toimintana, jossa vähintään kaksi ihmistä on tekemisissä keskenään. Tämä ei vielä kerro mitään toiminnan luonteesta, taustoista, motiiveista, vaikutussuhteista tai lopputuloksesta, puhumattakaan toimintaan osallistuvien ihmisten (interaktanttien) kokemuksista kyseisestä toiminnasta. Tyhjentävää määritelmää on siksi turhaa hakeakaan, koska lyhyistä määritelmistä jää aina jokin vuorovaikutuksen ulottuvuus väkisin ulkopuolelle. Periaatteessa vuorovaikutusta voidaan tarkastella ainakin kahdesta laveasta perspektiivistä: yksilöiden subjektiivista roolia korostavasta (symbolinen interaktionismi) tai kollektiivisesta, ryhmän (yhteisön, kulttuurin) roolia korostavasta (struktuurais-funktionaalinen sosiologia, antropologia). Näkökulmat eivät ole poissulkevia, samaa ilmiötä vain katsotaan eri suunnista ja katse ulottuu kummastakin suunnasta aina jonkin verran myös toisen näkökulman puolelle.

Symbolisessa interaktionismissa yksilötason kokemukset ovat vuorovaikutuksen keskiössä ja vuorovaikutus näyttäytyy enemmän subjektiivisen valinnan kenttänä, jossa spontaanisuus, tulkinnallisuus ja henkilökohtaisista ominaisuuksista ja kokemusmaailmasta lähtöisin olevat muuttujat vaikuttavat muita tekijöitä enemmän vuorovaikutuksen luonteeseen. Strukturaalisen sosiologian näkökulmasta taas vuorovaikutustilanteet, vaikka olisivatkin vain kahden yksilön välisiä, heijastavat aina samalla laajempia sosiaalisia suhteita, jopa rakenteita: vakiintuneita normeja, sosialisatiossa omaksuttuja malleja, prestiisiä, statuseroja, dominanssia, ryhmälojaalisuuksia, luokkia tai muita vastaavia yhteiskunnallisia, suhteellisen pysyviä (ei-spontaaneja) ominaisuuksia.

Antropologian näkökulma (hieman vaarallisesti yleistäen) tulee lähemmäs strukturaalisosiologian näkemyksiä sikäli, että yksilöt heijastavat aina kulttuuriaan, tahtoivat he sitä tai eivät (ja jopa ”kapinoidessaan” sitä vastaan). Ihmiset eivät voi toimia irrallaan kulttuuristaan eivätkä siten kohdata toisiaan kulttuurisista kvaliteeteistaan riisuttuina ”paljaina” yksilöinä eli persoonina, koska yksilön persoonallisuus aina rakentuu kulttuurin tarjoamien kokemusmahdollisuuksien, valintojen ja tulkintojen varaan. (Tällaisten ”paljaiden” persoonien vuorovaikutus, mikäli se olisi mahdollista, olisi joka tapauksessa kaukana vuorovaikutuksesta: asianomaiset eivät voisi ymmärtää toisiaan, heiltä puuttuisi kulttuurinen kyky tulkita ja ennustaa toisen käyttäytymistä.) Antropologia siis korostaa vuorovaikutuksen kulttuurisidonnaisuutta.

Toki käytännössä symbolinen interaktionismikaan ei lähde olettamuksesta, että yksilöt olisivat täysin autonomisia, sosiaalisista tai kulttuurisista siteistä vapaita olentoja, vaan kysymys on lähinnä siitä, mitä puolia vuorovaikutuksessa halutaan tarkastella. On selvää, että vuorovaikutuksessa on aina mukana myös tilanteellinen elementti, joka sallii tai vaatii enemmän tai vähemmän subjektiivisia valintoja ja vastauksia. Vuorovaikutustilanteita (niiden luonnetta ja suuntaa) ei voida siksi ennustaa laajemman kontekstin, rakenteiden tai kulttuurin pohjalta.

Toisaalta itse vuorovaikutustilanteet eivät yleensä ole sattumanvaraisia, vaan niillä on omat ”historiansa”, joiden seurauksena tilanne toteutuu tai joiden pohjalta tilanteen muoto tai sisältö selittyy. Vuorovaikutustilanteita yleensä edeltää jonkinasteinen sosiaalinen/kulttuurinen oppiminen siitä, miten erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tai erilaisten yksilöiden kanssa on asianmukaista menetellä. Siksi vuorovaikutus on myös systemaattista ja loogista ja siinä voidaan erottaa erilliset yksilösuoritukset yhdistävää ja ylittävää säännönmukaisuutta.

Kokemuksen ja oppimisen kautta vuorovaikutukseen tuleva säännönmukaisuus ei ole vierasta elämillekään. Kädellisten sosiaalista käyttäytymistä tutkiva A.R. Hinde kertoo keskenkasvuisen reesusapinanuorukaisen suhtautumisen täysikasvuiseen urosapinaan olevan riippuvaista nuoren apinan aiemmista kokemuksista muiden täysikasvuisten urosapinoiden kanssa, vastaavalla tavalla kuin moottoripyöräilijän suhtautumiseen poliisiin vaikuttavat hänen aiemmat kokemuksensa kohtaamisista poliisin kanssa.

Anthony Giddensin näkemys vuorovaikutuksesta on mielestäni jonkinlainen yhdistelmä symbolisen interaktionismin ja rakenteellisemmän sosiologian välillä. Ensinnäkin sosiaalinen elämä ylimalkaan koostuu uusintetuista käytänteistä (*reproduced practices*), joita voidaan tutkia toimijoiden tuottamina toimintojen sarjoina tai vuorovaikutuksena, jossa olennaista on merkityksen kommunikaatio, tai rakenteina, jotka liittyvät kollektioihin tai sosiaalisiin yhteisöihin. Itse vuorovaikutuksessa taas on nähtävissä kolme keskeistä elementtiä: vuorovaikutus ”merkitsevä” (*meaningful*) tuottajana, vuorovaikutus moraalisen järjestyksen tuottajana ja vuorovaikutus valtasuhteiden toiminnan tuottajana.

Näistä vuorovaikutuksen elementeistä (tai pikemminkin ulottuvuuksista) ensimmäinen on hyvin lähellä sitä, mitä symbolinen interaktionismi korostaa vuorovaikutuksessa. Giddensin mukaan kaikessa vuorovaikutuksessa on pysyvä tarve toisen osapuolen toiminnan ymmärtämiseen (esim. motiivien tasolla) ja vuorovaikutustilanteiden ”merkitsevyys” on koko ajan aktiivisen ”neuvottelun” kohteena - kyse ei siten ole pelkästään aiemmin sovittujen merkitysten jollakin tapaa ohjelmoidusta kommunikaatiosta. Toisten reaktioiden ja vastausten ennakointi vaikuttaa koko ajan interaktanttien toimintaan, ja aiemminkin tapahtunut voi joutua revision kohteeksi myöhempien kokemusten valossa. Vaikka kysymys on merkitsevyyksien jatkuvasta ja aktiivisesta tuottamisesta, taustalla on silti myös jaettua tietämystä (*mutual knowledge*), annettuna otettua tietoa, jota toimijat olettavat toisillakin olevan, mikäli nämä ovat yhteisönsä kompetentteja jäseniä, ja tätä tietoa sovelletaan ”tulkinnallisissa skeemoissa” (*interpretative schemes*), joissa kommunikaation konteksteja luodaan ja ylläpidetään. Giddens tulee näin lähelle esimerkiksi Herbert Blumerin luonnehdintoja siitä, kuinka ihmiset johtavat asioiden ja ilmiöiden merkityksen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta muiden ihmisten kanssa ja kuinka näitä merkityksiä käsitellään ja muokataan uudelleen tulkintaprosessissa.

Vuorovaikutus moraalisen järjestyksen tuottajana puolestaan voidaan Giddensin mukaan nähdä oikeuksien ja velvoitteiden aktuaalistumisena. Vuorovaikutukseen sisältyy aina jonkinlaisia normatiivisia sanktioita, sekä yksilölle ulkoisia että yksilölle sisäisiä, ja ne taas vaikuttavat sekä merkitsevyyden tulkintoihin että valtasuhteiden ilmenemiseen vuorovaikutuksessa (ne eivät kuitenkaan ole mitään mekaanisia sanktioita, vaan tulkinnoille ”neuvotteluvara” jättäviä, samalla kertaa sekä rajoittavia että mahdollistavia normeja). Tässä Giddens on mielestäni samoilla linjoilla antropologian näkemysten kanssa: kulttuuri antaa ihmisille jonkinlaisen ”arvokehikon”, jonka puitteissa käyttäytyminen on johonkin rajaan saakka yhdenmukaista mutta ei koskaan täysin, jättäen tilaa paitsi yksilöllisille eroille ja erilaisille motiiveille myös arvojen manipulaatiolle. Arvokehikkoa, tai moraalista järjestystä, uusinnetaan vuorovaikutustilanteissa, ja vaikka sitä ei yhdessä tai kahdessa vuorovaikutustilanteessa huomaa, sitä myös neuvotellaan äärimmäisen hitaasti uudelleen.

Vuorovaikutuksessa valtasuhteiden tuottajana taas katsotaan vuorovaikutusta enemmän rakennesosiologian kannalta. Giddensin lähtökohta on, että toiminta on loogisesti sidoksissa valtaan, joka yleisimmässä merkityksessään tarkoittaa inhimillisen toiminnan ”muuttavaa kapasiteettia” (*transformative capacity*) eikä vain kapeasti ajateltua valtaa suhteessa toisiin ihmisiin (*domination*). Valta on ajateltavissa toimijan kykynä tai mahdollisuutena vaikuttaa tapahtumien kulkuun; toisin kuin merkityksen kommunikaatio, valta on olemassa myös potentiaalina, ei ainoastaan silloin, kun sitä aktuaalisesti harjoitetaan. Valta ei myöskään aina kytkeydy konfliktiin (niin kuin sosiologiassa usein ahtaasti ajatellaan). Giddens kytkee vallan mieluummin etuihin (*interests*), ja konflikti astuu kuvaan mukaan vasta etujen ollessa yhteen sovittamattomia: valta liittyy kaikkeen toimintaan, mutta eturistiriidat eivät. Vuorovaikutustilanteissa valta liittyy merkitysten tuottamiseen, toisin sanoen suurempaan kykyyn tuottaa ja reflektiivisesti työstää merkityskehikkoja (johtuipa kyky sitten paremmista kielellisistä valmiuksista, relevantin ”teknisen tietämyksen” hallinnasta, auktoriteetin tai ”voiman” käytöstä tai jostain muusta). Toisin sanoen vuorovaikutuksessa tuotetut merkitykset heijastavat interaktanttien eriasteista valtaa; valta tietyllä tavalla ”strukturoidu” vuorovaikutuksessa käytäviä neuvotteluja merkityksistä, samalla ehkä heikentäen tai ainakin ohjaten - vaikka Giddens ei näin sanokaan - vuorovaikutuksen spontaanisuutta, tilanteellisuutta ja tulkinnallisuutta.

Vuorovaikutuksen tulkinnallisuus

Voimme nähdä toisen ihmisen käyttäytymisen, mutta emme hänen kokemustaan. Tarpeemme yrittää ymmärtää toisen ihmisen kokemus tilanteesta ja meistä itsestämme tuottaa tulkintoja, joiden pohjalta edelleen ohjaamme omaa käyttäytymistämme. Ja samalla kun olemme tulkitsijoita, olemme myös tulkinnan kohteita. Tulkinnan kohteina olemistamme emme voi välttää, emmekä myöskään voi välttyä olemasta tietoisia siitä, sillä omat tulkintamme toisten tulkintoista itsestämme ovat keskeisiä minäkuvamme ja -kokemuksemme kannalta: esimerkiksi häpeä, ylpeys tai muut sellaiset tuntemukset syntyvät tätä kautta. (Tämä rinnastuu Sartren käsitteeseen ”katse”, *Regard*.)

Koska ihminen ei elä tyhjiössä, yksilön on tärkeätä tunnistaa se, mitä hän on muille; ihmisen minä (self) lepää sen dynaamisen tasapainon varassa, joka vallitsee sen välillä, mitä hän on itselleen ja mitä hän on muille. Me samalla sekä pelkäämme toisia (heidän arvioivan katseensa takia) että kaipaamme heidän yhteyteensä. Tämä ambivalenssi on sisäänrakennettuna ihmisten välisissä kontakteissa, se on toisiin kohdistamiemme asenteiden taustalla.

Weberin mukaan [siteeraa Inoue] on olemassa kahdenlaista käyttäytymisen ymmärtämistä: suoraan havainnoitua ymmärtämistä (*aktuelles Verstehen*) ja selittävää ymmärtämistä (*erklärendes Verstehen*). Edellinen perustuu yksinomaan ha-

vaintoihin eikä edellytä etukäteistietoja käyttäytyjästä (esim. vihainen kasvojenilme kertoo henkilön olevan vihainen, tai jos hän käskää meitä painumaan tiehemme, ymmärrämme suoraan hänen viestinsä); jälkimmäinen taas edellyttää tietoja käyttäytymisen motiiveista (esim. että tiedämme syyn henkilön vihaisuuteen tai sanoihin). Juuri selittävä, tai motivaationaalinen, ymmärtäminen on käyttäytymisen merkityksen ymmärtämisessä keskeistä. [Selvää on myös, että se on erittäin kulttuurisidonnaista ymmärtämistä.]

Toisaalta motiivit ovat näkymättömiä sellaisinaan ja siksi käyttäytymisen merkityksen selittäminen motiivilla on sekin tulkinnallinen prosessi: viime kädessä merkitys perustuu *oletukseemme* motiiveista ja syy-yhteyksistä. Ja vielä: vaikka henkilö kertoisi meille itse omat motiivinsa, nekin ovat hänen tulkintojaan oman käyttäytymisensä merkityksistä. Siksi motiivien tulkinnassa on kyse enemmänkin motiivien antamisesta (*motive assignment*) kuin niiden selvittämisestä.

Joka tapauksessa motiivien tulkinta on olennainen osa arkipäivän vuorovaikutusta. Epäonnistuminen siinä johtaa kanssaihminen käyttäytymisen merkityksen jäämiseen meille epäselväksi, emmekä siksi kykene reagoimaan asianmukaisella tavalla. Motiivien tulkinta ei toki ole välttämättä tietoista: stabiilissa, rutiininomaisessa vuorovaikutustilanteessa tietoista tulkintaa ei yleensä tarvita, vaan kaikki sujuu sitä erikseen ajattelematta, kun taas poikkeuksellisessa tai häirityissä tilanteissa tarvitaan tietoisuutta ("Miksi hän teki noin? Mitä minä tein, että hän teki noin?" jne.).

Motiivien tulkinnassa on lisäksi otettava huomioon, että tarjottuna selityksenä voi olla myös tilanteellisesti hyväksyttävissä oleva tulkinta, jonka tarkoitus on peittää todellisemmat motiivit joko tietoisesti tai tiedostamatta. Tällaiset selitykset (*accounts*) ovat esimerkiksi tekosyitä (*excuses*) tai oikeutuksia (*justifications*), joista edellisissä myönnetään teon kielteisyys mutta ei hyväksyttyä täyttä vastuuta siitä ja jälkimmäisissä taas hyväksytään täysi vastuu teosta mutta ei myönnetä sen täyttä kielteisyyttä. Tavoitteena on verbaalisti kattaa kuilu toiminnan ja odotusten välillä. "In everyday interaction, the giving and receiving of accounts plays an important role in preventing conflict from arising, or in restoring a disturbed equilibrium: they are used, that is, in sustaining the order and stability of the interaction."

Motivatiivisessa käyttäytymisen tulkinnassa (siis motiivien antamisessa) on kyse myös ongelmanratkaisusta. Periaatteessa käyttäytymisen selittämisen ongelmat ovat kahdenlaisia: kognitiivisia ja normatiivisia. Kognitiivisesti hyväksyttävät selitykset eivät aina ole normatiivisesti hyväksyttäviä, ja toisaalta jopa kognitiivisesti ei-hyväksyttävät selitykset, jotka kaikki tietävät epäosiksi, voivat joskus olla normatiivisesti hyväksyttäviä. Ja tietenkin hyväksyttävyyden kriteerit vaihtelevat kulttuurista toiseen, ja lisäksi hyväksyttävyyteen vaikuttaa ei ainoastaan selityksen sisältö vaan myös tapa, jolla se sanotaan tai annetaan. [Niin ikään, Inouea tässä yhteydessä täydentäen, on kaiketi mahdollista, että kognitiiviset ja normatiiviset selitykset voivat olla komplementaarisia: esimerkiksi Sudanin ashanti, joka rakentaa talonsa paalujen varaan, *tietää* talonsa sortuneen termiittien tihutyön takia, mutta silti *usko* vihamiehensä aiheuttaneen sen noituudella; tai harras uskovainen saattaa tietää sairautensa johtuvan jostakin lääketieteellisestä seikasta mutta voi silti kysellä jumalaltaan, miksi juuri minä?]

Tulkintojen tekeminen edellyttää kategorioita, joilla havaintoja voidaan jäsentää ja yksinkertaistaa. Kaikki kulttuurit tarjoavat jäsenilleen kokoelman tulkinnassa tarvittavia kategorioita ja yleisiä sääntöjä, joilla kategoriat rinnastetaan aistihavaintojen kanssa. Näin ympäröivä maailmamme tulee merkitykselliseksi ja järjelliseksi. Kategoriajärjestelmiä ja -sääntöjä voidaan kutsua tulkinnalliseksi paradigmaksi. [Vrt. em. Giddensin "tulkinnallisiin skeemoihin".]

Tulkinnalliset paradigmat ovat historiallisesti konstruoituja, sosiaalisesti jaettuina, yksilöllisesti sovellettuja ja sukupolvelta toiselle välittyviä. Ne vaikuttavat tulkitsijan omaan käyttäytymiseen sosiaalisen kontrollin välikappaleina ja tietenkin myös tulkittavan käyttäytymiseen (sekä sosiaalisessa kontrollissa että persoonallisuuden muovautumisessa, sillä persoonallisuudesta luodut tulkinnat ovat taipuvaisia tuottamaan tulkintansa mukaista todellisuutta). Tulkinnallisten kategorioiden mukainen tyypittely aina jossakin määrin vääristää sekä minän kuvaa muista että muiden kuvaa minästä. Tyypittely (kategorisointi) on silti perusedellytys sosiaalisten suhteidemme olemassaololle: vääristymistä huolimatta vain siten todellisuus tulee järjelliseksi ja vuorovaikutus mahdolliseksi. [Tämä liittyy mielestäni kiinteästi siihen edellä esitettyyn antropologiseen näkökulmaan, että ihmiset eivät voi kohdata toisiaan kulttuuristaan riisuttuina "paljaina" persoonina, koska vasta kulttuuri antaa heille kyvyn tulkita toistensa käyttäytymistä. Toisin sanoen tyypittely on kulttuurin linssien läpi katsomista, tai toisin päin kulttuuri on joukko tulkinnallisia paradigmoja.]

Goffman ja arkielämän rituaalit

Ehkä tunnetuin arkipäivän vuorovaikutuksen tutkija on ollut Erving Goffman, joka on pyrkinyt löytämään (länsimaisen) ihmisen arjen toiminnoista, rutiineista ja rutiininomaisista kohtaamistilanteista yhdenmukaisuuksia ja ritualistisia piirteitä. Goffmania on kritisoitu paljon pinnallisuudesta, erityisesti siitä, että hän katsoo ainoastaan käyttäytymisen ulkoisesti havaittavaa pintatasoa: Goffman ottaa liian itsestään selvänä tai annettuna sen, että toimijat ovat jollakin tavalla motivoituneita, sen sijaan, että kohdistaisi huomionsa juuri motiiveihin eli siihen, *miksi* ihmiset noudattavat erilaisia Goffmanin kuvailemia rutiineja ja rituaaleja. Goffmanin maailman on myös sanottu olevan kapean kulttuurispesifinen - kuvaavan vain yhdysvaltalaisista kulttuuria - ja häntä eivät myöskään kiinnosta pitkän aikavälin institutionaaliset muutokset, jotka käyttäytymisen taustalla vaikuttavat. Goffmanin pinnallisuuteen vaikuttaa ennen kaikkea se, että häneltä näyttää kokonaan puuttuvan rakenteellinen lähestymistapa tutkimiinsa ilmiöihin.

Toisaalta juuri rakennesosiologina tunnettu Giddens hieman puolustaa Goffmania ja sanoo, että rakenteellisemmat institutionaaliset muodot eivät ole arkipäivän vuorovaikutustilanteiden ulkopuolella, vaan implikoituvat juuri noissa kohtaamisissa. Giddens pitää Goffmania turhaan aliarvostettuna ja katsoo, että Goffmanin näennäisen pinnalliset tarkastelut ovat hyvin systemaattisia ja tarkkoja. Giddens uskoo myös, vaikka Goffman ei missään sitä sanokaan, että Goffmanin analyysit paljastavat ihmisten keskinäisessä olemisessä (jota Giddens kutsuu termillä ”läsnäolo”, *co-presence*) piirteitä, jotka ovat löydettävissä kaikissa yhteiskunnissa.

(En ole tästä Goffmanin huomioiden universaalisuudesta aivan yhtä varma; ainakin Goffmania lukiessa vaikutelma monista hänen esimerkeistään on jotenkin niin stereotyyppisen, jopa korostetun länsimainen. Toisaalta joissakin vuorovaikutusta ohjailevissa käyttäytymiskoodissa voi hyvinkin olla jotakin universaalisti yleisinhimillistä. Tällaisena Giddens esimerkiksi mainitsee ”tahdikkuuden” (*tact*): ”While the content of what counts as ‘being tactful’ may vary widely, the significance of tact in otherwise very different societies or cultures is impossible to dispute”.)

Goffman puhuu vuorovaikutuksesta yleensä tilanteina (*situations*) tai kohtaamisina (*encounters*), mutta Giddensin hieman kehittelemänä vuorovaikutustilanteet voidaan goffmanilaisittain typologisoida seuraavaan tapaan:

- kerääntymiset (*gatherings*)
- sosiaaliset tilaisuudet (*social occasions*), joissa kummassakin puolestaan voi esiintyä kohdentumatonta (*unfocused*) tai kohdentunutta (*focused*) vuorovaikutusta. Kohdentunut vuorovaikutus taas on yleensä joko kohtaamista (*encounter*) tai rutiineja (*routines*).

Kerääntymiset edellyttävät jonkinlaista keskinäistä käytöksen reflektiivistä monitorointia, mutta ovat muuten muodoltaan löyhiä ja kestoiltaan ohimeneviä. Tällaista vuorovaikutusta edustavat esimerkiksi tapaamiset rappukäytävässä tai jonot kaupan kassalla tai satunnaisesti muodostuneet keskusteluryhmät. Sosiaaliset tilaisuudet ovat astetta formaalimpia ja edellyttävät usein monia ihmisiä; suurin osa arkipäivän toiminnoista sijoittuu tähän kategoriaan (esim. työpaikka tapahtumineen, juhlat, ystävien keskiiset seurusteluhetket jne.). Jossakin vallitsevassa sosiaalisessa tilaisuudessa voi esiintyä pienempiä kerääntymisiä.

Kohdentumatonta vuorovaikutusta ovat kaikki ne eleet ja signaalit, joilla ihmiset osoittavat olevansa tietoisia samassa sosiaalisessa tilassa olevista ihmisistä kohdistamatta näihin kuitenkaan mitään erityishuomiota. Ihminen voi olla tietoinen ympärillään olevista ihmisistä hyvinkin laajalta alueelta, myös takanaan olevista, ja hän heijastaa tämän tietoisuutensa esimerkiksi ruumiinsa asennossa tai vaikkapa kohdistuen huomionsa näennäisesti johonkin muuhun suuntaan. Ihminen voi myös olla samaan aikaan kohdentumattomassa vuorovaikutuksessa joidenkin ihmisten kanssa, kun hän on kohdentuneessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa (esim. kutsuilla pienryhmässä keskustelevat ihmiset voivat samaan aikaan olla tietoisia muista kutsuilla olevista ja monitoroida vaivihkaa näiden liikkeitä). Kohdentuneessa vuorovaikutuksessa on kyse siitä, että vähintään kaksi ihmistä on kasvokkain ja puhekontaktissa toisiinsa ja koordinoi käyttäytymistään toisten ilmeiden, eleiden ja puheiden pohjalta.

Kohdistetun vuorovaikutuksen yksiköitä ovat kohtaamiset (*encounters*), joihin liittyy kasvokkain oleminen (*face engagements*). Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa juuri kohtaamiset ovat yksiköitä, jotka järjestyessään sarjoiksi jäsentävät päivittäistä toimintaamme. Vaikka Goffman ei sitä erikseen sanokaan, Giddensin mukaan on tärkeää huomioida se, että kohtaamiset ovat tyypillisimmillään rutiineja (*routines*), lyhyitä ja näennäisen triviaaleja tapahtumia, jotka toistuessaan päivästä toiseen saavat ikään kuin enemmän substanssia ja sitovat kohtaamisia sosiaaliseen uusintamiseen ja sitä kautta instituutioiden pysyvyyteen. Mitä Giddens tässä näyttäisi sanovan, on se, että Goffmanin tarkastelulle tyypilliset lyhyet

kohtaamiset (joista Goffman puhuu useimmiten episodeina) ovat sittenkin merkityksellisiä myös rakenteistumisen kanalta.

Goffmanin mieluisimpia tarkastelukohteita ovat erilaiset arkipäiväiset, ”interpersonaalit rituaalit”. Niitä on tässä mahdollista käsitellä systemaattisesti, mutta esimerkki tällaisista liittyy vaikkapa Goffmanin käsitteeseen ”civil inattention” eli tarkoitukselliseen huomion poiskiinnittämiseen: yksilö antaa toiselle riittävästi visuaalista huomiota osoittaakseen sen, että on tietoinen toisen läsnäolosta ja että myös tunnustaa avoimesti tuon tietoisuuden, mutta seuraavassa hetkessä vetää pois huomionsa ilmaistakseen näin, että toinen ei ole hänen uteliaisuutensa tai suunnitelmiansa erityisenä kohteena. Huomion tahallista poiskiinnittämistä esiintyy myös esimerkiksi tilanteissa, joissa ihminen joutuu ulkopuolisena liian lähelle toisten ihmisten keskitettyä vuorovaikutusta. Sivullisen on tällöin aktiivisesti osoitettava toisille, että hän ei tarkkaile näiden vuorovaikutusta, ja hän tekee sen usein paneutumalla korostetun keskittyneesti johonkin muuhun puuhaan (lehdenlukuun, syömiseen, maisemien tarkkailuun tms.). Näin hän viestii, että hän ei kuuntele, vaikka koko ajan kuulisikin kaiken. Tämä on kuitenkin hienovaraista rituaalista toimintaa, jossa pienikin nyanssi voi muuttaa vaikutelman: jos sivullinen korostaa huomiottomuuttaan liikaa, hän saattaa antaa vaikutelman, että tosiasiaa kuitenkin salakuuntelee.

Tervehtiminen ja hyvästely Goffmanin mukaan

Toinen esimerkki valaisee Goffmanin tarkastelutapaa. Kun henkilö aloittaa kohtaamistilanteen (*encounter*) toisten ihmisten kanssa, hän on jo jonkinlaisessa sosiaalisessa suhteessa asianomaisiin ihmisiin ja hän myös odottaa olevansa jossakin sosiaalisessa suhteessa näihin tilanteen päätyttyä. Huomattava osa kohtaamisen aikana tapahtuvasta toiminnasta voidaan ymmärtää juuri tästä näkökulmasta: jokaisella asianosaisella on pyrkimys selviytyä tilanteesta ja siihen liittyvistä ennakoimattomista ja tahattomista tapahtumista, jotka voisivat saattaa asianosaiset ikävään valoon, ilman että heidän keskinäiset suhteensa häiriintyisivät. Ja jos nämä suhteet sattuvat olemaan muutostilassa, tavoitteeksi tulee päättää kohtaaminen niin, että tuon muutoksen odotettu kehityskulku ei muutu.

Tästä näkökulmasta voidaan myös selittää ne pienet tervehtimisen ja hyvästelyn seremoniat, joilla ihmiset aloittavat ja päättävät keskustelutilanteen. Tervehtiminen tarjoaa mahdollisuuden osoittaa, että suhde on yhä samanlainen kuin se oli edellisen vastaavan tilanteen päätyttyä, ja tyypillisesti myös sen, että tuo suhde on omiaan tukahduttamaan vihamielisyyttä siihen mittaan asti, että asianosaiset voivat väliaikaisesti vähentää varautuneisuuttaan ja puhua keskenään. Hyvästelyt puolestaan ”summaavat” kohtaamisen vaikutuksen asianosaisten väliseen suhteeseen ja osoittavat sen, mitä he voivat toisiltaan odottaa potentiaalisessa seuraavassa kohtaamisessaan. Tervehdysten innostuneisuus kompensoi juuri päättyneen poissaolon heikentävää vaikutusta suhteeseen (mitä pitempi väli, sitä innokkaammat tervehdykset), kun taas hyvästelyn innostuneisuus kompensoi alkavan eron suhteelle aiheuttamaa haittaa.

Tervehdykset tietenkin myös selventävät ja varmistavat niitä rooleja, joita asianosaiset tulevat omaksumaankeskustelun aikana, ja auttavat sitomaan heitä näihin rooleihin. Hyvästelyt puolestaan tarjoavat mahdollisuuden päättää kohtaaminen yksimielisesti ja yksimielisyydessä. Edelleen tervehdyksillä ja hyvästelyillä voidaan todeta ja pahoitella olosuhteita, jotka ovat estäneet asianosaisia olemasta vuorovaikutuksessa keskenään ennen kuin vasta nyt, ja vastaavasti hyvästelyillä voidaan todeta ja pahoitella olosuhteita, jotka estävät asianosaisia jatkamasta keskinäisen solidaarisuutensa osoittamista. Tällaiset pahoittelut mahdollistavat sellaisen vaikutelman säilyttämisen, että asianosaiset ovat keskenään lämpimämmässä sosiaalisessa suhteessa kuin todellisuudessa ovatkaan. Tällainen todellista tilannetta positiivisempi vaikutelma puolestaan antaa ymmärtää, että asianosaiset ovat valmiimpia ryhtymään kontaktiin kuin he ehkä todellisuudessa tuntevat halukkuutta, mikä taas varmistaa sen, että erilaiset mahdollisen kommunikaation kanavat yhteiskunnassa pysyvät auki.

Monille sosiaalisille suhteille näyttää olevan luonteenomaista se, että asianosaiset takaavat toistensa kasvojen säilymisen. Jotta sosiaaliset suhteet eivät häiriintyisi, asianosaisten on vältettävä aiheuttamasta kasvojen menetystä toinen toiselleen. Samalla juuri yksilön sosiaaliset suhteet saavat hänet osallistumaan tiettyihin kohtaamistilanteisiin, joissa hän tulee kasvojensa säilymisen suhteen toisista riippuvaiseksi. Edelleen monissa sosiaalisissa suhteissa asianosaiset myös jakavat ”kasvonsa”, niin että kolmansien osapuolten ollessa läsnä suhteen toisen osapuolen epäsoviva teko aiheuttaa kiusaantuneisuutta toisessa osapuolella. Sosiaalinen suhde voidaankin siksi nähdä tapana, jolla henkilö usein on pakotettu uskomaan minäkuvansa ja kasvojensa ylläpidon toisten ihmisten käyttäytymisen varaan.

Goffmanin huomioidut ovat tarkkanäköisyydessään osuvia ja paljastavat usein sen, kuinka pohjimmiltaan sidottua ja kaavoittunutta ihmisten näennäisesti vapaa kassakäyminen voi olla, jopa individualismia ja yksilön vapaata valintaa korostavissa länsimaissa. Goffmanin huomioiden projisointi muihin kulttuureihin on kuitenkin arveluttavaa. Esimerkiksi

edellä puhuttu katsekontaktin väistäminen civil inattention -merkityksessä ei varmaankaan ole universaali ilmiö: ainakaan Latinalaisessa Amerikassa pidennetty katse tai avoin tuijotus ei ole aina merkki tietoisista aikeista tai tarkoitettu tunkeilevaksi.

1.2 Oppimisen antropologiaa

Oppimisen yleiskulttuurisessa tarkastelussa on kaksi toisiinsa kytkeytyvää, mutta eri tasoille suuntautuvaa ulottuvuutta: toisaalta on olemassa ”kulttuurin oppiminen” ja toisaalta ”oppimisen kulttuuri”. Edellinen on se yleisinhimillinen, kaikille kulttuureille välttämätön prosessi, jossa kukin kulttuuri eräänlaisena käsitteellisenä järjestelmänä välittyy uusille sukupolville ja tulokkaille (enkulturaatio), kun taas jälkimmäinen on kullekin kulttuurille ominainen tapa välittää kulttuuriaan, organisoida enkulturaation prosessia (myös muodollinen, institutionalisoitu ”opettaminen” ja ”oppiminen”, kuten meillä, voidaan nähdä osana laajempaa enkulturaatiota). Kumpikaan ei ole mahdollinen ilman toista.

Oppimisen kulttuuri

Silloin kun kulttuurille ominainen oppimisen kulttuuri ei sisällä institutionaalisia muotoja, kulttuurin perustietojen ja -taitojen oppiminen ja opettaminen ovat yleensä lähisukulaisten (vanhempien, vanhempien sisarusten, isovanhempien, setien ja tätien) vastuulla. Tavallista on myös ikäryhmissä tapahtuva oppiminen ikätovereilta, vertaisryhmältä, siten että ryhmässä harjoitellaan aikuisena tarvittavia tietoja ja taitoja (ikäryhmiä ei voi kuitenkaan pitää muodollisina oppimisen instituutioina, sillä niiden keskeinen olemassaolon peruste ei yleensä ole oppiminen sinänsä, vaan statuksen ja tiettyjen oikeuksien ja velvollisuuksien osoittaminen). Oppiminen ei ajallisesti tai toiminnallisesti erotu muusta elämästä, vaan tapahtuu elämisen ohessa. Kun oppiminen ei ole institutionalisoitua, siitä seuraa myös se, että opettaminenkaan ei sitä ole - pelkästään opettamiseen erikoistunutta professiota ei silloin ole, vaikka yksi jos toinenkin yksilö saattaa tietoisesti siirtää omia erikoistaitojaan eteenpäin.

Meidän kulttuurissamme puolestaan osa ”kulttuurin oppimisesta” on erotettu muodollisesti omaksi instituutiokseen. Meilläkin silti tietty osa oppimisesta (erityisesti arvoista, sosiaalisista sanktioista, symboleista jne.) on edelleen jäänyt perheelle, muille kanssaihmisille, työtovereille, papeille, toimittajille, erilaisille vertaisryhmille, valtion virkamiehille jne. Koska tällainen oppiminen tapahtuu oppimiseen tarkoitettujen instituutioiden ulkopuolella, emme useinkaan miellä sitä oppimiseksi, vaikka periaatteessa kyse on oman kulttuurimme hallitsemisesta mahdollisimman hyvin eli kulttuurin oppimisesta. Instituutioiden ulkopuolista oppimista ei ole ajallisesti rajoitettu, ja siinä suhteessa se muistuttaa sitä elinikäisen oppimisen prosessia, joka joissakin toisissa kulttuureissa on johtanut siihen, että juuri vanhuksat ovat yleisen käsityksen mukaan kaikkein viisaimpia ja hallitsevat parhaiten kulttuurisen repertoarin.

Kärjistäen voidaan ehkä sanoa, että länsimaissa oppimisen kulttuuri on käännteinen opetusta institutionalisoimattomiin kulttuureihin nähden. Meillä koulutuksessa korostuvat ammatilliset tiedolliset ja taidolliset perusvalmiudet, ja muun kulttuurisen repertoarin (arvot, moraalikoodit, suullinen perinne, rituaalit yms.) oppiminen on sattumanvaraisempaa ja epämuodollista. Toisissa kulttuureissa taas juuri perinteen, arvojen ja rituaalien hallinta on opetuksessa - tosin ei institutionalisoituneessa - keskeisintä ja ”amatillisten valmiuksien” (siihen rajaan saakka kuin kussakin kulttuurissa professiot ovat erikoistuneita) oppiminen sattumanvaraisempaa, mallioppimiseen perustuvaa.

Länsimaiselle oppimisen kulttuurille on luonteenomaista myös se, että opettaminenkin on institutionalisoitu: kuka tahansa ei ole kelvollinen opettamaan mitä tahansa ja kenelle tahansa. Itse asiassa Margaret Meadin mukaan länsimaissa (Mead tosin puhuu vain Yhdysvalloista) on painopiste jopa siirtynyt oppimisesta opettamiseen. Kyse ei enää ole niinkään siitä, että yksilö oppisi sen, mitä kaikki yhteisössä pitävät oppimisen arvoisena, vaan siitä, että yksilölle opetetaan se, mitä jotkut (”asiantuntijat”, ei koko yhteisö) pitävät opettamisen arvoisena. Siitä seuraa myös se, että painopiste on opetettavan kannalta enemmän muutoksessa kuin kasvussa - siinä, mitä ihmiselle tehdään, enemmän kuin siinä, mitä hän tekee. (Tämä lienee sidoksissa myös niihin perinteisen länsimaisen opetuksen muotoihin, joissa oppi annetaan ylhäältä ja se odotetaan omaksuttavan sellaisenaan ja kyseenalaistamatta; näissä muodoissa opetettava nähdään passiivisena objektina, johon tieto vain ikään kuin kaadetaan, toivoen samalla, että se myös pysyy siinä.)

Koulutuksen institutionalisoiminen liittyy usein kirjoitustaitoon (esim. islamin uskonnolliset koulut, juutalaisten talmudkoulut), mutta on vaikea sanoa, onko kirjoitustaito kuitenkaan institutionalisoimien edellytys vai ei. Ilmeistä on, että institutionalisointi on yhteydessä työnjaolliseen eriytymiseen, tosin sanoen syntyy ryhmiä, joissa on tarvetta pidemmälle vietyyn eriytyneeseen opetukseen, sekä ryhmiä, joiden on mahdollista erikoistua opettamiseen ja koulutusinstituution

pyörittämiseen. Yleinen, kaikille suunnattu institutionalisoitu koulutus on historiallisesti suhteellisen nuori ilmiö, joka on vastannut tarpeeseen integroida yhä eriytyneemmät väestöryhmät toisiinsa (kansallisvaltion kautta). Koulutuksen institutionalisoinnin lähtökohta on todennäköisesti ollut eksklusiivisen erityistiedon (uskonnollisen, sotilaallisen, juridisen jne.) antaminen joillekin erityisryhmille.

Clyde Wilson on jäljittänyt koulutuksen ”evoluutiota” eli sitä, kuinka koulutuksen muodot ja institutionalisaatio ovat liittyneet kulttuuriseen evoluutioon. Wilsonin skeeman mukaan koulutuksen muutokset kiertyvät kolmen elementin ympärille, joista kussakin voidaan edelleen tehdä kaksijakoinen perusluokittelu:

1) Ketä opetetaan? (Kaksijakoinen luokitus: kaikkia vai ainoastaan joitakin yksilöitä? On kuitenkin huomattava, että ”kaikki” viittaa tässä vain tiettyyn ikä- tai sukupuoliryhmään ja ”joitakin” taas vain osaan tietyn ikä- tai sukupuoliryhmän jäsenistä.)

2) Kuka opettaa? (Kaksijakoinen luokitus: on olemassa erityinen ”opettajan” professio tai ei ole; huomattava on, että silloin kun ”opettaja” on olemassa, on myös ”oppilas” olemassa.)

3) Opetuksen tavoite? (Kaksijakoinen luokitus: erityinen vai yleinen, eli onko opetuksen tavoitteena varustaa opetettava yksilö joillakin erikoistaidoilla tiettyä yhteiskunnallista asemaa silmällä pitäen vai onko tavoitteena tuottaa yksilölle yleinen asema yhteisössään; edellinen on esimerkiksi ammatillista erikoistumista, kun taas jälkimmäisen tarkoituksena on tuottaa kaikista saman ikä- tai sukupuoliryhmän jäsenistä samalla yleisellä tasolla kelvollisia yhteisön jäseniä tai kansalaisia.)

Näistä elementeistä on mahdollista rakentaa kahdeksan koulutuksen kulttuurista perustyyppiä, jotka Wilsonin mukaan ovat ajallisesti yleensä tässä järjestyksessä:

- 1) Ei-opettaja - kaikki yksilöt - yleinen
- 2) Ei-opettaja - jotkut yksilöt - erityinen
- 3) Ei-opettaja - kaikki yksilöt - erityinen
- 4) Ei-opettaja - jotkut yksilöt - yleinen
- 5) Opettaja - jotkut yksilöt - yleinen
- 6) Opettaja - jotkut yksilöt - erityinen
- 7) Opettaja - kaikki yksilöt - erityinen
- 8) Opettaja - kaikki yksilöt - yleinen

Kulttuurien evolutionaarinen tyypittely puolestaan perustuu (Wilsonin tapaan) seitsemään perustyyppiin:

1) Vaeltava (*restricted wandering*; tietyllä territoriokeeseen mieltämällään alueella liikkuvat yhteisöt, joilla ei pysyvää leiriä; esim. metsästäjä-keräilijät)

2) Keskitetysti vaeltava (*central-based wandering*; yhteisö, joka vaeltaa osan vuodesta ja viettää osan vuodesta pysyvässä leiripaikassaan; esim. puutarhaviljelyä harrastavat metsästäjä-keräilijät, monet paimentolaiset)

3) Puolittain paikoillaan pysyvä (*semi-sedentary*; yhteisö, joka identifioituu tiettyyn kyläyhteisöön, mutta jonka on aika ajoin muutettava kyläyhteisönsä sijaintia; esim. sademetsien kaskiviljelyä harrastavat kulttuurit)

4) Yksinkertainen keskittynyt (*simple nuclear centered*; pysyvä kyläyhteisö tai keskus, jolla voi olla toiminnaltaan samankaltaisia ”satelliitteja”; ovat yleensä maanviljely-yhteisöjä, jotka kykenevät tuottamaan toimeentulonsa jatkuvasti samalta maa-alalta)

5) Kehittynyt keskittynyt (*advanced nuclear centered*; yhteisö, joka on muodostunut jonkinasteiseksi hallinnolliseksi keskukseksi useammalle kylälle tai haja-asutukselle; tähän integraatioon sisältyy jo eliitin eriytymistä ja hallinnollista pakkovaltaa; esim. monet historiasta tunnetut kaupunkivaltiot tai feodaalinen kartanolaitos)

6) Yksinkertainen integroitu (*simple supra-nuclear integrated*; yhteisö, joka käsittää useita edellisen tyyppin yhteisöjä, joilla voi olla erilaiset traditiot ja jotka on usein alistettu valloituksin; työnjaollinen eriytyminen on leimaa-antavaa ja eliitin asema vahva; esim. monet muinaiset imperiumit, keskiajan Euroopan ruhtinaskunnat jne.)

7) Kehittynyt integroitu (*advanced supra-nuclear integrated*; työnjaollisesti pitkälle eriytynyt, hallinnollisesti yhtenäiset ja monimutkaiseen teknologiaan perustuvat yhteisöt, joiden koossapysyminen perustuu yhteiseen kansalliseen traditioon (kuviteltuunkin) ja eri alueiden keskinäiseen poliittis-taloudelliseen riippuvuuteen; esim. moderni teollinen yhteiskunta) Kun sitten kulttuurityypit ja koulutustyyppit taulukoidaan ristiin keskenään, saadaan taulukon 1 esittämä koulutuksen evoluutiomalli. Vaeltavan tyyppin kulttuurissa ei ole opettajaa, kaikki saavat jotakin yleistä tietoa; ainoa, joka saattaa saada erityisoppia, on shamaani tai parantaja, mutta ei välttämättä, koska shamaaniksi voi värväytyä myös omien näkyjen kautta (siksi kysymysmerkki). Keskitetyssä vaeltavassa kulttuurissa koulutus on edellisen kaltainen, tosin erityistä oppia saavia

yksilöitä esiintyy varmemmin. Puolittain pysyvässä kulttuurityypissä jotkut saavat yhä selvemmin erityisoppia (toinen erikoistuu käsitöihin, toinen rituaaleihin) ja uutena koulutustyyppinä mukaan tulee kaikille tietyn ryhmän jäsenille tarkoitettu erityiskoulutus: esimerkiksi kaikista tietynikäisistä miehistä tulee rituaalien ja harjoitusten kautta sotureita. Yksinkertaisessa keskittyneessä kulttuurimuodossa esiintyy jo sosiaalista stratifikaatiota, ja siksi kaikkien omassa perheissään saaman yleisen kulttuurisen tietouden lisäksi jotkut saavat myös sosiaalisen asemansa mukaista yleistä oppia.

Taulukko 1. Koulutustyyppien yhteys tiettyyn kulttuurityyppiin.

Kulttuurin tyyppi	Ei-opettaja Kaikki Yleinen	Ei-opettaja Jotkut Erityinen	Ei-opettaja Kaikki Erityinen	Ei-opettaja Jotkut Yleinen	Opettaja Jotkut Yleinen	Opettaja Jotkut Erityinen	Opettaja Kaikki Erityinen	Opettaja Kaikki Yleinen
Vaeltava	x	x?						
Keskitetty vaeltava	x	x						
Puolittain pysyvä	x	x	x					
Yksinkert. keskittynyt	x	x	x	x				
Kehittynyt keskittynyt	x	x	x	x	x	x		
Yksinkert. integroitu	x	x		x	x	x	x	
Kehittynyt integroitu	x	x		x	x	x	x	x

Kehittyneessä keskittyneessä kulttuurityypissä syntyy opettajan professio ja joillekin yksilöille (esim. eliitin jäsenille, hallitsijaperheelle) ryhdytään antamaan yleistä koulutusta; samalla myös työnjaon kehittyminen vaatii sen, että joillekin yksilöille ryhdytään antamaan opettajan johdolla erityiskoulutusta (esim. kirjurille, juristille, rakennusmestarille ja taiteilijalle). Yksinkertaisessa integroidussa kulttuurityypissä uutena muotona on kaikille tietyn ikä- tai sukupuoliryhmän jäsenille opettajan johdolla annettu erityiskoulutus, joka korvaa kaikille ilman opettajaa suunnatun erityiskoulutuksen (esim. yleinen asevelvollisuus). Kehittyneessä integroidussa kulttuurissa puolestaan tulee tarve kaikille opettajan johdolla annettuun yleiskoulutukseen (se palvelee entistä monimutkaisemman järjestelmän integraatiota), josta tyypillisin esimerkki on länsimaiden yleissivistävä koululaitos.

Wilsonin typologioiden oikeellisuudesta (varsinkin kulttuurien luokittelusta ja siitä, missä määrin koulutuksen muoto todella korreloi yhteisön sosiaalisen organisaation muodon kanssa) voidaan olla monta mieltä, mutta hänen jaotteluistaan voi silti tehdä joitakin olennaisia johtopäätöksiä. Ensinnäkin koulutuksen rakenteellinen differentioituminen on ilmeistä, kun kulttuureissa siirrytään metsästys-keräilykulttuureista teolliseen, työnjaollisesti pitkälle eriytyneeseen kulttuuriin. Aiemmat koulutuksen muodot (kuten perheiden tai suvun puitteissa kaikille annettu yleinen koulutus, ts. lapsen yleinen enkulturaatio) eivät pääsääntöisesti häviä, vaan saavat rinnalleen uusia muotoja. Ja toisaalta tietyn ”vaiheen” jälkeen nuo uudet muodot perustuvat aina opettajan profession olemassaoloon - tämä ehkä tukee edellä esille tullutta Meadin ajatusta painopisteen siirtymisestä oppimisesta opettamiseen.

Tietoyhteiskunnan kannalta voisi olla kiinnostavaa pohtia sitä, mitä esimerkiksi netin käyttö oppimisessa - eri tavoillaan - merkitsee meilläkin vallitsevaksi käytännöksi tulleen opettajakeskeisyyden ja toisaalta erityisen ja yleisen koulutuksen kannalta. Ja tietysti myös kolmas ulottuvuus - kaikille vaiko osalle - on huomionarvoinen aspekti.

Institutionaalisen ja ei-institutionaalisen koulutuksen rajapintoja

Edellä totesimme, että länsimaisessa kulttuurissa (ja tietenkin myös länsimaista tässä asiassa mallinsa hakeneissa ei-länsimaisissakin kulttuureissa) oppiminen on erotettu omaksi alueekseen ja institutionalisoitu, kun taas monissa muissa kulttuureissa oppiminen on ”vain” prosessi, joka ei erotu muusta elämästä omaksi alueekseen. Tämä ero on olemassa ja

usein silmin havaittavissa opin jakamiseen eli koulutukseen nimenomaan varattujen fyysisten tilojen olemassaolosta tai niiden puuttumisesta. Oppimisen institutionalisaatio näyttäisi myös olevan yhteydessä opetuksen institutionalisaatioon: ilman opettajan professiota oppimisen institutionalisointi on ilmeisen hankalaa, joskin ehkä mahdollista (tilanne on samankaltainen toisin päin: opettajan profession olemassaololle oppimisen institutionalisaatio on oleellista, vaikkakaan se ei liene välttämätön ehto).

Tästä huolimatta institutionalisoidun ja institutionalisoimattoman oppimisen välinen ero ei antropologisessa perspektiivissä ehkä sittenkään ole niin jyrkkä joko-tai-kysymys. Enemminkin on kyse oppimisen kulttuurin aste-eroista akselilla, jonka toisessa päässä on ideaalityyppinen tilanne, jossa kaikki oppiminen on täydellisesti institutionalisoitua, ja toisessa päässä yhtä ideaalityyppinen tilanne, jossa mikään oppimistilanne ei ole vähimmässäkään määrin institutionalisoitu. Taustalla vaikuttaa tietenkin se, kuinka instituutio määritellään. Jos instituutioidulle oppimiselle ei aseteta erityisiä muodon vaatimuksia (esim. että tulee olla tietty spatiaalisesti erotettu oppimisympäristö, ”koulu” tms.), vaan se ymmärretään laveasti kaikkeksi sellaiseksi oppimiseksi, jossa tietty sisältö toistuu suhteellisen pysyvänä sukupolvesta toiseen ja jossa oppia saavat ryhmät ovat osa pysyviä sosiaalisia rakenteita (eli oppiminen ei ole koko ajan kenelle tahansa avoinna oleva prosessi), silloin institutionalisoitua oppimista voidaan havaita olevan myös kulttuureissa, joissa ei ole opettajan professiota tai erilliseksi tiedostettua koulutusinstituutiota.

Esimerkiksi Saharan eteläpuolisessa Afrikassa ovat yleisiä kulttuurit, joissa sosiaalisen rakenteen keskeiset yksiköt ovat ikäryhmiä ja yksilön status määräytyy enemmän ikäryhmäjäsennyden kuin minkään muun kriteerin perusteella; tällaisissa kulttuureissa on tavallista, että kukin ikäryhmä ylläpitää ja siirtää sukupolvelta toiselle omaa kulttuurista repertoariaan, joka on vain sille eksklusiivisesti ominaista. Kun ikäryhmä saa siirtymäriiteissä (jotka nekin ovat spesifejä, tradition sanelemia ”koulutustapahtumia”) uusia jäseniä, sen omat asiantuntijat siirtävät tulokkaille tiedot ikäryhmän salaisista rituaaleista, keskeisistä symboleista, muistitiedosta ja muusta ikäryhmän asemaa ja oikeuksia koskettavista tiedoista. Kyse ei ole sattumanvaraisesta siirrosta sen paremmin tiedon sisällön kuin opetuksenkaan suhteen, vaan institutionalisoidusta ja toisiin ikäryhmiin nähden tietyssä hierarkkisessa suhteessa olevasta pysyvästä, sosiaalisia rakenteita ylläpitävästä tiedosta. Ikäryhmät ovat tietyllä tavalla ”kouluja”, vaikka niillä onkin myös muita funktioita. Mielestäni voimme tällaisessa tapauksessa puhua institutionaalista oppimisesta tai koulutuksesta, vaikka näiden kulttuurien jäsenet eivät itse mielläkään ikäryhmäjärjestelmäänsä erityisesti koulutusjärjestelmäksi.

Itse asiassa institutionaalista ja ei-institutionaalista oppimisesta on vaikea edes löytää sellaista määritelmää, jossa näiden kahden välinen ero olisi selvärajainen ja dikotominen. Esimerkiksi Calhoun ja Ianni määrittelevät ”ei-institutionaalisen koulutuksen” (*noninstitutional education*) ”niiksi moniksi tietoisesti organisoiduiksi ja jäseny-neiksi sosiaalisiksi mekanismeiksi, joilla tiedon ja kulttuurin siirtäminen tapahtuu ”koulujen” tai muiden vastaavalla tavalla määriteltyjen koulutuksellisten instituutioiden ulkopuolella”. Tällaisessa määrittelyssä on kyse vain tautologiasta: ei-institutionaalinen on instituutioiden ulkopuolista. Itse koulutuksellinen instituutio jää edelleen määrittelemättä, muuten kuin viittaamalla epämääräisesti ”kouluihin” tai vastaaviin, jolloin on kyse enemmän instituution ulkoisesta muodosta kuin sisällöstä tai rakenteellisista ominaisuuksista.

Sitä paitsi silloinkin, kun raja vedetään ”koulujen” ja ”vastaavien koulutuksellisten instituutioiden” avulla, institutionaalisen ja ei-institutionaalisen vastakkaisuus on liukuvaa. Esimerkiksi Länsi-Afrikassa Liberian ja Sierra Leonen *mandingo*-kielten alueilla on ollut käytäntö, jossa tietyn ikäryhmän nuoret (ikähaitarilla 7 - 19 vuotta) ovat siirtyneet asumaan omaan leiriinsä metsään erilleen kyläyhteisöstään, pojat omaansa ja tytöt omaansa. Näissä ”leirikouluissa”, jotka ovat aina tiettyjen salaseurojen alaisia, nuoret ovat oppineet aikuisten taitoja, oman salaseuransa rituaalit, suullisen perinteen jne. tunnustettujen mestareiden johdolla. Ne ovat olleet ”koulutuksellisia instituutioita” monessakin mielessä: ne ovat olleet spatiaalisesti erillisiä, oppiminen on tapahtunut omien alojensa mestareiden johdolla, ne ovat muodostaneet oman erilliset yhteisönsä sosiaalisine suhteineen ja hierarkioineen, niillä on ollut tietty rajattu kesto mutta ne ovat kuitenkin olleet instituutioina pysyviä ja osa yhteisön rakennetta. Mutta voidaanko tällaista leiriä metsässä pitää ”kouluna”? On pakko pitää, tai muuten raja koulun ja ei-koulun välille joudutaan vetämään täysin kestävämmän perustein (esimerkiksi ollaanko katetussa tilassa tai taivasalla). Ja kun pidetään, *mandingo*-leirikoulujen ero esimerkiksi jossakin muussa kulttuurissa esiintyvään soturien salaseuran muodostamaan suljettuun, sotureiksi initioitavien nuorukaisten koulutusyhteisöön on liukuva.

On siis ilmeistä, että oppimisen kulttuurien vertailussa institutionaalisuus tai ei-institutionaalisuus ei ole erityisen hyvä kriteeri typologioiden tai luokittelujen tekemiseen. Useimmissa kulttuureissa (en uskalla sanoa kaikissa) näyttäisi esiintyvän jonkinasteista ja jollakin tavalla institutionalisoitua oppimista, ja tietenkin myös ei-institutionalisoitua. Jos hyväksy-

tään asioiden suhteellisuus lähtökohdaksi, oppimisen kulttuureja voisi ajatella vertailtavan sen mukaan, missä suhteessa kussakin oppiminen on institutionalisoitua ja missä suhteessa ei-institutionalisoitua, ja kenties katsoa tämän suhteen korrelointia muiden rakenteellisten tekijöiden, esimerkiksi työnjaollisen eriytymisen tai sosiaalisen stratifikaation, kanssa. Se, missä määrin institutionalisoitu oppiminen vaikuttaa yksilön sosiaaliseen statukseen, on oppimisen kulttuurin rakenteellisen merkityksen kannalta huomionarvoista.

2. Oppimiskäsitys länessä ja idässä (Timo Joutsivuo)

2.1 Oppimiskäsitys länessä

2.1.1 Antiikki

Kreikkalainen varhaiskasvat

Hellaassa äidit ja hoitajaorjattaret kasvattivat lasta kouluun menoon saakka. He lauloivat lapsilleen ja välittivät varsinkin homeerisia myyttejä sekä kertoivat satuja, kuten Aisopoksen eläintarinoita. Tottelemattomia lapsia voitiin pelotella möröillä, kuten Akkolla, Alfitolla, Gellolla ja Gorgolla.

Varsinaista koulua käytiin opettajan kotona (paitsi urheilussa). *Grammatistes* vastasi alkeiden, *kitharistes* musiikin ja *paidotribes* urheilun opettamisesta. Ylhäisten perheiden lasten kasvatuksesta huolehti varsinaisen opettajan lisäksi *paidagogos*, joka saattoi lapsen kouluun ja kantoi hänen vahataulunsa, kirjoituspuikkonsa, papyrusrullansa, lyyransa ja huilunsa. Paidagogos oli mukana myös tunneilla sekä kuulusteli opitun kotona. Hän saattoi käyttää tarvittaessa fyysistä rangaistusta.

Ensin opeteltiin lukemaan. Ääneen lukemisen merkitys oli suuri, koska kaikki kirjallisuus oli tarkoitettu Kreikassa suullisesti esitettäväksi - äänetön lukeminen oli harvinaista. Tämän jälkeen siirryttiin kirjoittamiseen. Kolmannessa vaiheessa ryhdyttiin opettelemaan ulkoa runoja, etenkin Homeroksen *Iliasta* ja *Odyssiä*. Homerosta kutsuttiin ”Hellaan kasvat-jaksi”.

Musiikillista sivistystä pidettiin vähintään yhtä tärkeänä kuin luku- ja kirjoitustaitoa - musiikki oli muusain taito. Runonlaulajia (*aoidoi*) ihailtiin. Oikeastaan musiikki oli sivistyneisyyden välttämätön ehto. Maailmaa hahmotettiin paljon musiikillisten metaforien kautta, kuten pythagoralaisella puheella kosmisesta sfäärien harmoniasta.

Soittimina käytettiin *lyraa* (lyyraa), *kitharaa* (joka muistutti nykyistä kitaraa) sekä *aulosta* (huilua tai paremminkin oboen tapaista puhallinta). Musiikki oli yksinäistä, ja se opetettiin korvakuulolla.

Useimpia urheilulajeja harjoiteltiin *palestralla*. Urheilijat olivat alastomia ja öljyllä voideltuja, ja heitä säesti huilumusiikki. Mukana oppilailla oli pronssinen kaavin, jolla öljy- ja hiekkakerros kuorittiin harjoitusten jälkeen pois. Sekä harjoitusk-sien aluksi että lopuksi peseydyttiin lähteellä. Ruumiillista terveyttä arvostettiin suuresti.

Sokrateen Hautomo

Aristofanes ivaili Sokrateelle näytelmässään *Pilvet*. Näytelmässä kuvataan oudossa valossa filosofinen koulu, jota kutsutaan Hautomoksi (*Frontisterion*). Sinne haluaa oppiin Strepsiades, joka koputtaa koulun ovea ja käy keskustelun vanhemman oppilaan kanssa:

Strepsiades: Vapaasti haasta, sillä mull' on aikomus myös oppilaaksi tulla aatoshautomoon.

Oppilas: No niin, vaan pidä salassa se mysteeri!

(...)

Strepsiades: Hän viisaampi on filosofi Thalesta.

Jo avaa, avaa ovi aatoshautomoon,
ja näyt mulle kiireen vilkkaa Sokrates!

Sain opinjanon. Aukaise nyt paikalla!

Näytelmän lopussa Sokrateen filosofoinnista sekaisin mennyt Strepsiades sytyttää koko koulun palamaan selittäen: ”Enpä muuta kuin kattoparret tässä laitan väittelyyn.”

Aristofanes esittää sokraattisen koulun fyysisenä paikkana. Mitään tällaista koulua ei kuitenkaan ollut olemassa, ja juuri tämä on Sokrateessa kiinnostavaa. Sokrates liikuskeli Ateenan torilla ja kävi keskusteluun kenen tahansa vastaansa tulleen ihmisen kanssa. Hänen Hautomonsa oli aina siellä, missä hän itse oli. Hautomo oli Sokrateen ”työpaikka” tai ”opiskelupaikka” - tai elämisen tila. Hautomo on vapauttamisen tila. Se mahdollistaa hengittävyuden eli *skholen*.

Akatemia

Sokrateen Hautomossa ”valmistuneen” Platonin korkeammalle opille tarkoitettuun Akatemiaan ei ollut muuta pääsyvaatimusta kuin aito halu syventyä filosofiaan. Platon kuvaa VII kirjjeessään: ”Ne, jotka eivät ole tosi filosofeja vaan ovat hankkineet käsityksistä itselleen vain pintasilauksen - kuten jotkut ruskettavat itsensä auringossa - huomaavat, kuinka

paljon heillä on opittavaa, kuinka paljon vaivaa se vaatii ja kuinka tarpeellista on sitä varten noudattaa kohtuullista elämäntapaa, he pitävät sitä vaikeana ja mahdottomana. Niinpä he eivät kykene paneutumaan siihen.”

Platon kehitti kreikkalaista kasvatusmallia hahmottelemalla korkeamman asteen kasvatusta. Platonin ihannekasvatus koostuu aritmetiikasta, geometriasta, astronomiasta, musiikista ja korkeimpana asteena dialektiikasta. Platonin mukaan ihminen opiskelee matematiikkaa, ”jos hän haluaa olla ihminen”. Matemaattinen oppi suuntaa mielen katseen pois alhaalta aistimaailmasta ylös ideoiden maailmaan. Se synnyttää meissä filosofisen luonteenlaadun.

Ihminen, joka ei nouse ideoiden maailmaan, nukkuu koko elämänsä ajan, ja ”ennen kuin ehtii täällä herätä, hän on jo päättynyt Hadekseen ja vaipunut lopulliseen uneen”. Matematiikkaa on alettava opiskella mahdollisimman varhain lapsena.

Platonin Akatemiaan kuului nimekkäitä filosofeja, matemaatikkoja, tähtitieteilijöitä ja niin edelleen. Kaiken korkeamman sivistyksen ennakkoehtona pidettiin yhdessäoloa, *synusiaa*. Kasvu tapahtui olemalla kosketuksissa toisten ihmisten ja kysymysten kanssa. Platon kirjoitti: ”Kun on pitkän yhdessäolon aikana askarrellut ja elänyt tämän aiheen parissa, se yhtäkkiä syntyy sielussa kuin singonneesta kipinästä leimahtava liekki, ja siitä lähtien se ravitsee itse itseään.”

Toinen filosofian välttämätön ehto oli vapaa aika eli *skhole* - ajatuksille oli oltava kiireetöntä muotoutumistilaa. Akatemiassa varattiin erityisesti aikaa dialektiikalle, joka merkitsi eräänlaista dialogia. Joskus dialektiikan osana sovellettiin esimerkiksi *elenkhos*-menetelmää, jossa kysymysten avulla paljastettiin kantaan sisältyvä ristiriitainen tai kestävä seuraus ja päädyttiin *aporiaan* eli hämmennykseen.

Akatemian toiminta jatkui usein illalla pitoina eli *symposioneina*, jotka noudattivat silloin yleistä käytäntöä. Pidoissa taloon astuttaessa riisuttiin sandaalit ja pestiin jalat. Päähän oli laitettu sepeleitä ja rinnalle koristeita; huoneessa saattoi olla myös suitsukkeita. Pitosalissa maattiin leposohvilla puolimakuuasennossa. Huilunsoittajattaret ja tanssijattaret vastasivat tunnelmasta.

Yhteisaterian eli *sysitian* aluksi nautittiin alkuryppy, joka oli pikarillinen mausteviiniä. Varsinaiset juomingit alkoivat vuodattamalla juomauhri jumalille. Viiniä tiputettiin pikarista joitakin pisaroita ja samalla kutsuttiin jumalaa nimeltä. Dionysoksen kunniaksi laulettiin ylistyslaulu.

Juominkeja vetämään valittiin *symposiarkhos*, jonka tehtävänä oli päättää, kuinka monta pikarillista viiniä kunkin osallistujan piti nauttia. Jos joku ei totellut hänen kehotuksiaan, hän sai rangaistuksena määrätä itsepäisen pitovieraan esimerkiksi tanssimaan alasti.

Pidot olivat samanaikaisesti vakava ja leikkisä tapahtuma. Joskus käytiin kauneuskilpailua miesten välillä, usein pelattiin viinipisaroita maaliin heittäen *kottabosta*, jonka voittaja saattoi saada esimerkiksi suudelman haluamaltaan ihmiseltä. Pitojen osallistajat lauloivat itse kuin karaokea.

Sokrates on tunnetuin pidoissa viihtynyt filosofi; Platon sen sijaan teki pidoista filosofisen kirjallisuuden lajin. Aristoteles vakiinnutti pitohengen vastaisen luentomaisen kirjoitustyylin.

Lykeion

Platon ei valinnut lahjakkainta oppilastaan Aristotelesta seuraajakseen Akatemian johtajana. Sen sijaan hän valitsi sisarenpoikansa Speusippoksen. Toisaalta Aristoteles ei Stageirasta muuttaneena metoikkina olisi voinut Ateenan lakien mukaan toimiakaan tällaisen yhteisön johtajana. Usein sanotaan, että kysymys oli sisällöllisestä erimielisyydestä eli erilaisesta käsityksestä ideateorian asemasta. Voi kuitenkin olla, että Aristoteles ei ollut sisäistänyt vielä fundamentaalisempaa platonista ideaa eli sivistyksen dialogista olemusta. Aristoteles oli hengeltään luennoija (myös populaareja dialogeja kirjoittaessaan, sillä niissä dialogi on vain muoto, ei sisällöllinen filosofinen kanta); Platon oli dialektikko.

Ero tulee parhaiten esiin Aristoteleen Fysiikan III kirjan 3. luvussa, jossa hän käyttää opetusta ja oppimista aktuaalinen-potentiaalinen-jaottelunsa esimerkkinä. Aristoteles kirjoittaa: ”Opetushan on sen aktuaalisuutta, joka osaa opettaa, mutta se toteutuu jossakin kohteessa eikä ole erotettavissa siitä, vaan se on yhden toisessa toteutuvaa toimintaa (...) Ja vaikka opetus ja oppiminen olisivat sama asia, oppiminen ja opettaminen eivät kuitenkaan ole samoja.” Opettajan toiminta aktu-

alisoi opettamisen kohteessa itsessään olevan oppimisen potentian. Toimija on opettaja.

Myöhemmin Aristoteles perusti oman peripateettisen koulunsa Lykeioniin. Peripateettinen saattaa sanana viitata Aristoteleen tapaan kävellä edestakaisin pylväikössä opettaessaan. Aristoteleen opetus jakautui kahtia. Aamupäivällä hän piti esoteerisia luentoja oppilailleen. Juuri näille luennoille tai niiden muistiinpanoille perustuvat Aristoteleen säilyneet teokset. Luennot käsittelivät muun muassa metafysiikkaa, fysiikkaa, biologiaa, logiikkaa ja tieteenteoriaa. Iltapäivällä Aristoteles piti eksoteerisia luentoja suurelle yleisölle sitä kiinnostavista aiheista, kuten etiikasta ja politiikasta. Aristotelesta voisi pitää tieteellisen luennon ”keksijänä” siitä huolimatta, että myös sofistit pitivät puhemaisia luentoja.

Myöhäisantiikki

Platon ja Aristoteles perustivat fyysiset oppi-instituutiot, jotka sijaitsivat tietyssä paikassa. Myöhäishellenistisenä (käytän sanaa laajassa mielessä) aikana Platonin Akademia alkoi kuitenkin sokratisoitua siinä mielessä, että se sijaitsi itse valituspaikassa. Esimerkiksi 2. vuosisadalla jKr. Calvenus Tauruksen ”akademia” kokoontui hänen kotonaan illallisilla sekä vieraili erilaisissa paikoissa.

2.1.2 Keskiäika

Skolastinen metodi yliopisto-opetuksessa

Varhais- ja sydänkeskiajan eurooppalainen koulutusjärjestelmä oli suurimmaksi osaksi katolisen kirkon hallinnassa. Kun antiikin koulutusjärjestelmä romahti 500-luvulla (siihen olivat kuuluneet mm. grammaatikko- ja reetorikoulut), katolinen kirkko joutui luomaan oman opetuslaitoksen, jotta uskonnolliset ja hallinnolliset tehtävät olisivat tulleet hoidetuiksi. Näistä uusista koulumuodoista tärkeimmät olivat luostari- ja katedraalikoulu. Opetus keskittyi ennen muuta lukemiseen, kirjoittamiseen ja Raamattuun. Luostarikouluissa opetettiin paitsi luostarin munkistoon haluavia (erikoinen ryhmä olivat ns. *oblati*, jotka olivat luostariin annettuja lapsia) myös sellaisia lapsia, joiden ei ollut määrä jäädä luostariin, eli aatelin ja mahdollisesti muiden varakkaimpien lapsia.

Luostarikoulujen opetuksesta antaa hyvän kuvan Walahfrid Srabo (807 - 849), joka oli vuosina 815 - 25 oppilaana Reichenauin luostarikoulussa. Latinan opetus oli keskeisellä sijalla. Walahfridin mukaan hänen täytyi heti opetella ulkoa muutamia latinankielisiä lauseparsia, jotta keskustelu muiden oppilaiden kanssa olisi sujunut. Hyvin nopeasti nimittäin latinan kieli tuli ainoaksi sallituksi kieleksi kaikkina muina aikoina paitsi lepohetkinä; aloittelijat sen sijaan saivat puhua kansankielellä eli Reichenauissa saksaksi. Pian Walahfrid aloitti Donatuksen latinan kieliopin pönttöyksen (sanaluokat ja niiden taivutus). Vanhempi oppilas määrättiin kuulustelemaan häntä. Latinan opiskeluun kuului opettajan pitämiä luentoja, mutta käytännön harjoittelu jätettiin yleensä harjoitusmestarin harteille varsinaisen opettajan vain seurattessa oppimisen edistymistä. Tämä ulkoaopettelu kuului aamupäivän ohjelmaan. Iltapäivällä opittuja sääntöjä sovellettiin käytäntöön. Walahfridin mukaan oppilaille luettiin eripituisia lauseita saksaksi, ja nämä lauseet tuli sitten kirjoittaa latinaksi savitauluille. Useimmat käytettävät sanat olivat aiemmin opittuja; tuntemattomien latinankielistä asiaa sai kysyä opettajalta. Koulupäivä päättyi illalla Raamatun historian kertomukseen, joka sitten oli osattava toistaa seuraavana aamuna.

Käytännössä opetus rakentui niin sanotun seitsemän vapaan taidon varaan, jotka oli Cassiodoruksen (n. 485 - 580) vaikutuksesta otettu curriculumin kulmakiveksi. Cassiodorus uskoi kyseisten aineiden sisältyvän Raamattuun ja siten palvelevan ilmoituksen sisällön esittämistä. Seitsemän vapaata taitoa (*artes liberales*) oli jaettu kahteen pääryhmään, triviumiin ja quadriumiin, joista edellinen sisälsi grammatiikan, dialektiikan ja retoriikan ja jälkimmäinen aritmetiikan, geometrian, astronomian ja musiikin. Luostarikoulujen ohella toimi niin sanottuja katedraalikouluja, joiden opetus ja tavoitteet muistuttivat suuresti luostarikouluja. Tarkoituksena oli ennen muuta opettaa tulevia hengellisten virkojen hoitajia, minkä vuoksi opetus käsitti myös jumalanpalveluksen ulkoisia muotoja, kirkollisia toimituksia, kirkon oikeudellista asemaa ja vastaavia kysymyksiä. Aluksi katedraalikoulussa opetti piispa (periaatteessa niitä oli kaikissa hiippakunnissa), mutta myöhemmin tehtävä siirtyi jollekin kaniikeista, joista aluksi käytettiin nimitystä *magister* ja myöhemmin *scholasticus*.

Kaarle Suuren (768 - 814) lainsäädännössä näyttäisi ensimmäisen kerran tulevan esiin ajatus opetuksen levittämisestä kaikkien halukkaiden ulottuville: ”Pappien tulee kaikkialla kaupungeissa ja kylissä pitää koulua. Jos joku seurakunnan

jäsen haluaa lapsensa siihen oppiin, ei lasta saa kieltäytyä ottamasta vastaan, vaan papin tulee häntä rakastaen opettaa.” Vuoden 813 lait asettavat kuitenkin suhteellisen vaatimattomat tavoitteet sille, mitä näille halukkaille tuli opettaa. Uskonnustus ja Isä meidän tuli osata sekä kansankielellä että latinaksi (myöh. latinankielisen version vaatimisesta luovuttiin). Kaarlen opetusohjelmien laadinnasta huolehti Alkuin (n. 735 - 804). Hän korosti kieliopin opetusta (karolinginen renessanssi merkitsi latinan kielen tason paranemista ja kauniin kirjoitustyylin omaksumista) ja suosi dialogista opetustapaa, kysymysten ja vastausten varaan rakentunutta opetusprosessia.

Korkeinta koulutusta annettiin yliopistoissa, joiden varhainen historia liittyy olennaisesti skolastiikkana tunnettuun oppija opetusrakennelmaan. Skolastiikasta on esitetty tutkimuskirjallisuudessa lukemattomia määritelmiä. Jan Sulowski luokittelee artikkelissaan ”The concept of scholasticism” ne neljään eri luokkaan: epätäsmälliset, periodiset, substantiiviset ja metodologiset. Sulowskin mukaan metodologiset määritelmät voidaan edelleen jakaa seitsemään ryhmään. Niiden mukaan skolastiikka tarkoittaa

- didaktista metodia opetuksessa (*lectio* ja *questio*)
- tunnettujen auktoireiden kommentointia (kommentaarit ja *summat*)
- deduktion käyttöön perustuvaa metodia
- metodin ylivoimaisuutta substanssiin nähden (väittelyn eli disputaation tekniikoiden korostaminen väiteltävän asian sisällön sijasta)
- diskursiivista metodia
- eräänlaista skemaattisuutta tai jopa sofistikkaa
- gradualistista opiskelu- ja opetusjärjestelmää.

On selvää, että monet näistä malleista limittyvät toisiinsa, eikä mitään niistä voida nostaa muiden yläpuolelle tekemättä karkeita yleistyksiä. Tämä tulee selvästi esiin, kun ryhdymme tarkastelemaan skolastista opetuskäytäntöä eli sitä, miten opetusta keskiajan yliopistoissa annettiin. Osittain tältä pohjalta James A. Weisheipl on määrittänyt skolastiikan seuraavasti: ”Skolastiikka on ennen muuta tutkimusmetodi (*modus inveniendi*), joka syntyi keskiajan kouluissa ja joka tuli yleisesti hyväksytyksi parhaaksi mahdolliseksi opetusmetodiksi (*modus docendi*). Oppineiden mielestä paras opetustapa vastasi soveltuvaa alkuperäisen keksinnön uudelleenluomista. Siten opetuksen etenemisen (*ordo doctrinae*) sanottiin seuraavan keksimisen etenemistä (*ordo inventionis*).”

Tämänkaltaisen metodin taustalla on selkeä näkemys tieteestä, joka on järjestetty rationaalisesti ja joka perustuu luontoa koskevaan varmaan tietoon. 1100 - 1200-luvuilla kehitettiin tieteenkäsitys, jossa erotettiin kaksi erilaista tapaa hankkia tietoa. Yhtäältä tietoon voitiin päästä invention avulla (*per inventionem*), jolla ymmärrettiin henkilökohtaista tutkimusta ja joka koski tilannetta, jolloin oppirakennelmaa jollakin tieteenalueella ei vielä ollut olemassa. Toisaalta tieto yhdistettiin jo olemassa olevaan doktriiniin, joka kattoi kunkin tieteenalueen kokonaisuudessaan ja jonka oppisisältö voitiin sinällään siirtää oppilaille (*per doctrinam*). Niinpä esimerkiksi lääketieteessä sen *scientia*-luonne (tieteellisyys) liitettiin paitsi syistä vaikutukseen etenevään epistemologiseen malliin myös sen aikanaan saamaan kirjalliseen, auktoritatiiviseen muotoon. Lääketieteellisen tiedon katsottiin siirtyneen innovatiivisesta vaiheesta valmiiksi oppirakennelmaksi Kosin saarella 300-luvulla eKr., jolloin Hippokrates muunsi lääketieteen keksimisen, käytännön kokeilujen ja ilman sääntöjä harjoitettujen käden taitojen tilasta opilliseksi järjestelmäksi ja kirjalliseksi traditioksi, opetettavaksi *scientiaksi*. Tavallaan lääketieteen tulo *scientiaksi* Hippokrateen persoonassa samalla lopetti sen historian. Hänen jälkeensä innovatiivinen vaihe lääketieteessä oli ohi ja ratkaisevaan rooliin nousivat doktriinin ja tradition tulkitseminen ja siirtäminen uusille sukupolville. Hippokrateen myötä lääketiede oli samalla saanut takaisin sen varman tiedon statuksen, jonka se oli syntiinlankeemuksessa menettänyt. Skolastisilla lääkeareilla oli näin ollen hallussaan perintö, johon kytkeytyvä tieto koettiin varmaksi ja muuttumattomaksi.

Eurooppalaisten yliopistojen synty liittyy olennaisesti vanhojen oppilaitosten irtaantumiseen piispan hallinnasta itsenäiseksi korporaatioiksi. 1100-luvulla korkeampaa koulutusta oli annettu lähinnä katedraali- ja kollegiaaliskouluissa, mutta myös yksittäisten opettajien pitämiä kouluja oli olemassa. Nämä toimivat kuitenkin aina piispan antaman luvan varassa; tätä kutsuttiin nimellä *licentia docendi* eli ”lupa opettaa”. 1200-luvun alussa tämänkaltaiset oppilaitokset näivettyivät kuitenkin paikallisiksi oppilaitoksiksi, jotka toisin kuin aiemmin eivät enää houkuttelleet oppilaita pitkien matkojen päästä. Korkeampi opetus keskittyi yliopistoihin (*studium generale*), joiden perustajana tai privilegioiden antajana toimi useimmiten joku korkeampi auktoriteetti, esimerkiksi keisari tai (useimmiten) paavi. Yliopistojen tunnusmerkkeinä on pidetty yhtäältä niiden korporatiivista luonnetta (joko opiskelijoiden - ulkomaiset opiskelijat liittyivät yhteen oikeudellisen turvan saavuttaakseen - tai opettajien yhteenliittymiä: *universitas studii* tai *universitas magistrorum et scholarium*)

ja toisaalta niiden saamaa oikeutta myöntää opetuslupia (*licentia ubique docendi* eli lupa opettaa missä tahansa katolisen kirkon piirissä). Ennen vuotta 1300 perustettiin varmuudella seuraavat yliopistot: Bologna, Padova, Vicenza, Vercelli, Arezzo, Siena, Rooma (*studium curiae*), Napoli, Pariisi, Montpellier, Toulouse, Orléans, Angers, Valladolid, Salamanca, Lissabon, Oxford ja Cambridge. Epävarmoja tapauksia ovat lisäksi (nykykäsityksen mukaan siis): Piacenza, Salerno, Reggio, Valencia ja Sevilla. Yliopistoissa oli periaatteessa neljä tiedekuntaa - teologinen, oikeustieteellinen, lääketieteellinen ja filosofinen - mutta niiden löytyminen samasta yliopistosta oli suhteellisen harvinaista. Niistä filosofinen tiedekunta oli tavallaan muiden alapuolella ja tarjosi ikään kuin perusopetusta korkeampiin tiedekuntiin eteneville (usein filosofisen tiedekunnan läpikäyminen oli pakollista). Opetusmuodot olivat eri tiedekunnissa suurin piirtein yhteneväiset. Niiden päämuodot olivat luento (*lectio*) ja disputaatio (*disputatio*).

Auctoritas

Oppiaineiden opetus perustui ennen muuta muutamiin auktoritatiivisiin perusteksteihin ja niiden merkittävimpiin kommentaareihin. Neljä perusoppiainetta oli jaettu pienempiin osiin, tunnetuimpana tietenkin *artes liberales* -aineet filosofisessa tiedekunnassa. Periaatteessa kaikilla aineluokitteluiden osilla oli oma auktoritatiivinen tekstinsä. Auktoriteettiajattelun jatkumisesta myös renessanssissa kertoo hyvin Josse Clichtoven (Jodocus Clichtoveus) *De artium scientiarumque divisione introductiosa* (1520) esittämä teoreettisten tieteiden jaottelu niiden subjektin ja auktorin mukaan:

TIEDE	SUBJEKTI	AUKTORI(T)
Grammatica	Sermo latinus	Priscianus
Logica	Argumentatio	Aristoteles
Rhetorica	Oratio persuadens	Cicero
Musica	Numerus harmonicus	Boetius
Arithmetica	Numerus	Pythagoras
Geometria	Magnitudo	Euclides
Astronomia	Magnitudo celestis	Ptolomeus
Ethica	Bonum hominis	Aristoteles
Economica	Bonum domus	Aristoteles
Polytica	Bonum reipublice	Aristoteles
Physica	Res naturalis	Aristoteles
Medicina	Bonum corporis humani	Hippocrates
Metaphysica	Primum ens	Aristoteles
Theologia	Deus superbenedictus	Prophete et apostoli

Auktoriteetti ja traditio yhdenmukaistettiin. Lääketieteessä 1100 - 1200-lukujen kuluessa muutamat teokset, jotka kuuluivat lähinnä Galenoksen, Hippokrateen ja Avicennan tuotantoon, otettiin mukaan yliopistojen opetusohjelmaan. Tekstit muodostivat kokonaisuuden ja yhtenäisen tradition, jonka pohjalle rakennettiin sekä oppijärjestelmä että opetus. Lääketieteen perimmäinen sisältö oli tallennettu tähän traditioon. Sen varaan rakennettu yliopistollinen *curriculum* instituutiolisoitiin, ja samalla kanonisoituivat opetuksen kannalta keskeisimmät teokset. Tieteen ei ylipäänsä katsottu olevan mahdollista, jos sen perustana ei ollut auktoareiden kaanonina. Vaikka lääketieteessä varmaan tietoon ajateltiin voitavan päästä toisaalta syiden tutkimisen kautta ja toisaalta tradition avulla, niin käytännössä edellisen jonkinasteinen epistemologinen määrittelemättömyys johti siihen, että vain teksteihin perustunut traditio takasi opin luotettavuuden ja tiedon stabiiliuden. Traditio konkretisoitui kirjojen ja auktoareiden tutkimiseksi, eikä ilman auktoritatiivisia teoksia olisi ollut sen enempää tiedettä kuin oppiakaan. Muun muassa Ugo Benzin (k. 1439) mukaan kukaan ei voinut päästä täydellisyyteen, ellei ollut lukenut opetusohjelmassa määritettyjä perustekstejä. Gentile da Foligno (k. 1348) puolestaan uskoi, että Avicennan mammuttimainen lääketieteen kokonaisesitys *Kaanon* sisälsi kaiken - silloin kun se ymmärrettiin oikein - mikä oli lääkärin koulutuksessa välttämätöntä.

Periaatteessa totuus (*veritas*) kytkeytyi traditioon ”täydellisenä”, ”kirkkaana” ja ”selkeänä”. Aikojen kuluessa se oli kuitenkin hämärtyneet, minkä vuoksi tarvittiin tekstien selitystä, tulkintaa (*expositio*). Tekstien tulkitseminen tuli näin ollen välttämättömäksi, sillä ilman sitä tieto olisi jäänyt enemmän tai vähemmän ”pimeyteen”. Selityksen ajateltiin tuovan tavallaan valoa vaikeaan tekstiin, ja esimerkiksi Taddeo Alderotti kirjoitti hippokraattisia *Aforismeja* kommentoidessaan, että ”tulkinta on valo, joka tuo esiin tekstin värit”. Tulkinnan välttämättömyys perustui myös siihen, että inhimilliset kirjoittajat olivat sanojen auktoareita; he käyttivät sanoja merkitsemään tai osoittamaan asioita, eikä heidän käyttämänsä

sanan ja sen kuvaaman asian vastaavuus aina ollut itsestään selvä.

Auktorin intentio ja sitä kautta myös totuuden paljastaminen ja todistaminen edellyttivät luonnollisesti jonkinlaisen metodin käyttöä. Kommentaattorit tukeutuivat sellaiseen skolastiseen metodiin, jonka mukaan tekstiä analysoitiin systemaattisten jaotteluiden, jotka toisinaan muuntuivat kaavamaisiksi erotteluiksi (*distinguere*), määrittelyiden (*definiri*) ja päätelmien (*concludere*) avulla. Kokonaisuudessaan metodia voidaan kutsua loogis-semanticiseksi. Käytännössä kommentoitavan tekstin lauseet muutettiin väitteiksi, minkä jälkeen ne voitiin asettaa loogisen analyysin kohteeksi. Syllogismin osiksi tarvittiin materiaalia, minkä vuoksi analyysissä käytettiin kommentoitavan tekstin ulkopuolisista lähteistä olevaa aineistoa (esim. muiden kommentaattoreiden mielipiteitä). Tästä muusta materiaalista saatiin tarvittavat premissit syllogistiseen argumentaatioon. Yleensä analyysi tarkoitti sen tutkimista, miten ja missä merkityksessä auktori käytti lauseissaan eri termejä. Disputaatioissa opponenti muun muassa erotti väitteen termit yhteydestään osoittaakseen, että niillä saattoi toisinaan olla erilainen merkitys kuin opponitavassa tekstikohdassa. Kommentaattori pyrki näin ollen tarkentamaan sen erityisen merkityksen, jossa auktori termiä tekstissään oli käyttänyt.

Auktorin intention (*intentio auctoris*) löytäminen oli viime kädessä se, mihin kommentaattori työllään pyrki. Termini-analyysi, johon laajasti nojaututtiin, ei kuitenkaan ollut filologista siinä mielessä kuin esimerkiksi humanistit sen ymmärsivät. Vaikka skolastiikassa usein huomattiin käännösten erilaisuus, ei syntynyt tarvetta alkuperäisen ilmaisun tai sanan konstruointiseksi. Sen sijaan terminologis-semanticinen analyysi ja looginen argumentaatio olivat välineet, joihin skolastisessa tieteessä nojaututtiin termien kussakin tekstiyhteydessä käytetyn merkityksen selvittämiseksi. Kyseisissä ”välineissä” tulee selvästi esiin koko menetelmän tulkintaan tähtäävä päämäärä.

Koska traditio muodosti tekstin totuuden kriteerin, tärkeäksi aiheeksi muodostui se, miten voitiin täsmällisesti määrittää tekstin suhde traditioon. Kommentoitavan tekstin lauseiden tulkinnassa ilmeni toisinaan ongelmia, jotka pakottivat kommentaattorin tuomaan tekstin suhteen esiin ”epäilyksiä” (*dubitatio*), ”kysymyksiä” (*quaestio*) tai ”vaikeuksia” (*difficultas*). Luonnollisesti näihin vastattiin hyvinkin eri tavoilla ja päädyttiin jopa täysin ristiriitaisiin tulkintoihin. Muiden kommentaattoreiden tekemiä virheitä ei kuitenkaan pidetty ongelmallisina, vaan aiempien tulkitsijoiden tulkintojen virheellisyyden todistaminen - sisäinen epäkoherenttisuus, ristiriidat auktorien kanssa jne. - kuului itsestään selvänä osana kommentaareihin. Kommentaattoreiden tulkinnat saattoivat siis poiketa toisistaan miten paljon tahansa; sen sijaan auktorisoitujen tekstien välinen ristiriitaisuus ei voinut olla mahdollista. Totuus kuului traditioon ja oli jakamaton. Ristiriitaisilta vaikuttavat auktorien ilmaisut täytyi ”pelastaa” (*salvare*) tai ”yhdistää” (*conciliare*). Tekstin todellisen merkityksen kaivaminen esiin palveli myös tätä tehtävää, sillä - näin ajateltiin - auktorien todellisen mielipiteen löytäminen paljasti samalla heidän yksimielisyytensä.

Luennot

Luennot olivat skolastisen opetuksen tärkein muoto, ja juuri niissä pyrittiin auktorien tekstejä tuomaan ymmärryksen piiriin. Luentoja pidettiin alun perin joko yksityiskodeissa tai kouluissa, *in scholis* (eli paikoissa, jotka oli tarkoitettu julkiseen käyttöön). Käytännössä alusta lähtien luentoja oli kahta perustyyppiä: *ordinaria* ja *extraordinaria*. Edelliset sijoitettiin aluksi yleensä aamun ensimmäisiin tunteihin ja jälkimmäiset iltapäivään, mutta myöhemmin tämänkaltaisia eroja ei välttämättä enää ollut. Yksittäiset luennot käsittelivät yleensä tarkoin määrättyjä kohtia auktorin tekstistä. Bolognan yliopiston vuoden 1252 statuuteissa määritettiin tekstikirjojen jako erityisiin osiin (*punctum*), joita kutakin opetettiin kaksi viikkoa; tekstin jako toteutettiin vuosittain ja sitä oli myös noudatettava. Bolognassa tapa koski aluksi lakitekstejä, mutta myöhemmin se levisi muihinkin tiedekuntiin.

Säännöllisesti pidetyillä tavallisilla luennoilla käytiin läpi jotakin määrättyä tekstiä, toisin sanoen opetettiin jonkun auktoriteetin - esimerkiksi Aristoteleen - ajattelua tämän jälkeensä jättämän tekstin pohjalta. Ylimääräisten luentojen täytyi koskea aihetta, joka oli valittu varsinaisten luentojen *punctumien* joukosta: erona oli aluksi vain poikkeava luennointitapa. 1300-luvun jälkimmäisellä puoliskolla mestarin oli mahdollista valita ylimääräisten luentojen tekstikirjoiksi normaalicurriculumin ulkopuolisia kirjoja (ja saada tästä hyvästä myös parempaa palkkaa). Vähitellen *extraordinaria*-luennot irtaantuivatkin alkuperäisestä täydentävästä luonteestaan. Niinpä esimerkiksi Bolognan vuoden 1405 statuuutit sisältävät omat kirjansa niin *ordinariaa* kuin *extraordinariaa* varten. Kaiken kaikkiaan ylimääräiset luennot eivät olleet samalla tavalla sidoksissa statuuteissa määrättyyn tekstiin, vaan niissä *magister* saattoi tarkastella muita tärkeinä pitimiään kirjoituksia. Kolmas luentotyyppi, niin sanottu kursorinen luento, oli tavallisen luennon tekstin ja pääongelmien lyhyt kertaus.

Ordinaria-luentoja piti *doctor* tai *magister*, mutta myös *extraordinariat* saattoivat kuulua hänen ohjelmaansa. Italialaisissa yliopistoissa tohtorin alapuolella hierarkiassa oli *repetitor* (jonka vastineena pohjoisissa yliopistoissa on toisinaan väitetty olleen lähinnä *baccalaureuksen*). ”Toistaja” oli opiskelija, joka oli opiskellut vähintään kolme vuotta. Hänen tehtävänään oli toistaa luentoja aamuisin ja järjestää kuulusteluja iltapäivisin. Toistajia oli kahta tyyppiä, *repetitor generalis* ja *repetitor specialis*, joista jälkimmäinen oli erikoistunut *extraordinaria*-luntoihin. *Scholaris* puolestaan oli *extraordinaria*-luntojen lukija ja disputaatioihin osallistuja; kysymyksessä olivat siis opintojen loppuvaiheeseen kuuluneet asiat eli kyseessä oli selvemmin se, mikä nykyään tunnetaan *baccalaureuksena*.

Lectio alkoi auktorin tekstin määrätyn kohdan (*littera*) lukemisella ääneen. Tämän jälkeen kyseinen teksti jaettiin pienempiin osiin (*distinctio*), kunnes päädyttiin yksittäisiin lauseisiin. *Distinctiosta* siirryttiin luennon kolmanteen vaiheeseen, näiden yksittäisten lauseiden tulkittamiseen (*expositio*). Tällöin oli mahdollista joko tutkia alkuperäistä tekstiä parafraasinomaisesti ja selvittää vaikeita sanoja ja käsitteitä tai sitten antaa tekstiosasta tarkka ja kattava tulkinta; joskus jopa luotiin sääntöjä tekstin pohjalta. Käytännössä siis kysymyksessä oli huolellinen tekstin läpikäyminen, jossa myös esitettiin erilaisia tarkasteltavan tekstin tulkinnallisia lukutapoja. Näistä osa voitiin myös kumota, ja opettaja saattoi esittää omia, persoonallisempia näkemyksiään. Tavallaan tämä oli tärkein luennon vaiheista. *Lectio* viimeisessä vaiheessa palattiin tekstiin liittyviin tärkeimpiin ongelmiin. Kyseessä oli eräänlainen kysymys-vastaussessio, joita ei kuitenkaan varsinkaan yliopistojen alkutaipaleella välttämättä aina järjestetty, varsinkin jos oppilaita oli paljon. *Lectio*-kommentaareille oli tyypillistä fragmentaarinen eteneminen lauseesta toiseen, jolloin yksi auktorin tekstin lause käsiteltiin aina loppuun ennen siirtymistä seuraavaan. Yksittäiset lauseet ymmärrettiin väitteiksi, jotka sitten voitiin asettaa loogisen analyysin kohteiksi.

Mitä luennoilla aktuaalisesti tapahtui, on jäänyt suhteellisen vähälle huomiolle tutkimuskirjallisuudessa, ilmeisesti ennen muuta sen vuoksi, ettei asiasta ole säilynyt dokumentteja (tai ei ole löydetty) - esimerkiksi oppilaiden muisteluita tai vastaavia. Ilmeistä kuitenkin on, että luennot olivat opiskelijan kannalta passiivinen kokemus: kuuntelu ja muistiinpanojen tekeminen olivat siinä keskeisessä asemassa (joillakin opiskelijoilla saattoi myös olla hallussaan luennon aiheena oleva teksti). Koska keskiajan oppinut kirjallinen traditio yleensä heijastelee opetuskäytännön muotoja, on todennäköistä, että 1300 - 1400-lukujen aikana luntojen kommentoiva osa saatettiin järjestää puhtaammin ongelmien tai kysymysten varaan - erityisesti sen jälkeen, kun samat kysymykset alkoivat toistua jatkuvasti.

Luntojen keskeisyyttä keskiaikaisten yliopistojen opetuksen järjestämisessä korostaa se, että muut tehtävät oli käytännössä rakennettu niiden ympärille. Ensimmäinen näistä oli kuulustelu eli eksaminaatio, ja kaksi muuta olivat resitaatio ja disputaatio. Kuulustelu tarkoitti yksinkertaisesti opiskelijoiden kuulustelemista luntojen sisällöstä. Resitaation pohjalla on sana *repetere* (*repetio*), joka tarkoitti luennon toistamista. Tämän avulla uskottiin voitavan vahvistaa oppilaan muistia sen opin suhteen, jota hänelle oli aamuluennolla opetettu: ”mitä useammin opiskelija toistaa opettajan luennon, sitä epätodennäköisemmin hän sen unohtaa” sanottiin eräässä saarnakokoelmassa 1200-luvulla. (Samaa tehtävää palvelivat tietenkin myös kuulustelut.) Italiassa resitaatio oli esimerkiksi lääketieteellisissä ja filosofisissa tiedekunnissa useimmiten nimenomaan aamun luennon ja mestarin siinä läpikäymien kysymysten toistamista, mutta oikeustieteellisissä niillä näyttäisi olleen myös funktiona opinkappaleen tarkempi harjoittaminen ja siten tavallaan luennon antaman tiedon syventäminen.

Hyvän kuvan luntojen rakenteesta ja niihin sisällytetyistä *quaestioista* antaa Taddeo Alderottin (k. 1295) *Ars medica* -kommentaari, joka valmistui hänen opetuksensa pohjalta pitkäkhön ajan kuluessa (mahdollisesti 1260-luvulta 1290-luvun alkuun) ja joka vastannee suurelta osin hänen pitämiään luntoja. Lopullisessa asussaan se sisälsi kaikkiaan 106 *lectiota*. Kolmas *lectio* alkoi seuraavalla *Ars medican* tekstillä (*littera*): ”Lääketiede on terveitä (*salubrium*), epäterveitä (*insalubrium*) ja neutraaleja (*neutrorum*) asioita koskeva tiede. Siinä ei ole mitään eroa, vaikka epäterveiden sijasta puhuttaisiin sairaista (*aegrorum*). Tiede (*scientia*) on tässä ymmärrettävä yleisesti (*communiter*), ei tarkasti (*proprie*).”

Alderottin tekstin aiheena on siis varsin lyhyt tekstikohta, jolle Alderotti antaa aluksi parafraasinomaisen selvennyksen. Pääosaan nousevat kuitenkin *quaestiot*, joita Alderotti esittää neljä: Ensinnäkin täyttikö lääketieteen annettu määritelmä substantiaaliselle määritelmälle asetetut ehdot? Toiseksi oliko lääketiede tiede (*scientia*), kuten teksti väitti, vai taito (*ars*), mihin luokkaan se aiemmin oli useasti asetettu? Kolmanneksi saattoiko terveyden ja sairauden välillä olla mitään neutraaleja asioita? Neljänneksi mitä termeillä *communiter* ja *proprie* tässä yhteydessä oikeastaan tarkoitettiin, ja miksi Galenos laski lääketieteen tieteeksi *communiter*?

Rakenteeltaan toisiaan muistuttavat ratkaisut Alderotti tekee kunkin ongelman kohdalla erikseen. Lääketieteen tiede/taito-luonteesta Alderotti avaa tarkemman keskustelun esittämällä, että ”väitetään, ettei lääketiede ole tiede” (*videtur quod medicina non sit scientia*), minkä jälkeen hän esittää tälle perusteluja. Ensinnäkin tiede oli aina ajatteluun perustuvaa, kun taas lääketieteessä spekulatiot eivät ylittäneet aistihavaintoja. Toiseksi kaikki tiede todistaa jotakin jostakin jonkin kautta ja todistamisen täytyy perustua resoluutioon (kokonaisuudesta osiin, vaikutuksista syihin) ja kompositioon (osista kokonaisuuteen, syistä vaikutuksiin), kun taas *Ars medicassa* näin ei olisi menetelty. Seuraavaksi Alderotti esittää lääketieteen tieteellisyyttä puolustavia asioita (*quod autem sit scientia*). Hän viittaa Isaac Israelin ajatukseen, jonka mukaan tiede oli totuuden lähestymistä, mikä prosessi toteutui tietämiseen valmistautuneen sielun välityksellä. Luonnollisesti Alderotti nostaa *scientia*-ajatuksen tueksi myös Galenoksen auktoriteetin. Alderottin ratkaisun mukaan Galenos oli oikeassa, ja hän näyttäisi hyväksyvän Galenoksen auktoritatiivisen todistuksen ilman epäilyä (*ad quod dicendum est quod medicina est scientia*). Hän keskittyykin lopuksi vain kumoamaan lääketieteen tieteellisyyttä kyseenalaistavia vastaväitteitä (melko usein kommentaattorin oma käsitys tarkentuukin vasta tässä *quaestio* vaiheessa). Alderottin mukaan lääketiedettä ei tarvitse ymmärtää vain aistihavainnoista riippuvaiseksi, koska Ali Ibn Ridwān (k. 1068, tunnettu arabialainen *Ars medica*-kommentaattori) ja Galenos olivat puhuneet tässä yhteydessä vain merkeistä (jotka toki olivat aina jossain mittasuhteessa aisten havaittavissa), eivät lääketieteestä kokonaisuudessaan. Lisäksi Aristoteleen *Analytica posterioraan* vedoten Alderotti korosti tieteen todistamisen ”jotakin jostakin” koskevan yhtä päätelmätapaa, kun taas koko tiede tiedetään selittämisen kautta (*per modum explanationis*).

Vastaavasti Giacomo da Forlīn (k. 1414) analyysi samasta kysymyksestä, ”onko ‘lääketiede’ (*medicina*) tiede (*scientia*) vai taito (*ars*)”, alkaa tyypillisesti: *Arguitur multipliciter quod non*. Tätä seurasi viisi argumenttia tieteellisyyttä vastaan (lääketiede on yleensä määritetty käden taidoksi; tiede on spekulatiivista - lääketiede ei; lääketiede on mekaaninen taito; lääketiede ei ole vain yksi tiede, joten se ei ole tiede lainkaan; lääketiede on alisteinen monelle tietelle), minkä jälkeen Forlī lyhyesti toteaa, että tieteellisyyden puolesta puhuu Galenos. Seuraavaksi Forlī tarkentaa ensimmäistä ja toista argumenttia (lääketieteessä keskeisiksi koettuja kysymyksiä) erillisillä artikloilla (*articla*).

Kun Forlī pohti tässä yhteydessä sitä, miksi Galenos puhui lääketieteen määritelmässään lääketieteestä (*medicina*) tieteenä (*scientia*), vaikka se useimmiten oli luokiteltu taidoksi (*ars*), hän täsmensi aluksi asiaa erään jaottelun (*distinctio*) avulla. Forlīn mukaan tieteen päämäärä voidaan nähdä yhtäältä siten, että se sisältää pelkästään tietämisen (*scire*), ei toimintaa (*operari*). Toisaalta sen päämäärä oli mahdollista nähdä yleisemmin, jolloin se sisältää sekä tietämisen että toimimisen jälkimmäisen ollessa tieteen lopullinen tavoite. Tämän jaottelun pohjalta Forlī päätteli, että jos tiede ymmärrettiin ensimmäisen vaihtoehdon mukaan, lääketiede ei ollut tiede, ja näin siksi, että lääketieteen perimmäisenä tavoitteena oli toiminta, ei tietäminen. Vastaavasti, jos tiede ymmärrettiin jälkimmäisen mahdollisuuden tapaan, lääketiede oli tiede. Tämä puolestaan johtui siitä, että vaikka lääketieteen finaalin päämäärä oli toimiminen, sen *habitus* saavutettiin todistamisen kautta, eli karrikoiden ilmaistuna toiminta edellytti tietämistä. Forlīn mukaan Galenos olikin puhunut lääketieteestä tieteenä yleisessä (*communiter*) mielessä (vastakohtanaan tarkka, ”*proprie*”, tieteen määritelmä) tuodakseen esiin tässä yhteydessä tarkoittamansa tieteen tulkintatavan. Forlī oli siis jaotteluiden avulla selvittänyt sen tietyn merkityksen, jota Galenos oli (hänen mukaansa) todellisuudessa ajanut takaa väittäessään lääketiedettä *scientiaksi*.

*Quaestio*iden rakenne oli suhteellisen kaavamainen. Ensimmäiseksi esitettiin käsiteltävä ongelma, yleensä *utrum*-alkuisena väitelauseena. Toisessa vaiheessa tuotiin esiin argumentteja kyseistä lausetta vastaan tai sen puolesta (*arguitur quod sic/non*), jolloin kyseiset argumentit useimmiten puolustivat näkökantaa, joka lopulta hylättiin. Näiden argumenttien määrä rajoittui normaalisti 2 - 3:een - joskin suurempikin määrä oli mahdollinen. Vastakkaista näkemystä edustamaan nostettiin tavallisesti vain yksi argumentti tai sitten kommentoitavan auktorin oma todistus (*ad oppositum est*). Lopuksi ongelma ratkaistiin (aloittaen *ad hoc dico / dicendum est*) erilaisten jaotteluiden (*distinctio*) ja päätelmien (*conclusio*) avulla. Ratkaisuvaiheessa myös esiteltiin ja kumottiin aiempia ratkaisuja kyseiseen ongelmaan. Lopuksi kommentaattori vielä todisti vääräksi omaa mielipidettään vastaan esitetyt (tai ajateltavat) väitteet. Koko *quaestio* saattoi hajota lukuisten alakysymysten ryppääseen, joista kukin ratkaistiin muista riippumattomasti.

Disputaatiot

Hellenistisessä retoriikassa *quaestio* esitettiin aina sellaisessa muodossa, että siihen oli mahdollista vastata joko kyllä tai ei. Boethiuksen terminologiassa kysymyksessä oli *propositio dubitabilis*, ja on huomattavaa, että *dubitare*-termi tarkoittaa

nimenomaan epäröintiä kahden vaihtoehdon välillä - samoin kuin termit *quaerere* ja *inquirere* viittaavat jonkin luonnon (tai luonteen) tutkimukseen. Sinänsä skolastinen disputaatio, joka perustui argumentteihin eri vaihtoehtojen puolesta ja niitä vastaan, kehittyi lopullisempaan muotoonsa 1000-luvun lopulla ja 1100-luvun alussa. Tunnetuin metodin varhaisista käyttäjistä on Petrus Abaelardus (Pierre Abélard, 1079 - 1142), joka teoksessaan *Sic et Non* asetti vastakkain toisilleen kontradiktoria väitteitä (*sententiae*) ja esitti molempien näkökulmien puolesta argumentteja. Häntä ennen metodia käyttivät ainakin Bertholdus Constancelainen ja Ivo Chartresilainen lakia koskevissa kysymyksissä. Ivon *Panormia* (1095) lienee ensimmäisiä skolastisia töitä, joissa vastakkaisia näkemyksiä pyrittiin harmonisoimaan systemaattisen metodin avulla (*solutiones contrariorum*). Sitä, missä vaiheessa *quaestio disputata* muuntui nimenomaan dialektiseksi, on kuitenkin melkoisen vaikea määrittää.

Oikeustieteen, ja mahdollisesti koko tradition, taustalla oli ennen muuta Justinianuksen *Corpus Iuris Civilis* (533), jonka *Digesta*-nimiseen osaan oli sisällytetty 200-luvulla eläneiden roomalaisten juristien Papinianuksen ja Ulpianuksen juridisia kysymyksiä ja vastauksia (*quaestiones* ja *responsa*). Kyseinen osa näyttäisi kuitenkin olleen käytännössä ”kadoksissa” aina noin vuoteen 1070 asti, ja sitä ryhdyttiin hyödyntämään 1000 - 1100-lukujen taitteessa Bolognassa, vanhimpien siihen viittaavien glossien ollessa kuitenkin Paviasta. Laajemmin *sic et non* -metodia käytettiin vasta Irneriuksen lakikoulussa Bolognassa. Luonnollisesti kasvanut kiinnostus Aristoteleen loogiseen tuotantoon 1100-luvulta lähtien oli omiaan vaikuttamaan *quaestio*-tekniikan kehittymiseen. Yliopistojen synnyn myötä näitä tekniikoita otettiin käyttöön hivenen eri lailla eri tiedekunnissa.

Esimerkiksi teologisessa tiedekunnassa oli käytössä kaksi disputaation päätyyppiä: *disputatio ordinaria*, *solemnis* tai *publica* sekä *disputatio de quolibet*. *Disputatio ordinarioita* pidettiin säännöllisesti, useimmiten aamuisin, ja niihin saattoivat osallistua sekä baccalaureukset että opiskelijat. Disputaatioissa käsiteltävä kysymys oli sitä johtavan mestarin edeltä käsin ilmoittama. Opponentiksi valitun baccalaureuksen tuli esittää argumentteja sitä vastaan ja respondentiksi valitun puolestaan puolustaa väitettä, vastata vastaväitteisiin ja osoittaa niiden heikkous. Lopulta mestari kokosi keskustelun *pro*- ja *contra*-argumentit yhteen ja teki asian suhteen yleisen ratkaisun (*determinatio*), joskaan tätä ei aina annettu; toisinaan se saattoi myös tapahtua eri päivänä kuin varsinainen disputaatio. (Nämä luennot olivat avoimina eri ”koulujen” opiskelijoille, kun taas ns. *disputatio privatat* erosivat näistä sen perusteella, että niihin pääsivät osallistumaan vain kyseisen mestarin oppilaat.) Yhden disputaation aikana käsitellyt kysymykset yleensä pyörivät yhden ja saman ongelman tai ongelmatyyppin ympärillä.

Kahdesti vuodessa järjestettiin erityisiä disputaatioita, jotka olivat nimeltään *disputatio de quolibet*. Keskeinen ero edelliseen oli, että niissä ei käsiteltäviä kysymyksiä ollut etukäteen määrätty, vaan ne tulivat yleisöltä ja saattoivat koskea mitä aihetta tahansa (eivät siis olleet mitenkään teologiaan sidottuja). Nämä disputaatiot olivat täysin avoimia, ja niihin saattoi osallistua kirkonmiehiä ja siviilivirkkamiehiä. Kaiken kaikkiaan virikkeiden suunta oli kahtalainen, toisaalta loogisissa disputaatioissa käsiteltiin kysymyksiä, jotka selvästi kuuluivat luonnonfilosofiaan, teologiaan tai lääketieteeseen, ja toisaalta ”*quaestio-disputata*” -tekniikka siirtyi oraalista väittelyistä kirjallisiin kommentaareihin.

Filosofisen tiedekunnan *disputationes de sophismata* -opetuksessa ideana oli erityisesti dialektisen metodin, syllogistiikan, harjaannuttaminen, mutta ennen pitkää kyseiset disputaatiot saivat vankan sijan yliopistokoulutuksessa kaikissa tiedekunnissa. Disputaatioista, jotka tunnetaan nimellä *de obligationibus*, on säilynyt suhteellisen tarkkoja ja yksityiskohdaisia kuvauksia (mm. William Sherwoodilainen ja Walter Burley). Disputaation päätähdet ovat *opponens* ja *respondens*, joista edellinen ehdottaa jonkin väitteen, jota hän esimerkiksi haluaa puolustettavan. Respondentin tehtävänä on tällöin hyväksyä väite ja sitoutua siihen ja sen puolustamiseen (mikä on myös itse *obligatio*-sanan merkitys). Kun respondentti on hyväksynyt väitteen, opponentti alkaa esittää sitä koskevia erilaisia argumentteja, jotka respondentin tulee joko hyväksyä tai kieltää sen mukaan, miten ne suhteutuvat alkuperäiseen väitteeseen. Tällöin hänen tulee ottaa huomioon päättelysäännöt ja välttää erityisesti loogisiin ristiriitaisuuksiin ajautumista, mikä puolestaan on opponentin pyrkimys tässä disputaatioissa. Väittelyn tuoksinassa respondentin on oltava valmis - loogisen koherenttiuden nimissä - jopa kieltämään tosia väitteitä, jos ne johtaisivat ristiriitaan (alkuperäisen väitteen totuusarvolla ei tässä ole merkitystä). Sinänsä respondentin on alussa mahdollista ratkaista, myöntyykö hän esitettyyn väitteeseen (*concedere*), kieltääkö sen (*negare*) vai asettaako epäilyksenalaiseksi (*dubitare*). Walter Burley kirjoittaa tästä peruskuvioista seuraavasti:

Dialektisessa disputaatioissa on kaksi puolta, opponentin ja respondentin. Opponentin tehtävänä on käyttää kieltä siten, että se pakottaa respondentin myöntämään mahdottomia asiantiloja, joita hänen ei kuitenkaan välttämättä tarvitsisi hyväksyä alkuperäisen väitteen (*positum*) perusteella. Respondentin tehtävänä puolestaan on tukea *positumia* siten, että kaikki mahdottomuudet näyttäisivät seuraavan siitä, eivät hänestä itsestään ...

Sinänsä monet disputaation muodot näyttävät loogiselta saivartelulta, mutta niiden taustalla oli myös ideologisia ja metodologisia vaikutteita. Siger Brabantilaisen mukaan opetuksen päämääränä on tavoittaa totuus, ja tämä taas edellyttää kykyä ratkaista vastaväitteitä tai epäilyksiä, jotka kohdistuvat niitä väitteitä kohtaan, jotka on hyväksytty totuudeksi. Jos tämä kyky puuttuu, ei voida puhua mistään totuuden hallinnasta, koska tällöin ihminen ei ole omaksunut välineistöä totuuden hankintaan eikä siten tiedä, miten ja milloin hän on totuuteen päässyt. Henry Brysseliläinen viittaa kolmeen opettamisen metodiin. Henryn mukaan luentojen välityksellä päästään totuuteen ja niiden perusteella pystytään myös ratkaisemaan mitä tahansa vastaväitteitä. Luennoilla myös käydään läpi enemmän tai vähemmän kuvitteellisia disputaatioita, joiden kautta keinot totuuden saavuttamiseksi tuodaan esiin. Kuitenkin vasta aktuaalisessa disputaatiossa opitaan löytämään totuus arvioimalla ja ratkaisemalla väitelauseita. Tietenkään käytäntö ei välttämättä tai edes yleensä vastannut Segerin ja Henryn esittämää ideaalista mallia. On kuitenkin mielenkiintoista, että esimerkiksi lääketieteellisistä teksteistä löytyy vastaavankaltainen ajatus. Nimittäin esimerkiksi Arnaldus de Villanovan (k. 1311) mukaan väitteen takana olevan merkityksen paljastaminen ei yksistään riittänyt vaan ”kommentaattorin” tehtävänä oli paitsi ”esittää auktorin tarkoitus” myös ”osoittaa hänen sanojensa totuus”. Auktorin tekstin oikean merkityksen paljastamisen kautta oli mahdollista lopulta löytää traditioon sisältyvä totuus (*veritas*). Alfonso Maierùn mukaan lääketieteellisissä teksteissä usein esiin tuleva termi *verificare* merkitsi juuri tekstin tai sen osan totuuden todistamista.

Humanismin kritiikki skolastista opetusta vastaan

Itse asiassa kritiikkiä dialektista metodia kohtaan alettiin harrastaa jo silloin, kun se otettiin käyttöön keskiajalla. Jo 900-luvulla mystiikkaan taipuvaiset teologit pelkäsivät dialektiikan nostavan epäilyjä katolisen uskon tärkeitä dogmeja vastaan. 1100-luvun taitteessa Anselmus Loanilaisen mielestä se, joka puhuu sofismien avulla, on vihamielinen Jumalaa kohtaan. Johannes Salisburyläinen syytti pariisilaisopiskelijoita hyödyttömiin kysymysten tekemisestä. Humanistisen kritiikin ensimmäisenä ”suurena nimenä” pidetään kuitenkin Francesco Petrarcaa (k. 1374). Hän väitti, että vaikka dialektiikasta saattoi olla hyötyä filosofian opinnoissa - siinä, miten välttää virheellisiä päätelmiä ja miten terävöittää ajattelua - sen parissa ei kuitenkaan pitänyt viettää turhan pitkiä aikoja, koska ihmisen ja oman sielun tunteminen on kristityn ensisijainen tehtävä. Petrarca viittaa myös Ciceron ja Senecan dialektiikkavihamielisyyteen. Myös *studia humanitas* -ajattelu nousi vahvasti esiin Petrarcan ajattelussa.

Kritiikki kohdistui ennen muuta skolastiikan dialektisten kykyjen itsetarkoitukselliseen harjaannuttamiseen ja logiikkakeskeisyyteen mukaan lukien pakollinen osallistuminen disputaatioihin tutkintojen saavuttamiseksi. Tavoitteena ei yleensä ollut skolastisen perinteen täydellinen hylkääminen, vaan ainoastaan painopisteen muuttaminen logiikasta lingvistisempään ja retoriseen suuntaan. Esimerkiksi Lorenzo Valla kirjoitti teoksen *Dialecticae disputationes* (v. 1439), jossa hän pyrki korvaamaan skolastisten filosofien ”barbaarisen” terminologian klassisen latinan lauseilla ja sanoilla. Terministisen logiikan sijaan hän etsi yksinkertaisempaa, retorisempaa tapaa päättelylle: esikuvana hänellä oli tällöin Quintilianus (tämän teos *Puhujan koulutus* oli löydetty täydessä laajuudessaan vasta 1419). Lorenzon mukaan skolastinen loogikko saattoi ainoastaan opettaa ja esittää todistuksia väitteilleen, kun taas hänen humanistisessa mallissaan loogikko oli muuttunut puhujaksi, joka osasi myös miellyttää kuulijoitaan ja vaikuttaa heihin: ”Mitä muuta dialektiikka on kuin eräänlaista vahvistamista ja kumoamista? ... Dialektikko käyttää syllogismia alastomana, niin sanotusti, kun taas puhuja käyttää sitä vaateetettuna, varustettuna ja ihastuttavana.”

Käsitteet ja arvot muotoina, jotka määrittivät yksilöiden välisiä tilanteita, nousivat diskursiivisen dialogin kohteeksi. Tämä vaikutti myös itse argumentin rakenteeseen, sillä tarkoituksena ei enää niinkään ollut analysoida ja arvioida - dialektis-loogiseen tapaan - erilaisia väitteitä ja doktriineja tavoitteena vahvistaa niiden abstrakti totuus (näin siis skolastiikassa). Nyt niitä tarkasteltiin eri yksilöiden erilaisissa historiallisissa tilanteissa esittämiksi väitteiksi, jotka tuli ymmärtää tuossa historiallisessa ympäristössä ja yksilön omista lähtökohdista käsin. Keskeiseen rooliin nousikin mahdollisimman autenttisen muodon löytäminen näille historiallisille väitteille. Luonnollisesti kielten tuntemus (klassiset kielet: kreikka, latina, heprea), historia, kirjallisuustiede ja vastaavat (mm. retoriikka) tulivat tämän vuoksi keskeisiksi menetelmiksi.

Humanistien suuri idea oli palata lähteille (*ad fontes*), millä he tarkoittivat antiikin Rooman ja Kreikan kirjallista tuotantoa. Osa siitä oli ollut keskiajalla tuntematonta ja osa taas oli korruptoituneessa tilassa johtuen arabien ja skolastikkojen ”barbaarisen välitystyöstä”. Kaiken kaikkiaan humanistien työ voidaan nähdä kahtalaiseksi: yhtäältä haluna herättää henkiin antiikin tietämys ja toisaalta murtaa skolastisen tieteen linnake. Tätä kaksoisilmiötä voidaan tarkastella esimerkiksi lääketieteellisen humanismin kautta. Lääketieteellisenä humanismina tunnettu liike hyökkäsi 1400-luvun lopulla voimakkaasti skolastista lääketiedettä vastaan. Liikkeen keskus oli aluksi Ferrarassa, jossa se personifioitui ennen muuta

Niccolò Leonicenoon (1428 - 1524). Leonicenon mielestä hänen oman aikansa lääketiede oli kehnoissa tilassa, koska muinainen antiikin lääketieteellinen tieto oli vajonnut arabien ja skolastikkojen vaikutuksesta ”pimeyteen ja barbariaan”. Leoniceno katsoi arabien ja keskiajan auktorien tuhonneen lääketieteen ja tehneen sen elämälle uhkaksi, koska nämä eivät olleet tunnistanee tauteja ja lääkekasveja eivätkä tunteneet ihmisen anatomiaa. Skolastinen lääketiede oli keskittynyt lähinnä turhiin disputaatioihin, jolloin varsinaiset lääketieteen tehtävät olivat tulleet kokonaan syrjäytetyiksi. Näiden seikkojen vuoksi Leonicenon mielestä oli välttämätöntä puhdistaa lääketiede sekä virheellisestä tiedosta, johon se oli hautautunut, että sitä hallitsevista loogisista rakenteista, jotka olivat tehneet siitä epäluonnollisen. Toisin sanoen oli uudistettava lääketieteen sisältö ja sen opetuksen ja tutkimuksen rakenteet.

Lääketieteellinen humanismi, joka 1500-luvulla levisi Ferrarasta Padovaan ja muualle Eurooppaan, oli paitsi reformatorinen myös konservatiivinen ilmiö. Sen mukaan lääketiede oli saavuttanut huippunsa Hippokrateessa ja Galenoksessa, minkä vuoksi lääketieteellisen humanismin keskeiseksi tehtäväksi tuli ”suoran yhteyden” luominen kreikkalaiseen tieteelliseen kulttuuriin. Lääketieteen vapauttaminen kaikkinaisesta ”barbaarisuudesta” edellytti paluuta antiikin lähteisiin ja lääketieteen uudistamista niiden pohjalta. Arabialais-skolastinen terminologia oli korvattava kreikkalais-latinalaisella. Tuloksena tästä vaatimuksesta oli lopulta muun muassa Galenoksen tuotannon julkaiseminen vuonna 1525 kreikkankielisenä laitoksena, ja vuosina 1541 - 42 ilmestyivät hänen teoksensa uusina latinankielisinä painoksina. Vanhojen käsikirjoitusten, joiden pohjalta käännös- ja julkaisutyötä saatettiin tehdä, etsiminen johti myös aiemmin tuntemattomien Galenoksen teosten löytämiseen. Tätä kautta muun muassa muutamat Galenoksen anatomiset työt, kuten *De anatomicis administrationibus*, *De ossibus ad Tyrones* ja *De placitis*, tulivat tunnetuiksi 1520-luvulla. Ne vaikuttivat vahvasti anatomian nousuun itsenäiseksi yliopisto-oppiaineeksi.

Humanistien näkemyksen mukaan keskiajalla ei ollut osattu käytännössä lainkaan kreikkaa ja latinan kieli oli puolestaan rappeutuneessa tilassa. Munkkilatinasta oli päästävä siis eroon ja kreikan kieltä oli opeteltava. Ehkä tunnetuin renessanssipedagoogi, Petrus Ramus (Pierre de la Ramée, 1515 - 72), näkikin oman aikansa yliopistojen irtaantuneen radikaalisti skolastisten yliopistojen perinteestä:

Kuvitelkaamme yliopisto-opettaja, joka kuoli sata vuotta sitten, ja siirtäkäämme hänet joukkoomme. Jos hän vertaisi humanististen aineiden ja luonnontieteiden kukkaan puhkeamista Ranskassa, Italiassa ja Englannissa siten kuin ne ovat kehittyneet hänen kuolemansa jälkeen, hän olisi järkyttynyt ja hämmästynyt verratessaan omaa aikaansa nykypäivään. Hän tuns vain ihmisiä, jotka puhuivat raa’alla barbaarisella tavalla. Nyt hän näkee lukemattomia henkilöitä, jotka puhuvat ja kirjoittavat latinaa elegantisti. Mitä kreikkaan tulee, hänen täytyisi jatkuvasti toistaa hokemaa: ”Tuo on kreikkaa, sitä ei voi ymmärtää.” Nyt hän ei pelkästään kuulisi, että kreikkaa luetaan mitä helpoimmin, vaan hän myös kohtaisi oppineita, jotka olisivat kykeneviä opettamaan tätä kieltä erittäin asiantuntevasti. Ja kuinka voitaisiin verrata sitä pimeyttä, joka kerran peitti kaikkia taiteita, siihen valoon ja erinomaisuuteen, joka on vallalla tänään? Grammaatikkoista, runoilijoista ja puhujista vain Alexander Villedie sekä Facetuksen ja Graecimuksen työt, filosofiassa vain Scotus ja espanjalaiset, lääketieteessä arabit, teologiassa heitä oli harvoja eikä kukaan tiedä, mistä he tulivat. Nyt hän kuulisi Tertullianusta, Caesaria, Vergiliusta, Ciceroa, Aristotelesta, Platonia, Galenosta, Hippokratesta, Moosesta, profeettoja, apostoleita ja muita evankeliumin todellisia välittäjiä, ja hän kuulisi heidän puhuvan omilla kielillään. Miten hän ei voisi olla hämmästynyt? On melkein kuin hän olisi ensimmäistä kertaa nostanut silmänsä maan syvyydestä taivaisiin ja nähnyt ensimmäistä kertaa auringon, kuun ja tähdet.

Humanistien uudella tavalla painotettua opetusohjelmaa ei Ramuksen puheista huolimatta kovinkaan nopeasti (jos kaikkialta osin lainkaan) otettu osaksi yliopistocurriculumia. Niinpä uudet ajatukset levisivät ennen muuta epävirallisempien liittymien kautta, esimerkiksi Firenzessä oppineet (klerkit ja yliopisto-opettajat) ja muut innostuneet kaupunkilaiset kokoontuivat yksityisiin piireihin keskustelemaan uusista ajatuksista. Sittemmin näitä yhteenliittymiä on kutsuttu akatemioiksi. Ensimmäiset akatemit olivat puhtaasti keskustelukerhoja, joissa käsiteltiin mitä tahansa uutta asiaa, outoa tapausta, madrigaalia, sonettia jne. Niinpä esimerkiksi *Accademia Fiorentina* tarkoituksena oli sen perustajien mukaan kääntää ja tulkita firenzeläisiä kansankielisiä klassikoita. Luonnollisesti sittemmin muunkinlaisia tavoitteita monilukuisten akatemioiden joukossa esitettiin (mm. luonnon salaisuuksiin vihkiytyminen).

Aiemmin Ficicon ”platonista akatemiaa” Firenzessä on pidetty vanhimpana akatemioista ja niiden eräänlaisena prototyyppinä. Tämän perinteisen käsityksen mukaan Firenzen platonilainen akatemia olisi ollut Marsilio Ficinin johtama, erikoistunut Platonin tuotannon opettamiseen ja Medicien tukema. Nytemmin tämä kuva on suhteellisen täydellisesti romutettu. Kyseessä ei ollut platonilainen veljestö, *libera società di eruditi* tai *lieta brigat di platonici*, vaan yksityinen *gymnasio*, joka oli assosioitavissa Firenzen studioon eli yliopistoon. Se ei myöskään näyttäisi kokoontuneen Careggissa, kuten on uskottu, vaan Ficinin isän kotona; samoin noin 100 väitetyistä akatemian jäsenestä edes jonkinlaisessa yhtey-

dessä Ficinoon oli noin 40. Mikään aikalaislähde ei myöskään puhu Ficinon ”akatemiasta” platonilaisena akatemiana, eikä olekaan mitään syytä olettaa, että *gymnasiossa* olisi keskitytty vain Platonin teksteihin, olkoonkin että niitä varmasti luettiin. Eräiden mainintojen mukaan siellä harjoitettiin retorisia kykyjä ylipäänsä. Ficino näyttäisi myös opettaneen oppilailleen kansankielistä kirjallisuutta, Raamattua, astrologiaa ja hengellistä lääketiedettä. *Gymnasio* ei myöskään ollut Medicien tukema eikä kukaan kyseisen perheen jäsenistä ottanut osaa sen toimintaan. Kyseessä lieneekin ollut pikemminkin Platonin ”akatemia” kuin platonilainen akademia; Platonin dialogit tarjosivat mallin Ficinon ajatuksille ystävyystensä. Kriittisen uudelleenarvioinnin esittäjä James Hankins esittää vielä lopuksi, että Ficino piti mahdollisesti itseään pikemminkin Firenzen Sokrateena kuin Platonina.

Lähteet

- Jole Agrimi & Chiara Crisciani: *Edocere medicos - Medicina scolastica ne secoli XIII-XV*. Napoli 1988.
- Taddeo Alderotti, C. Gal. *Micratechnen commentarij*. Neapolis 1522.
- Laurence Brockliss: ”Curricula”. Teoksessa: *A History of the University in Europe*. Vol II: *Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge 1996.
- Francesco Bruni: ”Modelli in contrasto e modelli settoriali nella cultura medievale”. *Strumenti critici* XIV/1980, 1-59.
- Jerome Bylebyl: *The School of Padua: Humanistic Medicine in the Sixteenth Century*. - *Health, Medicine and Mortality in the Sixteenth Century*, ed. by C. Webster. Cambridge 1979, 335-370.
- Jerome Bylebyl: *Medicine, Philosophy, and Humanism in Renaissance Italy*. - *Science and the Arts in the Renaissance*, ed. by John W. Shirley and F. David Hoeniger. Washington D.C. - London 1985, 27-49.
- Jacopo da Forlì, *Expositio et quaestiones in artem medicinalem Galeni*. Venetiis 1547.
- K.M. French: *Berengario da Carpi and Commentary in Anatomical Teaching*. - A. Wear, R.K. French and I.M. Lonie, *The Medical Renaissance of the Sixteenth Century*, Cambridge 1985, 42-74.
- Galenos: *Clavdii Galeni Opera omnia*. Editionem curavit Carolus Gottlob Kühn. Tomus I. Lipsiae 1821, 305-412.
- Edward Grant: *The Foundations of Modern Science in the Middle Ages*. Cambridge 1996.
- James Hankins: ”The Myth of the Platonic Academy of Florence”. *Renaissance Quarterly* XLIV/1991.
- Timo Joutsivuo: ”Elämän ja kuoleman teoria. Skolastinen lääketiede ihmiselämän vaalijana”. *Keskiajan kevät*. Juva 1997, 93-126.
- Anthony Kenny & Jan Pinborg: ”Medieval philosophical literature”. *The Cambridge History of Later Medieval Philosophy*. Cambridge 1982, 11-42.
- Brian Lawn, *The rise and Decline of the Scholastic ”Quaestio disputata” With Special Emphasis on its Use in the Teaching of Medicine and Science*. *Education and Society in the Middle Ages and Renaissance, Volume 2*, Leiden - New York - Köln 1993.
- Alfonso Maierù, *University Training in Medieval Europe*. Trans. and Edited by D.N. Prys. *Education and Society in the Middle Ages and Renaissance, Volume 3*, Leiden - New York - Köln 1994.
- Giovanni Manardi, *In primum artis parvae Galeni librum commentaris*. Basilae 1536.
- Heikki Mikkeli: ”The status of the mechanical arts in the Aristotelian classifications of knowledge in the early sixteenth century”. *Tulossa*.
- A.J. Minnis: *Medieval Theory of Authorship. Scholastic Literary Attitudes on the Later Middle Ages*. London 1984.
- Daniela Mugnai Carrara: *La bibliotheca di Niccolò Leonicensi*. Firenze 1991.
- M. B. Parkes: *The Influence of the Concepts of Ordinatio and Compilatio on the Development of the Book*. - J.J.G. Alexander and M.T. Gibson (eds.), *Medieval Learning and Literature. Essays presented to Richard William Hunt*. Oxford 1976, 115-141.
- Lambert M. de Rijk: ”Specific Tools concerning Logical Education”. *Méthodes et instruments du travail intellectuel au moyen âge*. Brepols 1990, 62-81.
- Walter Rüegg: ”Themes”. Teoksessa: *A History of the University in Europe*. Vol II: *Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge 1996.
- Nancy G. Siraisi: *Taddeo Alderotti and His Pupils, Two Generations of Italian Medical Learning*, Princeton 1981.
- Sulowski, Ian: ”The Concept of Scholasticism”. Simo Knuutila, Reijo Töyrinoja and Sten (eds.), *Knowledge and the Sciences in Medieval Philosophy*. 1990.
- Owsei Temkin: *Galenism. Rise and Decline of a Medical Philosophy*. Ithaca and London 1973.

2.1.3 Uusi aika

Humanistinen opetus suunnitelma

Humanistit kritisoivat voimakkaasti skolastiikan loogisia opetuskäytäntöjä. Mutta millaisen mallin he tarjosivat sen tilalle? Mitä *studia humanitas* merkitsi käytännössä? Mitä oli klassinen oppineisuus, jonka rippeitä on nähtävissä tälle vuosisadalle asti?

Studia humanitas -termi tulee ensimmäisenä esiin Cicerolla, jota renessanssihumanistit myöhemmin ihailivat roomalaisista auktureista kaikkein eniten. Teoksessaan *Pro Archaia*, joka oli eräänlainen puolustuspuhe runouden sosiaalisesta hyödyllisyydestä, Cicero toi esiin ajatuksen "humanistisesta ja kirjallisesta opiskelusta" (*studia humanitas et litterarum*). Vaikka kyseisten termien käyttö ei teoksessa olekaan kovin yksiselitteistä, niin muista yhteyksistä käy ilmi, että Cicero ymmärsi *humanitas*-termin suhteellisen laaja-alaisesti tarkoittamassa aineita, joiden opiskelu edesauttoi poikia kehittämään koko persoonallisuuttaan, "löytämään itsessään potentiaalina olevan ihmisen". Käytännössä tämä tarkoitti ilmeisesti vapaiden taitojen opiskelua - ne kun olivat yleensä vapaalle miehelle sopivaa koulutusta. Vapaa mies oli täysivaltainen Rooman kansalainen, jonka velvollisuutena oli myös osallistua siviilihallintoon; näin ollen kasvatuksen tuli keskittyä sellaisiin asioihin, jotka edistivät tämän velvollisuuden mahdollisimman hyvää täyttämistä. Tämä taas merkitsi Ciceron mielestä ennen muuta puhetaidon opiskelua eli grammatiikkaa ja retoriikkaa.

Myöhemmin Aulus Gellius käsitti *studia humanitas* -termillä kasvatusohjelmaa, joka oli tarkoitettu nimenomaan hallitsevalle eliitille; sinänsä termi tarkoitti Gelliukselle suurin piirtein samaa kuin kreikan *paideia* tai nykysaksan *Bildung* pitäen siis sisällään niin kasvatuksen kuin kulttuurinkin. *Studia humanitas* tarkoitti siis paitsi määrättyä kasvatusohjelmaa myös sellaisten taitojen ja sosiaalisten kykyjen kehittämistä, joita tarvittiin yhteiskunnallisessa osallistumisessa. Näin myös aiheet muuntuivat hivenen niistä, jotka kuuluivat vapaiden taitojen joukkoon. Grammatiikka ja retoriikka saivat rinnalleen runouden, joka miellettiin erityiseksi retoriikan alalajiksi. Historia otettiin mukaan opetusohjelmaan, koska se käsitteli suurelta osin politiikkaa (joten siitä saattoi ammentaa oppia omien poliittisten pyrkimysten ajamiseksi) ja erilaisten moraalisten päätösten seuraamuksia (joiden punnitseminen oli tietenkin aina yhtä lailla keskeisessä asemassa poliittisessa osallistumisessa). Moraalifilosofia taas kattoi myös poliittiset velvollisuudet. Kokonaisuudessaan siis *studia humanitas* implikoi vaatimusta poliittiseen toimimiseen, aktiiviseen osallistumiseen yhteisön elämään.

Tämänkaltaiselle osallistumiselle syntyi mahdollisuus Italiassa 1100-luvulta eteenpäin, kun Saksalais-roomalainen keisarikunta menetti otteensa Pohjois- ja Keski-Italiasta ja niihin syntyi (osa tosin hyvin lyhytaikaisia) tasavaltoja tai ainakin kaupunkivaltioita, joissa oli tasavaltaisia instituutioita ja käytäntöjä. Oppineet tietenkin huomasivat nopeasti yhteyden Rooman tasavallan aikaan ja alkoivat systemaattisemmin etsiä sieltä ideoita ja inspiraatiota. Samalla Ciceron ja Gelliuksen ideat alkoivat tuntua houkuttelevilta: grammatiikka ja retoriikka vaikuttivat hyödyllisiltä hallitsevan luokan vesojen tulevaisuutta ajatellen. Humanistinen opetus tähtäsi siis aktiiviseen osallistumiseen, *vita activa*an skolastisen *vita contemplativa*n sijaan. Kun yliopistoissa pyrittiin löytämään aristoteelisen ihanteen mukaisesti absoluuttisia totuuksia, niin "uudessa" mallissa kiinnitettiin huomiota selvään ja korrektiin kirjoitus- ja puhetaitoon, vakuuttavaan argumentaatioon sekä päätösten tekemiseen todennäköisyyksien pohjalta. Yliopistoissa opetettiin loogista analyysia, aristoteelista tiedettä, sekä erikoisaloja lääketiedettä, oikeustiedettä ja teologiaa, kun taas humanistien mielestä näiden sijaan olisi keskityttävä laajempaan yleiseen kasvatukseen, puhetaidon parantamiseen sekä sosiaalisen vastuuntunnon lisäämiseen.

Mitä sitten käytännössä tapahtui koulutuksen suhteen? Tätä kysymystä voidaan lähestyä aluksi tarkastelemalla yliopistojen ja uskonnollisten oppilaitosten ulkopuolisia kouluja myöhäiskeskiajan ja renessanssin Italiassa. Näitä oli kolmea tyyppiä. Alin oli eräänlainen alkeiskoulu, jossa opetettiin kansankielen lukemisen perusteet eikä käytännössä juuri mitään muuta. Näihin kouluihin pääsivät myös tytöt, mutta yleensä heidän opintiansa katkesi tähän, koska enempi koulutus katsottiin heille tarpeettomaksi. Toista astetta edustivat koulut, joiden opettajaa kutsuttiin *maestro d'abbacoksi*. Hän opetti kaupallista aritmetiikkaa, maanmittaukseen liittyvää geometriaa ja kirjanpitoa. Opetus oli siis kovin käytännöllistä ja ammattiin johtavaa; siitä huolimatta vain pieni osa pojista siirtyi edes tälle asteelle. Kolmas aste oli grammatiikkakoulu eli yliopistoon johtava väylä, mikä tarkoitti myös latinan kielen keskeistä roolia opetuksessa. Näiden koulujen opetus

säilyi suurin piirtein samanlaisena 1100-luvulta 1300-luvulle. Kielioppia opeteltiin aluksi Donatuksen (300-luvulla elänyt grammatikko) nimiin laitetusta käsikirjasta; tämä käsikirja opeteltiin ulkoa, sanasta sanaan. Pidemmälle ehtineet oppilaat siirtyivät 1100-luvulla eläneen Alexander Villedieuläisen *Doctrinalen* pariin. Vain muutamia alkuperäisiä klassisia tekstejä kuului opetusohjelmaan, ja nämäkin olivat kaikki runoutta (Vergilius, Statius ja Lucanus sekä ajallisesti myöhäisempi Boethius; käytännössä kouluissa luettiin todennäköisesti valikoimia näiden auktoreiden teoksista). Tekstikirjat valittiin sillä perusteella, että niiden uskottiin opettavan korrektaa latinaa ja pysyviä moraalisia periaatteita.

Humanistien mielestä edellinen ei pitänyt paikkaansa vaan kyseessä oli barbaarinen latina ja myös jälkimmäinen oli kyseenalaista. 1400-luvun alusta kasvoi vaatimus vanhojen tekstikirjojen hylkäämiseksi ja korvaamiseksi klassisella curriculumilla päämääränään puhekoulutus ja suuntautuneisuus siviilipalvelukseen. Vaatimuksia lisäsivät edelleen Quintilianuksen *Puhetaidon perusteet* ja Ciceron *Puhujasta* -teosten löytyminen (vuosina 1416 ja 1421). Tuloksena näistä vaatimuksista oli toinen länsimainen curriculumiin kohdistunut vallankumous sitten antiikin koulutusjärjestelmän romahtamisen.

Merkkipaaluna tässä kehityksessä oli Pietro Paolo Vergerion (n. 1368 - 1444) *Aatelisista tavoista ja vapaista opinnoista*. Heti teoksensa alussa Vergerio ylistää koulutuksen merkitystä ja asettaa sen päämääräksi hyvän moraalisen luonteen kasvattamisen. Tähän päästiin parhaiten seitsemän vapaan taidon avulla, jotka hän määritteli ”niiksi, jotka ovat vapaan miehen arvon mukaisia; niitä opintoja, joiden avulla saavutamme ja harjoitamme hyvettä ja viisautta”. (Woodward 1963, 102) Jotta näin syntyvästä jalosta luonteesta saataisiin paras hyöty myös yhteiskunnan kannalta, kasvatukseen täytyi kehittää kaunopuheisuutta, taitoa ilmaista itseään mahdollisimman tehokkaasti niin suullisesti kuin kirjallisestikin. Akateemisista aineista parhaiten kokonaisuutta täydensi moraalifilosofia, joka valmisti ihmistä kohtaamaan ne päätökset, jotka hän joutui elämänsä aikana tekemään; historia, jonka opetukset kertoivat niin hyveellisen kuin paheellisenkin käytöksen seurauksista ja joka tarjosi malleja toimintatavoista; ja retoriikka, joka mahdollisti oppineelle tuoda tietonsa julkiseksi ja yleiseksi hyväksi. Näin Vergerio siis tuo humanistisen kasvatuksen käytännöllisen ulottuvuuden selvästi esiin. Leonardo Bruni puuttui teoksessaan *Opinnoista ja kirjallisuudesta* (n. 1423 - 26) aatelisneitojen kasvatukseen ja esitti, että näille tuli antaa samankaltainen klassinen kasvatusta kuin miehillekin, joskin painopisteen tuli olla hyveellisyydessä, eikä se tietenkään sisältänyt sellaisia aktiivisen osallistumisen ”perustaitoja”, kuten sotataitoa, puhetaitoa tai väittelykykyä. Sinänsä Brunin ajatukset naisten kasvatuksesta eivät ottaneet tuulta purjeisiinsa, vaan useimmat muut humanistit katsoivat naisten humanistisen kasvatuksen tarpeettomaksi - heille riitti vähäinen kansankieliseen kirjallisuuteen tutustuminen, ripaus aritmetiikkaa, ompelutaidon kehittäminen ja luonnollisesti uskon perusteiden opiskelu.

Ensimmäiset reformistiset koulut varustettuna humanistisella opetusohjelmalla toimivat yleensä opettajan kotona, mutta ennen pitkää suurempiakin yksiköitä perustettiin. Tunnetuin lienee Guarino Guarini da Veronan (1374 - 1460) koulu Ferrarassa, jota paikallinen ruhtinas avokätisesti tuki. Klassisten auktoreiden lukemista varten Guarino kirjoitti uuden latinan kieliopin. Huomattavaa on myös, että pisimmälle päässeet opiskelijat veloitettiin kirjoittamaan itse omia versioitaan tärkeimmistä kirjallisuudenlajeista: runous, historia, kirjeet ja dialogit - tavoitteena imitoida Ciceron ja Quintilianuksen tyyliä. Guarino oli myös siinä mielessä edelläkävijä, että hän otti kreikan kielen curriculumiin. Koulussa kiinnitettiin huomiota myös urheiluun ja sotilasharjoituksiin; käytännönläheisempää opetusta edustivat opetusohjelmaan kuuluneet musiikki ja maantiede. Ferraran kaupunki teki koulusta studiumin vuonna 1436, ja jo vuonna 1444 se uudelleenorganisoi yliopistoksi, jolloin se oli ensimmäinen eurooppalainen yliopisto, jossa oli ainoastaan ”humanistinen tiedekunta”. Myös Mantuaan syntyi humanistinen koulu, jota rahoitti paikallinen markiisi - ja oppilaina markiisin ja muiden paikallisten aatelisten lapset (tarkoituksena oli osittain eristää lapset korruptoivasta hovielämästä). Koulun opettajaksi pestattiin Vittorino Rambaldoni da Feltre, ja sen oppilaskuntaan lukeutui aikanaan muun muassa Lorenzo Valla.

Vaikka näiden koulujen opetus oli suunnattu suhteellisen pienelle osalle väestöstä, eivät perinteiset grammatiikkakoulut voineet jäädä kovinkaan pitkäksi aikaa kehityksen ulkopuolelle; vuodesta 1430 eteenpäin uudet tekstikirjat alkoivat korvata vanhoja, ja 1400-luvun lopulla näiden koulujen curriculum jo myötäili humanistien vaatimuksia yleisemminkin. Boethius, Theodolus ja Doctrinale olivat korvautuneet Cicerolla, Tertullianuksella ja Caesarilla. Humanistispainotteinen opetus nousi Italiassa esiin nimenomaan grammatiikkakouluissa, perusopetuksessa ennen yliopistoon siirtymistä - jossa taas pääpainopiste oli ammattiopetuksessa (lakitiede ja lääketiede). Kun humanistiset uudistukset levisivät Alppien pohjoispuolelle, tilanne oli hivenen toinen. Nimittäin siellä yliopistoihin menttiin nuorempana kuin Italiassa ja esiammatillinen opetus saatettiin vasta siellä päätökseen: näin humanistinen opetuksen muutos täytyi toteuttaa (jos niin haluttiin) yliopistoissa, mikä puolestaan johti kiivaisiin riitoihin uudistusmielisten ja vanhoillisten välillä.

Tätä ja muutoinkin humanistien tavoitteita valottaa hyvin Martin Lutherin ja Philip Melanchtonin toiminta curriculu-

min uudistamiseksi Wittenbergin yliopistossa. Wittenberg oli tuore tapaus Euroopan yliopistokartalla; se oli perustettu vasta vuonna 1502; siitä huolimatta sen luonnonfilosofian opetus järjestettiin skolastisen mallin mukaisesti perustuvaksi Aristoteleen *libri naturales* -ryhmään kuuluvilla kirjoilla: *Physica, De caelo, De generatione et corruptione, De anima, Meteora* ja *Parva naturalia*. Yliopistossa teologiaa opettanut Martin Luther alkoi vuonna 1517 voimakkaasti polemisoida skolastista teologiaa vastaan ja propagoida sen ajatuksen puolesta, että usko ristiinnaulittuun Kristukseen oli ainoa tie pelastukseen. Vastustaessaan kaikkea, mikä oli tätä perusnäkemystä vastaan, Luther samalla vastusti kaikkea sellaista, joka oli omiaan tukemaan kyseistä järjestelmää. Jo helmikuussa 1517 kritiikin kärki alkoi osoittaa Aristoteleen suuntaan; Luther asetti Aristoteleen ehdottoman auktoriteetin kyseenalaiseksi. Syyskuussa samana vuonna ilmestyneessä *Disputatiossa skolastista teologiaa vastaan* Luther muun muassa julisti, että

- ”on erehdys väittää, ettei kukaan ihminen voisi tulla teologiksi ilman Aristotelesta. Tämä on vastoin yleistä mielipidettä.”

- ”päinvastoin kukaan ei voi tulla teologiksi, ellei hän tule siksi ilman Aristotelesta”

- ”esittää, että teologi, joka ei ole loogikko, on hirviömäinen ja harhaoppinen, on hirveä ja harhaoppinen väite. Tämä on vastoin yleistä mielipidettä.”

- ”lyhyesti sanottuna: Aristoteles on teologialle kuin pimeys valolle. Tämä on vastoin skolastikkoja.”

Jumalallisissa asioissa Raamattu oli ainoa auktoriteetti, johon kristillinen teologi saattoi viime kädessä vedota. Jotta teologi voisi mahdollisimman hyvin ymmärtää Raamattuun sisältyvän pelastussanomian, hänen tuli osata kreikkaa, hepreaa ja latinaa. Lutherin toiveet tässä suhteessa toteutuivat nopeasti filosofisessa tiedekunnassa: jo vuonna 1518 kreikan ja heprean professorit nimitettiin virkoihinsa ja kaksi mestaria asetettiin valvomaan nuorimpien opiskelijoiden kielen opetusta. Quintilianusta ja Priscianusta opetettiin kuten myös Plinius vanhempaa. Humanistinen idea toteutui sikäli myös Aristoteleen kohdalla, että hänen tuotantonsa opetettiin nyt uusista käännöksistä. Verrattuna aiempaan curriculumiin vuoden 1518 uudistukset olivat huomattavia: painopiste oli alkuperäiskielillä lukemisessa ja klassikoiden läpikäymisessä, mikä merkitsi murtumaa keskiaikaiseen käytäntöön opettaa käännösten kautta niitä kommentoiden.

Luonnollisesti aristoteeliselle luonnonfilosofialle löytyi puolustajiakin, joten taistelu aristoteelista maailmankuvaa vastaan oli vasta aluillaan. Huhtikuussa 1518 Luther osallistui disputaatioon Heidelbergissa, jossa hän jatkoi Aristoteleen kritisoimista: ”Jos me pitäisimmekin kiinni hänen ajatuksistaan niin pitkälle kuin suinkin, emme kuitenkaan saisi niistä mitään apua teologian, pyhien tekstien tai edes luonnonfilosofian ymmärtämiseksi. Sillä miten materiaalisia asioita voidaan ymmärtää, jos puuhastellaan sellaisilla käsitteillä kuin aine, muoto, liike, määrä ja aika - sanoilla, jotka on otettu ja kopioitu Aristotelelta.” (Luther’s Works xxxi, 70.) Näin Luther hyökkää suoraan Aristoteleen luonnonfilosofiaa vastaan väittäen sitä epätyytyttäväksi ja jopa tarpeettomaksi.

Lokakuussa Wittenbergiin saapui sitten Philip Melanchton hoitamaan uutta kreikan kielen oppituliota. Virkaanastujaispuheessaan *De corrigendis adolescentiae studiis* hän kävi läpi oppineisuuden historian sitten Rooman valtakunnan tuhoutumisen osoittaakseen, miten oppineisuuden ja kristinuskon taantuminen kulkivat käsi kädessä kreikan opintojen mahalaskun kanssa. Hän mainitsi nimeltä joukon koulumestareita, kuten Tartaretuksen, Briscotin ja Versorin, jotka olivat myrkyttäneet todellisen dialektiikan kieroutuneella logiikallaan. Oikeiden opintojen tuli Melanchtonin mukaan alkaa grammatiikalla, dialektiikalla, retoriikalla ja historialla, minkä jälkeen voitiin edetä filosofiaan, jolla hän tarkoitti luonnon tuntemusta (*scientiam naturae*) ja käytöksen perusteita sekä siihen liittyviä esimerkkejä (*morum rationes et exempla*). Kreikan kieli oli luonnollisesti erityisen merkittävä, koska vain sen kautta muinaiseen puhtaaseen filosofiaan päästiin käsiksi.

Luther ihastui nuoren Melanchtonin luento- ja saikin tästä luotettavan työtoverin ja lojaalin ystävän. Pian luennon jälkeen Luther aloitti varsinaisen kampanjan Aristoteleen filosofian karsimiseksi opetusohjelmasta. Syyskuussa 1518 hän pyysi Aristoteleen *Etiikan* poistamista tutkintovaatimuksista, ja vuoden lopulla hän edelleen ehdotti tomistisen logiikan kurssin korvaamista Ovidiuksen *Metamorfoosien* luennoimisella. Tässä on nähtävissä Lutherin erityinen vastenmielisyys Tuomas Akvinolaista kohtaan, jota voitiin hyvällä syyllä pitää skolastisen teologian henkilöitymänä. Lisäksi Akvinolainen lukeutui dominikaaneihin, jotka Luther laski pahimmiksi vastustajikseen; sen sijaan esimerkiksi augustinolaiseen opetustraditioon liittyneeseen Duns Scotukseen hän suhtautui huomattavasti myönteisemmin.

Seuraavan vuoden alussa Luther ehdotti Melanchtonin palkan lisäämistä sillä perusteella, että tälle siirrettäisiin täyttämättä olevan Aristoteleen Fysiikan luennoijan palkka. Vaaliruhtinas, jolle pyyntö oli osoitettu, hyväksyi palkansiirron mutta edellytti Melanchtonin myös luennoivan teosta. Luther ärähti: ”Aristoteleen Fysiikka on täysin hyödytön teos jo-

kaiselle ikäryhmälle. Koko teos on täynnä keskustelua 'tyhjästä' ... Siinä ei ole mitään tietoa luonnon maailmasta. Lisäksi hänen [Aristoteleen] teoksensa metafysiikasta ja sielusta ovat samaa laatua ..." Ilmeisesti Lutherin pyynnöstä Melanchton kirjoitti vastineessaan suurin piirtein samalla tavalla. Siitä, miten asian suhteen kävi, ei ole varmaa tietoa (siis poistettiin curriculumista), osittain siksi, että Lutherin huomio kiinnittyi vähäksi aikaa debattiin Johannes Eekin kanssa ja Melanchtonkin pääsi palkkähästä opettamalla Pliniusta. Tavallaan Lutherin opin leviäminen kuitenkin vaikutti curriculumiin suhteellisen nopeasti, sillä esimerkiksi vuonna 1523 Johannes Dölsch pyysi vapautusta skolastisten luentojen pidosta (joukossa todennäköisesti luennot *De anima*) uuden uskonsa vuoksi, johon vaatimukseen myös myönnyttiin. Samaan aikaan Luther laajensi propagandatyötään Aristotelesta vastaan koskemaan kaikkia yliopistoja, ja 1520-luvun taitteessa ilmestyi lukuisia hänen ja Melanchtonin kirjoittamia kirjoituksia, jotka oli suunnattu Aristoteleen opetuksia vastaan.

Uudistuspyrkimyksissä retoriikka oli keskeisessä asemassa. Vuonna 1523 Melanchton piti puheen nimeltään *Necessarias esse ad omne studiorum genus arte dicendi sive encomium eloquentiae*, jossa hän puolusti voimakkaasti retoriikkaa kaikkien inhimillisen tiedon osa-alueiden perustana. Kaunopuheisuus puolestaan oli enemmän kuin vain keinotekoista sanahelinää. Melanchton pohti myös retoriikan ja kaunopuheisuuden välistä suhdetta: niin kuin maalari ei voi maalata tai piirtää ilman jotain järjestystä (*ratio*), samoin kaunopuheisuus ei voi olla ilman retoriikkaa. Retoriikka sinänsä tarkoitti Melanchtonin mukaan suurin piirtein sitä, että ajatuksia ei esitetä puhtaina faktoina vaan niitä kuvataan värein. Kaunopuheisuus puolestaan tarkoittaa kykyä tuoda nämä mielestä pulppuavat ajatukset selkeästi ja sujuvasti muiden silmien eteen sekä ilmaista osuvasti ja taitavasti kaikki, mitä kulloinkin asia vaatii. Näin ollen kaunopuheisuus ei ainoastaan ole ajatusten tarkkaa esittämistä, vaan myös mielen ratkaisujen terävöittämistä imitaation ja harjaannuttamisen avulla (*imitatio ja exercitium*). Hyvinä esimerkkeinä tästä taidosta Melanchton mainitsee Homeroksen, Vergiliuksen, Thukydiden ja Xenophonin. Melanchtonin mukaan kaunopuheisuuden kieltäminen on jopa ollut syynä moniin erehdyksiin ja sekaannuksiin, joihin skolastiset teologit olivat aikanaan sortuneet. Eli hyvä retoriikka oli tarpeen oikeaan uskoon pääsemiseksi. Melanchtonin puheessa näkyy siis vahva humanistinen paatos mutta myös huoli filosofisen tiedekunnan asemasta suhteessa korkeampiin tiedekuntiin (joihin monet yrittivät ainakin Wittenbergissä siirtyä mahdollisimman nopeasti).

Melanchtonin ohjelma filosofisen tiedekunnan opetuksen uudistamisesta tavalla, jossa retoriikka oli kaiken perustana, toteutettiin vuoden 1523 loppuun mennessä (mihin osaltaan vaikuttivat opiskelijamallakat, joiden vastareaktion opintouudistusta on usein pidetty). Nyt jokainen opiskelija esiteltiin rehtorille, joka määräsi tälle pedagogin, joka valmisti opiskelijalle opiskelijajärjestyksen ja valvoi hänen opintojaan. Retoriset harjoitukset tulivat deklamoinnin muodossa. Näitä pidettiin kahdesti kuussa: toisen piti grammatiikan tai retoriikan opettaja ja toisen taas opiskelija, jonka deklamaatio oli kuitenkin edeltä käsin tarkastettu. Lisäksi pidettiin disputaatioita luonnontieteistä tai matematiikasta, koska tämänkaltaisen tieto oli "välttämätöntä ihmisten asioiden kannalta". Vuonna 1526 opetusohjelmaa tarkennettiin. Opiskelija aloitti latinan kieliopilla, dialektiikalla, retoriikan perusteilla ja matematiikalla. Eteenpäin ei päässyt ilman opettajan lupaa. Kun nämä aiheet lopulta hallittiin riittävän hyvin, opiskelija sai baccalaureuksen statuksen ja hän oli näin periaatteessa kykenevä arvioimaan korrektisti ja varmuudella luontoa ja tapoja (moraalia) koskevia asioita. Kreikan kielen taito oli tässä vaiheessa ehdottoman välttämätön, koska monet aiheet opetettiin kreikkalaisilta auktoreilta. Kurssin läpikäynyt saavutti sitten lopulta mestarin arvon.

Anthony Grafton ja Lisa Jardine (1986, xii - xvi, 9 - 25) ovat kiinnittäneet kriittisesti huomiota muutamiin humanistisen kasvatuksen rajoituksiin. Ensinnäkin se oli hyvin laaja-alainen mutta ei kovin syvällinen. Toiseksi opetusjärjestelmä ei antanut tilaa luovuudelle ja omaperäisten ideoiden kehittelylle opettaessaan kirjoittamaan ja puhumaan määrättyistä aiheista "roomalaiseen tapaan" ja "cicerolaisella latinalla". Kolmanneksi klassisen tekstin opiskelussa keskityttiin kieleen, konkreettiseen informaatioon ja käytettyihin erityisiin retorisiin keinoihin; sen sijaan kiinnostus ei kattanut tekstin yleisiä ideoita. Luonnollisesti nämä argumentit ovat herättäneet myös vastustusta, ja voidaan myös kysyä, oliko humanistisilla koulumestareilla mitään velvollisuutta tai tarvetta huomioida Graftonin ja Jardinen "kaipaamaa" syvällisyyttä, innovatiivisuutta ja yleisiä ideoita. Tämänkaltaisen "syvällisyys" liitettiin usein juuri skolastiseen logiikan käyttöön, josta nimenomaan haluttiin päästä eroon; innovatiivisuus ei ole monessakaan koulutusjärjestelmässä korostetuina tavoite; yleiset ideat taas eivät kuuluneet humanistiseen kasvatustieteologiaan. Charles G. Nauert on myös huomauttanut, että humanistinen koulutus loi henkilökohtaisia kahleita, kuten taipuisuus ja tottelevaisuus, toisin kuin keskiajan disputaatiot. Tietenkin voidaan kysyä, onko Graftonin ja Jardinen kritiikki suunnattu enemmänkin humanistisen kasvatustietealin nykypäivän toimivuutta vastaan kuin sen merkitystä vastaan 1500-luvun oligarkkisissa kaupunkivaltioissa.

Toisaalta ideaalinen humanistinen opetusmalli ei aina välttämättä vastannut todellista opetusta. Se perustana oli (tutusti) toistaminen ja ulkoaluku; tuntikaupalla käytettiin aikaa sanojen, lauseiden ja sääntöjen opiskeluun; parhaat pystyivät sitten näistä rakentamaan kunnollisia lauseita, mutta mistään kaunopuheisuudesta ei tällöin välttämättä ollut lainkaan ky-

symys. Klassikoihin tutustuminenkin lienee ollut enemmän tai vähemmän satunnaista. Kuuluisassa latinakoulussa Johann Sturmilla Strassbourgissa oppilas saattoi selviytyä yhdeksän vuoden opinnoistaan lukemalla vain Ciceron joitakin kirjoja ja lyhyitä teoksia, valittuja runoja (Horatius, Catullus, Tibullus, Vergilius - viimeiseltä mm. osia Aeneasta) sekä Caesarin, Tertullianuksen, Sallustiuksen ja Plautuksen koottuja teoksia. Kreikkalaisista töistä listaan kuuluvat osa Demostheneen puheista, Aeschines, Aristoteleen Organon eli loogiset työt ja Retoriikka sekä muutama Platonin dialogi. (Bolgar 1973)

Humanistisen kasvatuksen murtuessa

I

Eräs kuuluisimmista humanistisista koulutusajattelijoista oli espanjalainen Luis Vives, jonka koulutukselliset ideat löytyvät ennen muuta hänen *De Tradendis disciplinis* -teoksestaan (1531). Siinä hän hyökkää erittäin voimakkaasti skolastista dialektista menetelmää vastaan, jota hän ei pidä älyn harjoittamisena skolastikkojen päivittäisistä väitteistä huolimatta. Skolastinen dialektiikka ei Vivesin mukaan keskittynyt todellisten ongelmien ratkaisemiseen tyytyessään joutavanpäiväiseen hiustenhalkomiseen asioista, joilla ei ollut mitään tekemistä reaalityönselvityksen kanssa. Vivesin mielestä käsiteltävään aineistoon pitäisi mielellään olla kokemuksesta saatua. Muodollinen älyn koulutus jonain itseriittoisena asiana on merkityksetöntä, sillä - Vives kysyy - kuka taiteilija kuluttaa koko elämänsä siveltimien ja värien saattamiseen maalauskuuntoon.

Vivesin ajattelua on hyvä verrata vähän aiemmin vaikuttaneen Erasmus Rotterdamilaisen kasvatusopilliseen ajatteluun. Erasmusin mukaan oppiminen oli ennen muuta akkulturaatiota, sopeutumista tiettyyn kulttuurimuotoon, mikä tarkoitti Erasmusille humanistisen ideaalin tavoitteita myötäillen kaikkinaisen päätöksenteon assimiloimista varhaisimmasta mahdollisesta lapsuuden hetkestä kielen kehittymisen kautta muinaisten auktoriteettien opetuksiin: vain näin varustettuna ihminen saattoi kohdata luonnon, ympäröivän maailman. Erasmusille kulttuurin täytyi aina edeltää luontoa, jolla hän tarkoitti aisteilla havaittavien ilmiöiden maailmaa. Mielenkiintoista on, että aistit (ja aistimukset) eivät itsessään juurikaan vaikuta siihen, miten ihminen saavuttaa ymmärryksen, sillä kulturisaatio- ja kategorisaatioprosessit oletetaan ikään kuin historiallisesti annetuiksi ja lapset tulevat vain assimiloimaan tähän valmiiksi annettuun malliin. Erasmusin asenteesta aisti- ja taitomaailman ilmiöihin antaa hyvän kuvan hänen ihmettelynsä siitä, mitä ihmiset ylipäänsä voisivat oppia puista.

Vivesille puolestaan luonto edusti määrättyä osaa oppimisesta. Ihminen on paitsi ”miehellä” (järjellä) varustettu, myös aina syntynyt elämään yhteisössä. Näiden yhteisvaikutuksesta ihminen on kehittänyt erinäisen määrän taitoja, jotka auttavat tiellä ”viisauteen ja pieteettiin”. Kyseisten taitojen oppiminen on ollut pitkällisen prosessin tulos:

Mikään elämässä ei ole kauniimpaa ja erinomaisempaa kuin mielen kultivoiminen niiden tekijöiden kautta, jotka katsomme oppineisuuden osa-alueiksi ja joiden kautta erotamme itsemme eläinten elämästä ja tavoista, palautamme inhimillisyyden ja kohottaudumme kohti Jumalaa. (Foster Watson, Vives, *On Education*, Cambridge 1913, 6)

Vives siis erottautuu humanistisesta perusnäkemyksestä, jonka mukaan ihmisen erottavat elämästä järki ja puhetaito (itsensä ilmaiseminen puhutun ja kirjoitetun sanan avulla eli retoriikka). Vives myös herättelee kritiikkiä ja epäilyksiä muinaisia auktoriteetteja kohtaan ja korostaa kriittisen oppimisen merkitystä. Myös luonnosta voi oppia suoraan, koska ”se pysyy aina samankaltaisena aikakaudesta toiseen”. Muinainen tietämys oli siten mahdollista ylittää: ”Totuus on kaikille avoin. Sitä ei ole vielä saatu kokonaisuudessaan haltuun. Paljon totuudesta on jätetty tulevien sukupolvien keksittäväksi.”

Totuuteen päästään taitoja hyödyntäen, mielen ja luonnon vuorovaikutuksen kautta (ei siis enää uskonnon tai *doctus ovatorin* avulla), mutta kuitenkin niin, että ”kokemukset ovat aina satunnaisia ja epävarmoja, ellei järki ohjaa niitä”. Lopullisessa muodossaan taidot ovat kokoelma yleisiä sääntöjä, jotka on koottu yhteen jonkin tietämisen, jonkin tekemisen ja jonkin tuottamisen tarkoituksessa. Kun taidot näin kokemusten ja järjen avulla yhdistelemällä on saatu haltuun, niiden tehtäväksi tulee asioiden opettaminen sen suhteen, miten yleisiä sääntöjä voidaan soveltaa yksittäisiin tapauksiin. Esimerkiksi lääketiede pohtii terveyttä yleensä, ei yksittäisten ihmisten terveyttä, vaan tämä on ”käsitteellisen” huoli - jonkun, joka on harjaantunut taitoon. Taitoja ei siten opiskella niiden itsensä vaan niiden tuottaman yleisen hyvän vuoksi.

Toisin kuin Erasmus Vives nostaa luonnon keskeiseksi osaksi ihmisen koulutusta: ”Ei ole olemassa ihmismieltä, oli se kuinka typerä tahansa tai kuinka kaukana tahansa inhimillisestä opetuksesta, joka ei olisi saanut luonnosta määrättyjä kaikkien taitojen (*artes*) ituja.” (Watson, 129) Samalla retoriikan merkitys on pienempi; *res* ohittaa *verban* Vivesin ope-

tussuunnitelmissa. Vives jakaa curriculumin kahteen perusosaan, joista toinen on tarkoitettu 7 - 14-vuotiaille ja toinen 15 ikävuodesta eteenpäin. Ensimmäisessä vaiheessa kielet ovat - kaikesta huolimatta - keskeisessä asemassa. Latinaa ja kreikkaa on opiskeltava, koska ne ovat väylä taitoihin ja tieteisiin. Vives kuitenkin korostaa näiden klassisten kielten opiskelun ohella myös kansankielen opetuksen merkitystä. Perinteisten humanistien suosiman runouden opetuksen Vives halusi jättää vähemmälle, mikä johtuu hänen käytäntöön tähtäävästä kasvatustieteologiastaan. Logiikasta ei Vivesin mukaan tule luopua, koska oikean ja väärän erottaminen on äärimmäisen tärkeää niin taidoissa kuin tieteissäkin.

Peruskoulutuksen jälkeen ovat vuorossa korkeammat opinnot, joissa sitten tieto luonnosta astuu merkittävään rooliin. Tämän tulee kuitenkin aina lähteä käytännönhakuisista päämääristä, sillä ”luontoa koskeva mietiskely on tarpeetonta ja jopa haitallista, jollei se palvele elämän käytännöllisiä tarpeita” (Watson, 167). Hyödyllisiä asioita ovat muun muassa kasvien ja eläinten alkuperän ja luonnon tuntemus ja se, miksi ja miten luonnonilmiöt tapahtuvat. Opetuksessa pitää lähteä liikkeelle siitä, mikä on ilmeisintä aisteille. Tähän vaiheeseen liittyy yleinen selitys tai tulkinnallinen kuvaus koko luonnosta - ”taivaista”, taivaankappaleista ja elementeistä: maasta, tulesta, vedestä ja ilmasta. Seuraavassa vaiheessa - niiden osalta, jotka haluavat tietää enemmän - ulkoista luontoa aletaan tutkia huolellisemmin suoran havainnoinnin avulla. Luonnon asioita pitää tarkkailla ”taivaissa”, pilvisellä ja kirkkaalla säällä, tasangoilla, vuorilla ja metsissä. Näin ne monet oliot, jotka asuttavat kutakin mainituista alueista, tulevat tutuiksi. Lisäksi tulee tutustua puutarhurien, maanviljelijöiden, lammaspaimenten ja metsästäjien työhön. Näiden asioiden tutkiskelusta kumpuaa niin sanottu ensimmäinen filosofia, asioiden yhteyksien ja syiden tuntemus, joka mahdollistaa yleistysten tekemisen - tavoitteena viime kädessä asioiden yksinkertaistaminen. Päämääränä on totuus, ei voitto jossain disputaatioissa. Metafyysiset pohdinnat luonnosta eivät myöskään olleet merkityksellisiä, koska ne eivät palvelleet käytännöllisiä päämääriä. (Tästä syystä Vives muuten ihaili roomalaisia paljon enemmän kuin kreikkalaisia, joilla tunnetusti oli taipumuksia vaikeaselkoiisiin metafyyisiin pohdintoihin.)

Kokonaisuudessaan Vivesin kasvatukselliset ideat lähtevät liikkeelle osaksi humanistisesta perinteestä, osaksi taas vielä kehitysvaiheessa olevasta empirismistä. Vaatimus mielen (järjen) ja luonnon suorasta kohtaamisesta implikoi uutta totuuden kriteeriä, joka ilmeni uusissa soveltavissa tieteissä ja joka palveli ennen muuta utilitaristisia pyrkimyksiä. Ero Erasmuskeen on lähes käsin kosketeltava. Kun Erasmus oli kysynyt, mitä ihminen muka voisi oppia puita tarkastelemalla, niin Vives kiinnittää huomiota puutarhurien kokemukseen sisältyvään välittömään tietoon sellaisista objekteista, joilla oli merkitystä ohi muinaisten luokitteluiden (eli sellaisen tiedon, jota voitaisiin oppia esim. Aristoteleelta tai Dioskorideelta).

II

1500-luvulla valtavasti yleistyneet kasvatusta ja käytösoppaat - eräänlainen ajan muotikirjallisuus johtotähtenään Castiglionen *Hovimies* - painottivat sosiaalisen roolin merkitystä kasvatuksessa. Tietty asema edellyttää tietynlaista käytöstä ja tietynlaiseen asemaan pääseminen edellyttää määrätynlaista harkittua toimintaa ja käytöstä. Paitsi että tämänkaltainen kirjallisuus antoi ohjeita hovien (yleensä ne oli suunnattu nimenomaan hovielämää ajatellen) etiketistä selviämiseksi, se myös edisti utilitarististen kasvatustieteiden leviämistä. Toisaalta näissä teoksissa tulee myös selvästi näkyviin humanististen kasvatustieteiden voitto. Jonkin klassisen kielen hallinta ja antiikin kirjallisen kuvaston tuntemus tulivat lähes pakollisiksi vaatimuksiksi korkeille virkamiehille ja hovigentlemanneille. Tyypillisesti tähän kategoriaan kuuluneet teokset olivat kansankielisiä ja suosituimmat niistä käännettiin nopeasti muille kielille. Castiglionen teoksen lisäksi esimerkiksi Englannissa ilmestyivät Sir John Elyotin ”*The Book Named the Gouverner* (1531)”, Thomas Wilsonin ”*The Arte of Rhetorique* (1553)” ja Roger Aschamin ”*The Scholemaster* (1570)”.

III

Kiinnostava 1500-luvun lopun kasvatustieteilijöistä oli myös Michel de Montaigne (1533 - 98), joka vastusti skolastisen opetusohjelman ohella myös lukuisia humanistisia käytäntöjä. Hän myös korosti lasten innokkuuden ja kiinnostuksen huomioimista, jottei näistä tulisi ”kirjanoppineita aaseja”. Toisaalta hän ajatteli, ettei kasvatuksella voida mitenkään radikaalisti muuttaa yksilöä, vaan kasvatuksella saatettiin vain tukea tai ohjata luonnollisia taipumuksia; sen sijaan niiden muuttaminen oli käytännössä mahdotonta.

Metodologisesti Montaigne näyttäisi ajatelleen, että kasvatusta toteutuisi parhaiten, kun se imettiin ympäristöstä, ei formaalista opetuksesta. Oppiminen tapahtui helposti, kun se toteutui luonnollisella tavalla ja päivittäisen elämän osana. Montaigne kertoo, miten hän itse oppi latinaa isänsä opastuksella: ”ilman kirjaa ja järjestelmää, kielioppia ja sääntöjä, ilman vitsaa ja kyyneliä” (Montaigne, *De l'institution des enfants*, I, luku 24). Näin hänen ”ruokahalunsa” ja kiinnos-

tuksensa latinaan kasvoivat. Kreikkaa hänelle opetettiin pelinä, ikään kuin leikin varjolla. Opettajan on siten tavallaan pysyteltävä taustalla ja annettava oppilaan itsensä osoittaa kiinnostuksensa; toisinaan oppilas voidaan kuitenkin asettaa kokeisiin, jotka kehittävät tämän arvostelukykyä. Opettajan on parasta antaa oppilaan ”kävellä edellään” ja enemmänkin vain tarkkailla tämän kulkua. Näin hän voi myös päätellä, millaisiksi hänen on esitystapansa tehtävä, jotta oppilas pystyisi niitä seuraamaan ja säilyttämään innostuksensa. Vanha opetuskäytäntö merkitsee Montaignen mukaan sitä, että oppilaan korvat huudetaan täyteen asioita, aivan kuin täyttösuppilo, jonka tehtävänä on vain kaiken siihen kaadetun vastaanottaminen. Suurin osa oppia näyttää kelpaavan vain annettavaksi edelleen seuraavalle polvelle, ilman että siitä koskaan on kenellekään mitään todellista hyötyä.

On kuitenkin huomattava, että Montaignen tuotannon kasvatukselliset ideat ovat usein ristiriitaisia (esseistin vapautta?). Yhtäältä hän väitti, että ”ymmärtäisin paljon mieluummin itseäni itseopiskelun avulla kuin lukemalla Ciceroa”, mutta toisaalta, että hän ”ei ole niin typerä, että vastustaisi niin lukuisten antiikin kuuluisien aivojen auktoriteettia”. Montaigne kuitenkin varoitti turhan pedanttisuuden vaaroista; kirjoista opittiin yksittäisiä asioita ymmärtämättä niitä ja liittämättä niitä mihinkään laajempaan kokonaisuuteen.

Kasvatuksen päätavoitteeksi hän nosti elämänviisauden ja hyveen: ”Oikeastaan meidän tulisi kysyä, kuka on parhaiten oppinut eikä kenellä on eniten tietoja. Pyrimme kuitenkin vain säilyttämään muistin täyteen ja jätämme älyn ja oman tunnon käyttämättä.” Montaigne asettuu siis selvästi vastustamaan esimerkiksi Elyotin ja Castiglionen ajatuksia, joiden mukaan kasvatus olisi sidottava tulevaisuuden rooliopetuksiin. Montaigne halusi kuitenkin yhtä lailla luoda humanistisen gentleman-tyypin, mutta ei mitään tiettyä tarkoitusta varten. Kasvatukseen kuului jopa leikkejä ja erilaisia ruumiillisia harjoituksia, kuten juoksemista ja painia. Lisäksi Montaigne luettelee musiikin, metsästyksen, tanssin, hevosten ja ase-taitojen hallinnan. Yhtäältä tarkoituksena oli kehittää oppilaan ulkoisia lahjoja ja sosiaalista käytöstä ja toisaalta hänen mieltään: ”Harjoitettavana ei ole sielu tai ruumis vaan ihminen - näitä kahta asiaa ei voi erottaa toisistaan.” (Montaigne, *Essays*, 72)

Montaignella ja Vivesillä on paljon yhteistä. Ensinnäkin molemmat edustavat uutta, kokemusperäisempää ajattelua. Toiseksi he edustavat irtaantumista klassisesta perinteestä; Vives hakeutuu fyysisen ympäristön puoleen valaistusta saadakseen; Montaigne kiinnittää huomionsa itsetietoisuuden kehittämiseen.

Sanoista asioihin: 1600-luvun pedagogiikka

I

”Nature to be commanded must be obeyed.” Näin väitti 1600-luvun alkupuolella Francis Bacon. Näiden sanojen taustalla on selkeä luonnonkäsityksen muutos verrattuna antiikkis-skolastiseen ajatteluun. Toisaalta Baconin vaatimus luonnon kunnioittamisesta vaikuttaa paradoksaaliselta suhteessa ajatukseen sen hallitsemisesta. Mistä on kysymys ja mitä tekemistä tällä on kasvatuksen kanssa?

1500 - 1600-luvuilla kuva luonnosta muuttui radikaalisti. Kreikkalaisesta käsityksestä luonnosta järjestettynä ja säännöllisenä kokonaisuutena - ajatus, joka säilyi läpi keskiajan - antaa hyvän kuvan tunnettu historianfilosofi R.G. Collingwood teoksessaan *The Idea of Nature* (1965, 8):

Kreikkalainen näkemys luonnosta, jonka mukaan se on älyllinen organismi, perustui analogiaan, analogiaan luonnon maailman ja yksittäisen ihmisen välillä. Ihminen alkaa löytää itsestään tiettyjä ominaisuuksia yksilönä ja jatkaa päättelemään ajatteleamalla, että samankaltaisia ominaisuuksia on myös luonnossa. Oman itseymmärryksensä työllä hän tulee ajattelemaan itseään kappaleena, jonka osat ovat säännöllisessä rytmisessä liikkeessä. Nämä liikkeet on edelleen kauniisti sovitettu toinen toiseensa, jotta kokonaisuuden vitaalisuus säilyisi. Samaan aikaan hän keksii olevansa mieli, joka ohjaa tämän kappaleen aktiviteetteja sopuoinnussa sen omien halujen kanssa. Luonnon maailma kokonaisuudessaan on seuraavaksi selitetty makrokosmoksiksi, joka on analogisessa suhteessa ihmisen mikrokosmukseen.

Tämä kuva korvautui ”tieteellisessä vallankumouksessa” ajatuksella, että maailma oli suuri kone (jos asian haluaa tiivistää liiankin kanssa). Se voitiin matematisoida ja asettaa kvantitatiivisten lakien alaisuuteen. Vanhassa järjestelmässä ihminen oli ollut kosmoksen keskipisteessä ja maailma oli teleologisessa yhteydessä ihmiseen ja tämän kohtaloon (tyyliin: sataa, jotta ihmisten ravinnokseen tarvitsema vilja kasvaisi). Uudessa mallissa ihminen syrjäytyi tältä keskeiseltä paikalta - mikrokosmoksen ja makrokosmoksen vastaavuudelle ei enää ollut perusteita. Luonto toimii edelleen lakien mukaan,

mutta nämä eivät enää ole suorassa yhteydessä ihmiseen. Luonto toimii niin kuin se toimii riippumatta siitä, ymmärtääkö ihminen sen toiminnan vai ei. Keino, jolla tätä omien lakiensa alaista luontoa voitiin ymmärtää, oli matematiikka symboleinaan kolmiot, ympyrät ja muut geometriset kuviot. Näin ollen matematiikka, ei logiikka, oli avain unversumiin, keksimisen ja löytämisen instrumentti. Nämä löydöt piti sitten tarkistaa erityisillä demonstraatioilla, havainnoilla ja kokeilla. Luonnon kontrollin ajatus syntyi erityisesti uusplatonistisesta filosofiasta, joka levisi erityisesti Marsilio Ficinin ansiosta ensin Italiaan ja myöhemmin muuallekin Eurooppaan, mutta osittain myös magiasta.

Monet uusista ajatuksista kytkeytyivät analyttisen ajattelun suosimiseen. Kasvatuksellisessa ajattelussa tämä näkyi ensimmäisenä (ainakin suuremmassa mittakaavassa) Petrus Ramuksen (1515 - 72) töissä. Niin sanotun ramismin tunto-merkkinä oli ensinnäkin uudenlainen lähestymistapa kieleen. Tätä suhtautumista jäseni yleistyvä suuntaus kohdella sanoja asioina, yhtäältä merkityksen ilmaisijoina ja toisaalta objekteina painetun sivun pinnassa; eräänlainen subjekti-objekti-asetelma siis. Tämä liittyy humanismin retorisen perinteen murtumiseen; siinä oppiminen on sellaisen tiedon omaksumista - tai ulkooppimista - joka on valmista (eli tietoa, joka on peritty antiikin maailmasta). Tällöin tosiasioiden tarkka kuunteleminen on aivan riittävä oppimismenetelmä. Toiseksi ramismiin liittyi olennaisena osana analyysi, jolla tarkoitettiin kasvatusteoriassa määrättyä tiedon järjestämisen metodologiaa. Tässä mallissa lähdettiin yleisimmästä kohti partikulaarista. Tuloksena oli asioiden järjestäminen jatkuvasti haarautuviksi rakennepuiksi. Ramuksen lähestymistapa poikkesi siten hyvin ratkaisevasti aiemmista humanistisista yrityksistä antaa oppilaille vain esimerkkejä ja argumentteja, jotka oli haettu klassisista lähteistä.

Ramuksen kasvatustieteelliset ajatukset merkitsevät vähittäistä etäännyttämistä humanistisesta mallista ”tieteellisempään suuntaan”. Hyödyllisyyden korostaminen ja tiedon keskeisyys analyttisessä lähestymistavassa merkitsevät selvää suunnanmuutosta kohti ”tieteellisempää tietoa”. Tieto, joka aiemmin oli tarkoittanut klassisten lähteiden ymmärtämistä kaikkine moraalisine implikaatioineen, korvautui nyt uudella ”mielen” aktiivisella roolilla, jossa pyrittiin tajuamaan ulkoisia ilmiöitä. Sen ymmärtäminen, miten asiat toimivat, nousi retorisen vakuuttavuuden yläpuolelle. Samalla persoonallinen diskurssi väistyy ei-persoonallisen todistusaineiston tieltä. Kasvatuksellisessa teoriassa tapahtuu samalla perustavaa laatua oleva muutos. Humanisteilla oli mielessään - yleensä - jokin tietty sosiaalinen rooli, johon ihminen tuli kasvattaa ja jota varten hänet tuli varustaa määrättyillä avuilla; yleensä nämä roolit - olivat ne sitten lakiin liittyviä, hallinnollisia, lähettilään toimeen kuuluvia tai hovielämään kytkeytyviä - edellyttivät ”sanojen” hallitsemista. Ne liittyivät tilanteisiin, joissa ”sanat” hallitsivat sosiaalista tilannetta. Kun ”asiat” ohittivat ”sanat”, se merkitsi samalla tietyn sosiaalisen kontekstin katoamista kasvatustieteistä. Enää ei ollut mahdollisuutta ottaa huomioon vain yhden kontekstin, esimerkiksi hovin, erityisvaatimuksia. Hovimiehen kasvatuksen tilalle tulee paljon laajempi kenttä. Francis Bacon pyrki omalla ohjelmallaan saamaan aikaan ”relief of man’s estate”, Jan Amos Comenius tavoitteli ideaalitalaa, jossa opetettaisiin ”kaikki asiat kaikille ihmisille” ja Rousseau halusi luoda ”ihmisen”. Näin teoria muuttuu myös paljon monimutkaisemmaksi kuin aikaisemmin. Nyt täytyy puhua erikseen lasten kasvatuksesta, opettajan roolista, sosiaalisista tarkoituksista, psykologiasta kehityksestä ja metodologiasta. Koulutus tulee samalla abstraktimmaksi, ainakin periaatteessa.

II

Francis Bacon (1561 - 1626) ei suoranaisesti tietenkään ollut kasvatustieteilijä, vaan hänen merkityksensä kasvatukselle ja koulutukselle on hänen tietoa koskevien ajatustensa vaikuttavuudessa myöhempiin kasvatustieteilijöihin - aina Comeniuksesta tämän vuosisadan John Deweyyn. Baconin lähtökohtina olivat usko ihmisen mahdollisuuteen kehittyä, usko määrätynlaiseen oppineisuuteen ja tietoon sekä usko oman metodinsa erinomaisuuteen (aiempiin verrattuna). Kaiken kaikkiaan hänen optimisminsa lepäsi akselilla ihminen + tulevaisuus, jonka vastakohtaksi hän näki historian ja myös jumalan.

Bacon tarkasteli koulutusta siinä valossa, että se oli tiedon assimiloimista ympäröivästä ilmiöiden maailmasta - ”asioiden/olioiden” maailmasta - jonka avulla saavutettaisiin ”relief of man’s estate”. Tämä tarkoitti elämän helppoutta, mukavuutta, materiaalista hyvinvointia ja ruumiillista terveyttä, jotka tulivat mahdollisiksi sen jälkeen, kun luonto oli ensin ”ymmärretty” ja sitten saatettu kontrolliin. Luonnollisesti Bacon oli kriittinen aiempia filosofioita kohtaan. Varhaisessa teoksessaan ”Advancement of Learning” hän identifioi oman aikansa kulttuurin viat termeillä ”delicate learning”, ”contentious learning” ja ”phantastical learning”. Näiden näkökulmien sijasta maailmaa oli katsottava uusin silmin.

Vanhon ajattelijoiden suurin vika oli niiden suuri kiinnittyminen auktoriteetteihin. *Uudessa Organonissa* Bacon kirjoitti: ”Sillä minä olen rakentamassa sellaista inhimillisen ymmärryksen mallia maailmasta, sellaisena kuin se on todellisuudessa - ei sellaisena kuin ihmisen oma ajattelu sen saattaisi muokata. Tämä on tehtävä, jota ei voi tehdä ilman hyvin

tarkkaa dissektiota ja maailman anatomiaa ... Totuus ja hyödyllisyys ovat siksi aivan samoja asioita, ja työt itsessään ovat suuremmissa arvossa totuuden siunauksina kuin elämän mukavuuksien tuottajina.” (Bacon, Selections, 265 - 366) Edelleen: ”Mikä tahansa ansaitsee olla olemassa, ansaitsee tulla tiedetyksi, sillä tieto on olemassaolon kuva.” Baconille tieto ei enää koske finaalisia syitä vaan ainoastaan alkuunpanevia. (Hän ei tietenkään kiellä jumalallista ilmoitusta.) Kaikki lähtee siis liikkeelle asioista, partikulaareista, joista induktion avulla päästään sitten vähitellen laajempiin yleistyksiin.

Sitä, miten tämä käsitys tiedosta vaikutti kasvatukseen, voidaan tarkastella Jan Amos Comeniuksen (1592 - 1670) kautta. Comenius on myös yksi kasvatustieteellisen ajattelun suurista nimistä, jonka ajatukset ovat herättäneet kiinnostusta tälläkin vuosisadalla. Tämä johtuu muun muassa siitä, että hänen kasvatustieteelliset ajatukset olivat hyvin demokraattisia ja että hänen malliinsa kuuluivat esimerkiksi sellainen ajatus kuin läpi elämän jatkuva koulutus ja psykologisesti toisistaan poikkeavat elämänvaiheet.

Comeniuksen mukaan siis kasvatusta piti suunnata kaikille ihmisille sukupuoleen, säätöön tai rotuun (rotu mainittiin eräissä tutkimuksissa, mutta epäilen, ettei koko ajatusta todellisuudessa löydy Comeniuksen tuotannosta) katsomatta; myös vammaisille lapsille piti antaa koulutusta. Demokraattisen ajatuksen taustalla on Jan Husin - Comenius oli siis tšekki - käsitys siitä, että kaikki ihmiset on luotu Jumalan kuviksi ja siten he myös välttämättä jakavat samat oikeudet. Uskonollinen aspekti näkyi sikäläkin Comeniuksen kirjoituksissa, että hänen mukaansa myös ”lopullinen päämäärä” oli otettava kasvatuksessa huomioon, mikä tarkoitti valmistautumista kuolemanjälkeiseen ikuiseseen elämään. Tarkoituksena oli opettaa valitsemaan hyvä ja torjumaan paha omassa elämässä. Kasvatuksessa oli edelleen huomioitava se, mikä on hyväksi yksilölle ja mikä on hyödyllistä sosiaalisessa elämässä.

Lasten kasvatuksessa tuli lähteä tutusta eli ympäröivästä todellisuudesta: ”Sanoja ei pidä opiskella ilman viittauksia objekteihin.” Muutoin ei olisi mahdollista erottaa olennaista aksidentaalisesta ja tarpeellista vahingollisesta ja tarpeettomasta. Comeniukselle universumi muodosti harmonisen kokonaisuuden, ja viime kädessä myös luonto-Jumala-ihminen-akseli tuli saattaa harmoniseen tilaan. Ihmisellä oli erityisiä kykyjä: käden taidot, puhekyky, järki, tahto ja tunteet. Koulutuksen tehtävänä oli nimenomaan kehittää näitä ihmisen luontaisia ominaisuuksia, ja lopulta ihminen saattoi ainutlaatuisena olentona universumissa saavuttaa täydellisen luonnon hallinnan sekä tavallaan täydellistää itsensä ja näin lähestyä Jumalan täydellisyyttä. Comenius oli siis myös selkeästi kehitysoptimisti. (Myös protestanttiset äänenpainot ovat selviä.)

Kasvatusta tuli aloittaa mahdollisimman varhain, koska lapsia oli helpompi opettaa kuin vähän vanhempia, joiden kohdalla kysymyksessä olisi ollut pikemminkin uudelleen kouluttaminen. Itse asiassa vanhempien tuli valmistautua kasvatustehtävään jo ennen lapsen syntymää, ja tällöin tuli ottaa huomioon niin ympäristö kuin perinnöllisyyskin. Vanhempien täytyi huolehtia paitsi terveydestään myös moraalisesta profiilistaan, jotta he voisivat täyttää tehtävänsä ja olla esimerkkinä lapselle. Raskaana olevan naisen käyttäytyminen ja toiminta heijastuivat lapseen, ja Comenius antaakin tarkkoja käyttäytymisohjeita tuleville äideille: heidän tulee harjoittaa ruumistaan (pitää kuntoaan yllä), olla tarkkana ruokavalionsa suhteen sekä välttää alkoholia, voimakkaasti maustettuja ruokia ja ylipäänsä kaikenlaisia äärimmäisyyksiä. Kun lapsi sitten oli syntynyt, molemmat vanhemmat huolehtivat kasvatuksesta ja molemmat olivat yhtä lailla vastuussa lapsiansa terveydestä, niin ruumiin kuin hengenkin puolesta. Heidän tuli tehdä kodista ”rakkautta työssijä”, keskinäisen kunnioituksen pesä sekä hyvin järjestetty kokonaisuus, jossa kaikki tietävät omat velvollisuutensa mutta ovat myös aina valmiita auttamaan ja neuvomaan muita. Comeniuksen mukaan perhe on ”pieni koulu”, ”pieni valtio” ja ”pieni kirkko”. Tämänkaltaisessa yhteisössä lapset kasvatetaan ymmärtämään sosiaalisia suhteita. Comenius puhuu myös vanhempien auktoriteetista, mutta yhdistää sen aina vanhempien velvollisuuksiin lapsiaan kohtaan. Toisaalta hän ei ole minkään rousseaulaisen vapaan kasvatuksen esitaistelija, vaan korostaa järjestyksen, kurin ja korrektiuden merkitystä kotikasvatuksessa. Keinotekoiset selitykset tyyliin ”hän on vain lapsi, hän ei ymmärrä” eivät ole Comeniuksen mielestä hyväksyttäviä, koska ”virheet varhaisessa kasvatuksessa seuraavat ihmistä läpi elämän”.

Lapsen luontaista tarvetta liikkumiseen ja asioihin tutustumiseen piti hyödyntää mahdollisimman paljon: ”Antakaa lasten olla kuin pieniä muurahaisia, jatkuvasti tekemisen touhussa, kantaen, piirtäen, rakentaen ja kuljettaen.” Lapsille pitää antaa leluja, jotta he voisivat imitoida niiden avulla aikuisten maailmaa; näin ollen kaikkinaiset leikit nousivat positiiviseen valoon. Leikit muiden tenavien kanssa myös paransivat kommunikaatiokykyjä, terävöittivät ajattelua ja pakottivat lapsen olemaan ajattelematta vain itseään. Tämänkaltaisen ”syntymän koulu” kesti ensimmäiset kuusi ikävuotta, sen jälkeen alkoi lapsuuden koulu, perusopetuksen vaihe, joka kattoi ikävuodet 6 - 11. (Toisaalta Comenius panee myös merkille erot 0 - 3-vuotiaiden ja 4 - 6-vuotiaiden lasten välillä.)

Ennen kuudetta ikävuotta ei ole mahdollista antaa mitään formaalia opetusta asioista ja ilmiöistä. Kuitenkin systemaatt-

tin en johdatus tietoon on jo tällöin välttämätöntä, koska se sitten luontoa, ihmisten elämää tai suhdetta jumalaan. Asiat pitää vain tuoda esiin niin, että eri kehitysvaiheissa olevat lapset ne ymmärtävät. Taivaankappaleita ajatellen esimerkiksi lapsi oppii ensin erottamaan auringon, kuun ja tähdet toisistaan; sitten hän oppii, että aurinko ja kuu nousevat ja laskevat ja että kuulla on vaiheet. Kuudennen ikävuoden jälkeen kuvioihin tulee sitten muun muassa talven ja kesän erilaisten päivänpituuksien hahmottaminen. Periaatteessa koulutuksessa piti jatkuvasti huomioida kolmiyhteys mielen, puheen ja käden välillä (ajattelu - kommunikaatio - tekeminen). Näitä varhaiskasvatukseen liittyviä ideoita Comenius esitteli teoksessa ”Näkyvä maailma”, joka sisälsi kaikkiaan 150 lyhyttä kappaletta, joista kaikki olivat kuvitettuja. Se sisälsi perustavaa materiaalia luonnosta (orgaaninen ja epäorgaaninen), ihmisestä, tämän fyysisestä kehityksestä, käsityötaidoista, erilaisista töistä, leikeistä, ikäkausista, sosiaalisista suhteista, moraalista elämästä jne. Asiat ja ilmiöt kuvattiin aina siten, että lapsen oli mahdollista havaita riippuvuussuhteet ja kehitys alemmalta korkeammalle tasolle tyyliin ”ihminen tulee luonnon herraksi oman työnsä ansiosta”.

Comenius vastusti voimakkaasti skolastista curriculumia mutta ei pitänyt elitistisiä humanistikoulujakaan kovin suuressa arvossa. Hänen mielestään oppilaat tuli kouluttaa todelliseen elämään ja ”kouluttaa ihmistä heissä”; lisäksi kansankielistä opetusta oli suosittava, lasten innostusta oli ruokittava ja päämäärätietoisuutta kovan työn kautta lisättävä. On ilmeistä, että Comeniuksen tavoitteena oli koulutuksen avulla myös uudistaa maailmaa (hän mm. kirjoitti, että tavoitteena oli yleinen hyvä kaikille ihmisille).

Entäpä sitten Comeniuksen metodi? Hänen mukaansa ihmisen koulutuksen ensimmäinen askel on aistein saavutettu tieto. Tärkeitä olivat siten kaikki ympärillä olevat objektit. Opetuksessa aistivaikutelmat oli suhteutettava oppilaan aktiviteettiin ja sanojen oppimiseen: ”Kuuntelemista täytyy aina täydentää näkemisellä, ja kielen työtä on täydennettävä käden töillä. Mitä heidän [oppilaiden] oletetaan oppivan, sitä ei pidä vain kertoa heille siten, että se sujahtaa heidän korviensa läpi, vaan se täytyy lisäksi maalata niin, että mielikuvitukseen vaikutetaan myös silmien kautta. Ja anna heidän oppia siten, että he puhuvat asiasta sanoin ja sitten ilmaisevat sen käsin. Ja varmista, etteivät he anna periksi ennen kuin he ovat riittävästi käyttäneet korviaan, silmiään, järkeään ja muistiaan.” Oppiminen ei tietenkään saanut jäädä vain tälle ensimmäiselle tasolle. Pelkät asiat, jotka puhuvat puolestaan opettajan sijaan (niin kuin ideaalin mukaan tulisi olla), eivät yksin riitä, vaan niiden ohella tarvitaan järjen käyttöä. Järjen käytön suhteen oli olemassa kolme tasoa:

- 1) järjen tulee saada selville, mitä on olemassa: kognitiotaso
- 2) järjen tulee pystyä vastaamaan kysymykseen, miksi jokin on olemassa: ymmärtämisen taso
- 3) järjen tulee olla kykenevä löytämään käytännöllisiä sovelluksia sille, mitä hän on oppinut: hyödyn (hyötykäytön) taso.

Comenius rakensi myös mallin siitä, millainen koulujärjestelmän pitäisi kokonaisuudessaan olla. Siihen kuului kaikkiaan neljä porrasta:

- 1) ”Lastentarhakoulu” oli tarkoitettu kaikkein nuorimmille lapsille eli kuudenteen ikävuoteen asti. Tarkoituksena oli ennen muuta kehittää lapsen ulkoisia aisteja.
- 2) Alkeis- tai kansakoulu oli avoin kaikille lapsille, pojille ja tytöille kuudesta kahteentoista ikävuoteen. Opetus ei saanut ylittää neljää tuntia päivässä. Kaksi tuntia aamulla oli omistettu intelligenssin ja muistin kehittämiseen. Iltapäivän tunnit puolestaan oli omistettu manuaalisille ja suullisille harjoituksille. Lopun ajasta oppilaat viettivät valmistautuen työhönsä, suorittaen kotiaskareita ja fyysisiä harjoituksia.
- 3) Latinakoulu eli *gymnasium* oli avoin kaikille lahjakkaille lapsille iältään 13 - 18. Tällainen koulu oli perustettava kaikkiin kuntiin. Se käsitti kuusi luokkaa ja neljän tunnin päivittäisen opetuksen. Koulun päätteeksi olivat kuulustelut, joiden tarkoituksena oli valita korkeampaan koulutukseen sopivat. Valtion tuli taata taloudellinen tuki opiskelijoille, jotka olivat vaatimattomimmista oloista.
- 4) Akatemioita tuli perustaa jokaiseen provinssiin. Koulutus kestäisi kuusi vuotta ja päättyisi vaatimaan julkiseen kuulus- teluun.

III

Näistä hienoista uusista ajatuksista huolimatta useimmat 1600-luvun pedagogit askartelivat huomattavasti käytännöllisempien toimien parissa. Kiinnostuksen kohteena olivat muun muassa kysymykset koulunkäynnin aloitustavasta, koulupäivän pituudesta, luokkien suuruudesta, eri aineiden tuntimääristä sekä mahdollisimman tehokkaiden opetusmenetelmien löytämisestä. Englantilainen John Brinsley (1585 - 1665) julkaisi vuonna 1612 teoksen nimeltä *Ludus Literarius* (suurin piirtein vanha oppikoulu), jonka esipuheessa hän muun muassa pyytää muita koulumiehiä lähettämään hänelle ”kokeel-

lisesti” vahvistettuja tuloksia, joita he olivat saavuttaneet opetusmenetelmillään (liekö Baconilla ollut jo vaikutusta?). Dialogin muotoon laaditussa teoksessaan Brinsley muun muassa esittää, että koulutie tulisi aloittaa viisivuotiaana, että opetusohjelman tulisi aluksi sisältää lähinnä leikkejä, että koulupäivän tulisi kestää kello 6 - 11 ja 13 - 17.30, että siihen tulisi sisällyttää kaksi taukoa ja että yksi iltapäivä viikossa piti antaa vapaaksi. Brinsley suositti myös englanninkielistä opetusta (tavuaänne menetelmällä). Lisäksi hän korosti ymmärtämisen merkitystä ulkoaluvun sijasta; oppilaiden oli opittava selittämään, ”miksi jokin asia oli sellainen kuin oli”. Luokkien kokoa hän oli valmis suurentamaan esittäen, että on sama, onko luokassa 16, 20 vai 40 oppilasta, koska kaikki kuitenkin kuulevat. Tämä viittaa siihen, että pääasiallinen opetusmenetelmä oli luento, opettajan puhe, joskin Brinsley halusi luokalla myös harjoitettavan kilpailua ja keskinäistä apua pareittain ja pieninä ryhminä (tämä ajatus oli todennäköisesti saatu jesuiitoilta). Opetus tähtäsi viime kädessä yliopistoon siirtymiseen, mikä Englannissa yleensä tapahtui noin 16 vuoden iässä.

Brinsleyn koulu oli ennen muuta humanististyylinen latinakoulu (huolimatta englannin kielen merkityksen korostamisesta), mutta kasvavan porvariston vaikutusvallan lisääntyessä myös vaatimukset käytännönläheisemmän opetuksen aikaansaamisesta kasvoivat. Uusista vaatimuksista kertoo William Pettyn kirje erälle aikakauden pedagogille, Samuel Hartlibille (n. 1600 - 70):

Poikia ei pidä panna lukemaan vaikeita heprealaisia sanoja eikä papukajamaisesti toistamaan säännöttömiä substantiiveja ja verbejä. Sen sijaan heidän tulee saada suullisia ja kirjallisia tietoja eri ammateista, niin että he ennen työpaikan hakua tietävät jotakin niiden eduista ja varjopuolista sekä voivat muodostaa käsityksen, mihin niistä heillä on halua ja kykyä ryhtyä. Heitä ei saa panna seitsemää vuotta pelossa ja vavistuksessa ponnistelemaan luonnollisia taipumuksiaan vastaan. (lainaus Grue-Sörensen, Kasvatuksen historia, 234 - 235)

John Locke ja tyhjä taulu

Comeniusta voidaan pitää vallankumouksellisena kasvatusajattelijana demokraattisine vaatimuksineen kasvatuksen ulottamisesta kaikille säätyyn ja sukupuoleen katsomatta. Myös hänen laatimansa käytännönläheiset opetussuunnitelmat poikkesivat merkittävästi humanistisista kasvatuseaaleista, joissa opetuksen sisältö oli yleensä arkipäivän elämää ajatellen melkoisen eteerinen ja joiden mukaan kasvatuksen tuli kohdistua ennen muuta ”prinssiin”, toisin sanoen hallitsevan eliitin kouluttamiseen. Pintapuolisesti tarkasteltuna Lockessa humanistinen kasvatuseräjä näyttäisi palanneen jaloilleen Comeniuksen aikaansaamilta harhapoluilta. Niinpä ei ole yllättävää, että Locke näyttäisi lukeneen huolella Castiglionen *Hovimiehen* ja Montaignensa. Näiltä hän lainaa muun muassa vaatimuksen koko persoonallisuuden kehittämiseksi, kuten myös sellaiset ajatukset kuin ”gracefulness” ja ”an habitual and becoming easiness” - eräänlaisiin luonteen hyveisiin kasvattamisen siis.

Aikakausi oli kuitenkin muuttunut ratkaisevasti, eikä paluuta entiseen ollut. Erityisesti uudet epistemologiset ajatukset olivat omiaan johtamaan myös kasvatuseaaleja uusille urille. Descartesin kuuluisa lause *Cogito ergo sum* merkitsee paitsi mielen asettamista materiaalin yläpuolelle myös pesäeron tekemistä menneisyyteen, traditionaalsiin tapoihin. Jokaisella ihmisellä oli luonnollinen järjen valo tai kognitiivinen tietoisuus (*lumen naturale*). Niin sanottu good sense on kaikilla ihmisillä yhtä lailla, joten mielipiteiden eroavuus johtui ainoastaan siitä, että käytämme ajatuksiamme eri tavoin emmekä kiinnitä huomiotta samoisiin objekteihin. Periaatteessa *espritin*, johon liittyi mielikuvitus, muisti ja järki, epätasaisuus oli osoitus innovatiivisen voiman ylivoimaisuudesta. Kun yhtäläisyys oli saavutettu, kyseessä oli silloin yhteisen totuuden tajuaminen. *Espritin* epäyhtäläisyys taas kertoi uusien totuuksien löytämisestä. Periaatteessa järjen asettaminen totuuden löytämisen kriteeriksi merkitsi auktoriteettiuskosta luopumista, eikä siten asioiden hyväksyminenkään ollut mahdollista ennen niiden rationaalista ymmärtämistä. Tavallaan Descartesin ajattelu nosti järjen ja aistit tradition yläpuolelle. Varmaan tietoon ei enää päästy muinaisia auktoireita opiskelemalla, vaan rationaalilla deduktiolla varmasta tiedosta, intuitiivisesti tajutuista syistä ja tosista periaatteista.

John Locken suuri epistemologinen innovaatio ja muutos aikaisempaan ajatteluun nähden koski niin sanottuja synnynnäisiä ideoita. Locke kirjoittaa teoksessaan *An Essay Concerning Human Understanding* seuraavaa:

Vakiintuneen käsityksen mukaan ymmärryksessä on tiettyjä synnynnäisiä periaatteita, muutamia primaarisia huomioita... ominaisuuksia, jotka olisi ikään kuin painettu ihmisten mieleen ja jotka sielu saavuttaa heti alussa ja tuo maailmaan mukanaan. (Book I, Chapter 2, § 1)

Locke käyttää esseensä ensimmäisen kirjan osoittaakseen, ettei näin ole. Ei ole olemassa mitään sieluun upotettuja moraalisia periaatteita, ei vaistonvaraista tietoa siitä, että kokonaisuus on osiensa summa tai että jokainen numero on parillinen

tai pariton. Ihminen ei saanut syntymästään mitään synnynnäisiä ideoita, vaan kukin ihminen oli syntyessään eräänlainen tyhjä taulu eli *tabula rasa*: ”Mutta kun minä olen tässä esittänyt ainoastaan muutamia yleisiä näkökohtia kasvatuksen tärkeimmistä tarkoituksista ja päämääristä ja kohdistanut ne erikoisesti erään säätyläisen poikaan, jota minä silloin hänen pienenä ollessaan pidin vain ikään kuin valkoisena paperina tai vahana, jota saattoi muokata ja muovaila mielensä mukaan.” (Some Thoughts concerning Education 1693; käännetty suomeksi vuonna 1914 nimellä Muutamia mietteitä kasvatuksesta; kääntäjänä J.V. Lehtonen: lainaus § 217) Tämä ajatus oli käänteentekevä suhteessa oikeastaan kaikkiin varhaisempiin kasvatustapoihin.

Locken perusajatuksella luopua synnynnäisistä ideoista oli kaksi kasvatuksen ja koulutuksen kannalta merkittävää seuraamusta. Ensinnäkin se johti kasvatuksen merkityksen korostamiseen, huomattavasti fundamentaalisemmassa mielessä kuin aiemmin oli tapahtunut. Kasvatuksella pystyttiin vaikuttamaan paljon enemmän ihmiseen kuin aiemmin oli kuvitel-

tu: ... ja minä luulen voivani sanoa, että kaikista ihmisistä, joiden yhteyteen joudumme, on yhdeksän kymmenestä sitä mitä on, hyvä tai paha, hyödyllinen tai hyödytön, kasvatuksen ansiosta. Siitä juuri johtuu ihmisten erilaisuus. Varhaisimmassa lapsuudessamme saaduilla pienillä, jopa melkein huomaamattomilla vaikutteilla on hyvin tärkeät ja pysyvät seurauksensa: niitä voisi verrata eräiden jokien lähteisiin, joissa kevyt käden kosketus riittää kääntämään taipuisat vedet uomiin, jotka ovat kokonaan vastakkaisia niiden alkuperäiselle juoksulle; ja tämä aivan niiden lähteessä annettu ohjaus saa ne sitten kulkemaan eri suuntiin ja saapumaan lopulta varsin kaukaisiin ja toisilleen vieraisiin paikkoihin. (§ 1, 6 - 7)

Luonnollisesti tämä merkitsi myös kasvattajan suurta vastuuta siitä, mihin päin lapsi lähtee kehittymään. Samalla se merkitsi valtavaa mahdollisuutta muokata ihmisen alusta halutun kaltainen. ”Minun nähdäkseni voidaan lasten mieltä ohjata tähän tai tuohon suuntaan yhtä helposti kuin vettä”, väittää Locke. Toiseksi ihmisen autonomisen järjen käytön kehittämisen merkitys nousi erittäin keskeiseen rooliin. Koska ei ollut valmiita koodeja käyttäytymiselle ja mielen/älyn käyttämiselle, oli sen hallintaa ja käyttöä kehitettävä tietoisemmin.

Lapsen luonnon (nature) suhteen Locke puhuu kuitenkin toisinaan hivenen ristiriitaisesti. Ensinnäkin hän puhuu paljon synnynnäisistä taipumuksista tai sisäisestä dispositiosta, jollainen kaikilla ihmisillä on. Kyseessä eivät kuitenkaan ole minkäänmoiset synnynnäiset ideat. Toiseksi Locke viittaa toisinaan lapsen luonnon voittamiseen kasvatuksen edetessä. Kolmanneksi Locke vielä puhuu kasvatuksen tulosta ”luonnoksi”. Nämä ajatukset eivät kuitenkaan välttämättä ole lainkaan ristiriidassa keskenään. Luonnollisia taipumuksia on nimittäin sekä ”hyviä” että ”huonoja”, ja on selvää, että kasvatuksessa tulee edellisiä tukea ja edistää ja jälkimmäisiä laitettava kuriin tai voitettava (yleensä alistettava mielen hallintaan ja kontrolliin). Se, mikä kasvatuksen pohjana lapsesta sitten muodostuu, on tavallaan hänen luontonsa. Locke esimerkiksi sanoo, että ”kun vanhemmat ovat tarmokkaalla kädellä tehneet lastensa tahdon taipuisaksi ja nöyräksi, ennen kuin nämä kykenevät muistamaan, milloin tuo menettelytapa alkoi, on se näyttävä heistä luonnolliselta ja vaikuttava heihin myöhemminkin ikään kuin olisi se tosiaankin aivan asiaan kuuluvaa”.

Teoksessaan *The Conduct of the Understanding* Locke antaa jopa ymmärtää, että ”luonnostaan” kaikilla ihmisillä olisi samat mahdollisuudet, ja erot syntyvät kasvatuksen/koulutuksen tuloksena:

Olemme syntyneet varustettuina kyvyillä ja voimavaroilla, että pystymme lähes mihin tahansa ... Mutta vain noiden kykyjen harjoittaminen antaa meille todellisen kyvyn ja taidon mihin tahansa ja johtaa meidät kohti täydellisyyttä ... Toisaalta samassa teoksessa Locke antaa myös toisenlaisen kuvan asiasta: ”On olemassa suuria variaatioita ihmisten ymmärryskyvyssä, ja heidän luonnolliset tilansa vaihtelevat niin suuresti.”

Yksilöllisiä eroja ihmisten välillä siis on, mutta kaikilla on kuitenkin omat mahdollisuutensa ”harjoituksella” kehittää hyviä ominaisuuksiaan. Kaiken kaikkiaan nämä tulee myös ottaa tarkasti huomioon kasvatuksessa. Locke kokoaa edellä kuvatut ajatuksensa hyvin yhteen mietteissään:

Kenellä siis on lasten kasvattaminen huolenaan, hänen tulisi tarkoin tutkia heidän luontoaan ja kykyjään ja lukuisten kokeiden avulla ottaa selville, mihin suuntaan ne helposti taipuvat ja mikä heille soveltuu, sekä myöskin huomata, millaisia heidän synnynnäiset perusominaisuutensa ovat, miten niitä käy parantaminen ja mihin ne kelpaavat: hänen tulisi harkita, mitä heiltä puuttuu, kykenevätkö he hankkimaan sen itselleen ahkeruuden ... avulla, ja maksaako vaivan sitä yrittää. Sillä useissa tapauksissa on luonnonlahjojen tarkoituksenmukaisin käyttäminen kaikki, mitä me voimme tehdä ja mihin meidän tulisi pyrkiä estääksemme niitä paheita ja vikoja, joihin sellainen luonnonlaatu helpoimmin viehättyy, ja kehittääksemme kaikkia niitä hyviä puolia, jotka ovat sille mahdollisuuksia. Kunkin luontaisia taipumuksia pitäisi kehittää niin pitkälle

kuin suinkin käy päinsä; mutta turhaa touhua on koettaa istuttaa häneen kokonaan toisia ... (§ 65)

Kasvatuksen perustana on terve ruumis (Lockeenhan on liitetty lentävä lause: terve sielu terveessä ruumiissa). Niinpä Locke kiinnittää huomiota ruumiillisiin harjoituksiin, mutta myös muihin hyvinvointia edistäviin tekijöihin, kuten ruokavalioon, puhtauteen, uneen ja valveeseen, vuoteen laatuun sekä ulkoilmaan totuttautumiseen (eri maissa on niille ominaiset säätilat, joihin lapset on sopeutettava). Kun nämä ulkoiset puitteet on hoidettu, voidaan varsinaiseen kasvatustehtävään lähteä: ”Kun nyt on pidetty tarpeellista huolta siitä, että ruumis pysyy voimakkaana ja vahvana ja kykenee siten tottelemaan hengen käskyjä ja täyttämään ne, niin on lähimpänä ja tärkeimpänä tehtävänä ohjata henkeä oikealle tielle, niin että se kaikissa tiloissa suostuu vain sellaiseen, mikä on soveliaista järkevän, ajattelevan olennon arvolle ja jaloudelle (§ 31).”

Yleisissä ohjeissaan Locke kiinnittää runsaasti huomiota siihen, ettei pikkulasten tyrannian alle pidä alentua, se kun olisi kohtalokasta lapsen kehityksen kannalta. Lapsuuden eri ikävaiheissa halut eivät nimittäin ole vielä järjen hallinnassa, ja jos tähän ei nuoruudessa opita, eivät ne myöhemminkään tule kuriin. Taipumusten hallintaan, jopa itsensä kieltämiseen, on jatkuvasti kiinnitettävä huomiota ja on pyrittävä ”ohjaamattomalle luonnolle niin vastakkaiseen mielenlaatuun”. Muutoin Locke korostaa sitä, ettei kielteisiin kasvatuseriaatteisiin ole syytä sortua kovin usein. Lapsen masentaminen johtaa vain yritteliäisyyden ja tarmon lannistamiseen, orjamainen kuri tuottaa orjamaisia luonteita ja äärimmäinen ankaruus tekee lapsesta ylisäyseen. Ylipäänsä Locke vastustaa kaikkinaista ruumiillista kuritusta, ja hän suosittaa ylipäänsä palkitsevaa kasvatusta. Järkeviä keskusteluja pojan kanssa on syytä käydä, ja näissä esimerkkitapaukset antavat asialle ryhtiä. Myös toruminen on mieluummin suoritettava kahden kesken, sen sijaan kehu voi antaa julkisesti. Opetuksessa on vältettävä lapsen saattamista hämmennyksiin. Liian vaikeilla asioilla ja liialla ankaruudella opetus ei Locken mielestä mene perille, vaan opettajan tärkein taito on osata herättää oppilaan kiinnostus ja tarkkaavaisuus.

Mielen ja järjen kasvatuksessa on irtaannuttava muinaisten auktoriteettien pakkovallasta ja harjoitettava sitä itsessään ymmärtämään todellisen maailman asioita ja partikulaareja, joista kaikki todelliset ideat syntyvät. Locken epistemologian perustana on siis kokemus: ”... kokemuksesta. Siihen perustuu kaikki tietomme, ja siitä se lopulta juontaa juurensa. Havaintomme, kohdistuivat ne sitten ulkoisiin havaittaviin objekteihin tai mielen sisäisiin liikkeisiin ...” Konkreettiseen liittyy myös Locken opetusohjelma autonomisen ihmisen kasvattamiseksi, ihmisen, jonka intellekti on vapautettu menneisyyden tyrannien kahleista tekemään omia päätöksiään.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että gentleman-ihanteesta mitenkään tingittäisiin. Asian suhteen onkin kuvaavaa, mihin järjestykseen Locke asettaa opittavat asiat: ”Mitä jokainen säätyläisissä, joka vähänkin huolehtii poikansa kasvatuksesta, toivoisi pojalleen, paitsi perintöosuutta, jonka hän tälle jättää, sisältyy luullakseni näihin neljään seikkaan: hyveeseen, viisauteen, moitteettomaan käytökseen ja oppiin.”

Hyve tarkoittaa ensinnäkin sitä, että lasten tulee oppia kertomaan totuus, saavuttaa todellista tietoa Jumalasta (mikä tarkoittaa tietoa siitä, että tämä on kaiken hyvän tekijä niille, jotka rakastavat ja tottelevat häntä). Viisaus viittaa ihmisen kykyyn huolehtia omista asioistaan taitavasti ja varovaisesti tässä maailmassa. Tätä ei voi sinänsä opettaa lapsille, vaan se on sopivan luonteenlaadun, hengen ponnistelujen ja kokemuksen yhteistulos. Hyvä käytös tarkoittaa muun muassa epäkohteliaisuuden välttämistä; tämä puolestaan on seurausta tylyydestä, halveksimisesta, moittimishalusta tai ivailemisesta (myös äärimmilleen mennyt väittelyhalu). Tavallaan kysymyksessä on kyky elää sosiaalista elämää.

Vasta neljännellä sijalla toivottavien kasvatustavoitteiden listalla tulee oppi: ”Kuvittelisin, että pitäisit häntä hyvin typeränä kaverina, jos hän ei arvostaisi hyveellistä ja viisasta miestä äärettömästi enemmän kuin skolaaria. Ei niin, etten uskoisi, että oppineisuus olisi heille molemmille suureksi avuksi heidän hyvin rakennetussa mielessään. Mutta kuitenkin täytyy tunnustaa, että toisia, jotka eivät samalla tavoin ole pystyneet rakentamaan mieltään, on pidettävä hyvin typerinä ja huonoina.” Varsinaisissa curriculaarisissa ohjeissaan Locke piti humanistista latinan ja kreikan korostamista lähinnä turhana ja joutavanpäiväisenä. Hänen omaa ohjelmaansa voidaan pitääkin paitsi antiskolastisena myös antihumanistisena. Lisäksi hän korostaa toistuvasti mielen instrumentaalista luonnetta oppimisessa; se ei ole niinkään sarvi, johon tietoa kaadetaan, vaan väline, jonka avulla ihminen kykenee oppimaan. Niinpä opettajan ”täytyisi muistaa, että hänen tehtävänsä ei ole niin paljon opettaa kaikki, mikä on opetettavissa, vaan nostattaa hänessä rakkaus ja kaipaus tietoon sekä panna hänet oikealle tielle tietämisen ja itsensä parantamisen suhteen - silloin kun oppilaalla on kyky tähän”.

Humanistisen ideaalin vastaista oli muun muassa hänen vastustuksensa latinankielisten säkeiden ja runojen opiskelua kohtaan; myöskään pedanttisena tietopankkina toimimisella ei ollut mitään tekemistä todellisen tiedon kanssa. Musiikki-kin oli Locken mielestä ajan haaskausta, eikä hän suhtautunut kovin myötämielellisesti maalaukseenkaan. Sen sijaan sellai-

set tieteet kuin maantiede, astronomia, kronologia, anatomia, historia (jonkin verran; tiedot yhteiskunnan rakenteesta) ja ylipäänsä kaikki sellainen tieto, joka oli aistihavainnon ulottuvilla, oli opetuksessa syytä huomioida. Myös aritmetiikka ja geometria ovat suositeltavia. Sen sijaan sellaiset aineet kuin retoriikka ja logiikka, ainakin siinä muodossa kuin niitä yleensä harrastettiin, olivat turhia. Myös luonnonfilosofiaa oli syytä opiskella kahdella tasolla: ”Spirits” ja ”Bodies”. Edellinen tarkoitti käytännössä Raamatun historiaan tutustumista ja jälkimmäinen suositteli kokeellisen tieteen airuita Robert Boylea ja Isaac Newtonia. Monessa mielessä Locke siis vaati curriculumin suuntaamista ”tieteellisempään” suuntaan. Locken empirinen, rationaalinen ja myös utilitaristinen kasvatuserittely yhdistettynä hyveellisen gentleman-tyyppin luomispyrkimykseen tekevät hänestä kuitenkin jossain määrin ambivalentin kasvatusteororian. Jälkimmäiset ajatukset alkoivat kuitenkin jo pian - eli valistuksen myötä - olla menneen talven lumia.

Jean-Jacques Rousseau ja *Émile*

”Kaikki on hyvää lähtiessään luojan käsistä: kaikki huononee ihmisen käsissä”, aloittaa Rousseau *Émilensä*, kasvatusteororian pääteoksensa, ensimmäisen luvun. *Émile* ilmestyi vuonna 1762, samana vuonna kuin *Yhteiskuntasopimus* ja vuosi sen jälkeen kun La Nouvelle Héloïse oli nähnyt päivänvalon. Viimeksi mainitussa teoksessa Rousseau käsittelee samaa teemaa kuin *Émilessä* kaunokirjallisessa muodossa.

Yhteiskuntasopimuksessa Rousseau määrittelee ihmisen alun perin syntyneen vapaaksi: ”Ihminen on syntymästään vapaa, ja kuitenkin hän on joka paikassa kahleissa. Ihminen uskoo itsensä muiden hallitsijaksi, ja kuitenkin hän on suurempi orja kuin he. Miten tähän on tultu? En tiedä. Mikä voi tehdä sen lailliseksi? Tämä on kysymys, johon luulen osaavani vastata.” Tunnetusti Rousseauun vastaus mainittuun kysymykseen on, että hallinto perustuu implisiittiseen sopimukseen kansalaisyhteiskunnan ja hallitsijoiden välillä. Kansalaiset ovat luovuttaneet osan yksilöllisistä oikeuksistaan hallitukselle, joka siten edustaa yleistä tahtoa eikä voi asettaa lakeja, jotka ylittävät sen. Jossain määrin *Émilessä* sovelletaan Rousseauun yleisiä sosiaali- ja moraalifilosofisia periaatteita, sellaisia joita voitiin helpoimmin hyödyntää kasvatuksessa.

Kasvatusteororian kannalta erittäin merkittävä on Rousseauun lähtökohta *Émilessä*. Siinä nimittäin tuodaan selkeästi esiin se, että lapsen psykologiset kehitysvaiheet on otettava huomioon kasvatuksessa. Rousseauun ajatus oli vallankumouksellinen; kasvatuksen pitää keskittyä siihen, mitä opetetaan, ei siihen, mitä opetetaan. Rousseau kirjoittaa *Émilin* johdannossa:

Emme ollenkaan tunne lapsen luontoa; siitä muodostamiemme väärin käsitteiden nojalla joudumme, kuta pitemmälle koetamme päästä, yhä kauemmaksi harhateille. Viisaimmatkin henkilöt käsittelevät etupäässä sellaista, mikä on tärkeätä täysikasvuisten tietää, ottamatta huomioon sitä, mitä lapset kykenevät ymmärtämään. He hakevat aina lapsessa täysikasvuisten ominaisuuksia, ajattelematta millainen lapsi on, ennen kuin hän kehittyy aikaihmiseksi. (Rousseau, *Émile* eli kasvatuksesta. Suom. Jalmari Hahl. Porvoo - Helsinki 1933, 2 - 3)

Kasvatuksen on lähdeittävä liikkeelle lapsen edellytyksistä ja tarpeista. Hänelle ei pidä tyrkyttää suoraan sitä oppia, joka aikuisilla on.

Émilin kasvatusteororia on pääsääntöisesti jaettu kahteen osaan: esipuberteettiseen ja sen jälkeiseen. *Émilin* viidestä kirjasta kolme ensimmäistä koskevat edellistä vaihetta ja kaksi viimeistä jälkimmäistä. Varhaisempi vaihe keskittyy suureksi osaksi asioiden maailmaan. Nämä asiat muodostavat hänen ensimmäiset tiedon objektinsa ja perustan, jolle ensimmäiset sosiaaliset suhteet rakentuvat. Vasta neljännessä kirjassa siirrytään ihmisen moraaliseen maailmaan.

Rousseauun lähtökohta on, että lapsi syntyy maailmaan paitsi vapaana myös hyvänä, mikä ajatus on tietenkin kristillisen perisynnin ajatuksen vastainen. Lapsen perimmäinen olemus oli hyvä: tätä ihmisen alkuperäistä viattomuutta on vaalittava. Kaikki, mikä tulee Jumalalta, on siis hyvää, ja se turmeltuu ihmisten vaikutuksesta. Kysymys siis kuuluu: miten tämä alkuperäinen viattomuus voidaan säilyttää lapsessa? Periaatteessa kasvatuksen tarjoavat luonto, ihmiset tai olot - ja ”jokaista meitä siis kasvattavat kolmenlaiset opettajat” (s. 12). Varhaisvaiheessa lasta on kuitenkin suojeltava ihmisiltä, jotta luonnollinen järjestys tai elämän kulku säilyisi:

On kahdenlaista riippuvaisuutta, nimittäin olojen (engl. things) aiheuttamaa, eli luonnosta johtuvaa ja ihmisten aiheuttamaa, eli yhteiskunnasta johtuvaa. Riippuvaisuus oloista, se kun ei koske siveelliseen luonteeseen, ei vahingoita vapautta eikä synnytä paheita; riippuvaisuus ihmisistä ollen järjestystä ja suuntaa vailla, synnyttää kaikki paheet, ja sen vaikutuksesta isäntä ja palvelija molemminpuolisesti turmeltuvat. Ainoa mahdollinen keino tämän yhteiskunnallisen epäkohdan

poistamiseksi on se, että lukuun ottamatta yksilön yksityistä tahtoa annetaan lain vallita, ja että yleistahdolle annetaan todellinen vaikutusvoima, joka on ylempänä ja vahvempi jokaista yksityistähtoa. Jos kansojen lait voisivat olla yhtä järkähtämättömät kuin luonnonlait ja ellei koskaan mikään ihmisvoima voisi niitä voittaa, niin riippuvaisuus ihmisistä muuttuisi samaksi kuin riippuvaisuus oloista; tasavallassa yhdistettäisiin kaikki luonnontilan edut yhteiskuntatilan etuihin; liitettäisiin vapautteen, joka suojelee ihmistä paheista, siveellisyys, joka kohottaa hänet hyveeseen.

Pysyttäkää lasta yksinomaan riippuvaisuudessa oloista; täten hänen kasvatuksessaan tulette seuranneeksi luonnon järjestyttä. Pankaa hänen oikullisille mielijohteilleen ainoastaan fyysisiä esteitä tai ehkäiskää ne rangaistuksilla, jotka johtuvat hänen itsensä teoista ja jotka hän uuden tilaisuuden sattuessa taas on muistava. Ei tarvitse kieltää lasta pahoin tekemästä, riittää, että häntä siitä estetään. Kokemus ja heikkous olkoot lapsen ainoat lait. (s. 114 - 115)

Lapsen täytyy oppia sopeutumaan välttämättömään, joka väistämättä kytkeytyy fysikaalisiin ilmiöihin; sen sijaan kiinnittyminen ihmisten tahtoon johtaa riskiin ajautua niihin pahoihin tapoihin, joita yhteiskunnassa on kehitetty. Tässä on tietenkin myös nähtävissä tieteellisen vallankumouksen mukanaan tuoma taipumus asettaa tieteelliset lait aidon todellisuuden rakennuspuiksi. Aina murrosikästä asti lapsi täytyy pitää riippuvaisena yksinomaan ”oloista”, asioista. Sen sijaan sanat ovat pahasta; varhaislapsuudessa niiden vähäinen opettaminen on suorastaan suotavaa. Lasta ei myöskään pidä kiihkeä puhumaan, sillä ymmärrys seuraa aina perässä. Lisäksi Rousseau neuvoo: ”Rajoittakaa siis niin paljon kuin suinkin lapsen sanavarastoa. On hyvin haitallista, jos hänellä on enemmän sanoja kuin käsitteitä ja jos hän osaa lausua enemmän seikkoja, kuin mitä hän voi ajatella.” (s. 94) Muun muassa sellaiset sanat kuin totella ja vaatia tai velvollisuus on syytä jättää sanavaraston ulkopuolelle, koska lapsen järjen on mahdotonta muodostaa mitään ideaa moraalisisista olennoista tai sosiaalisista suhteista. Lapsen on löydettävä välttämättömyys esineistä ja konkreettisista asioista; hänelle on hyödyttöä yrittää opettaa mitään symboleja, sillä lapsella ei ole aavistustakaan siitä, mitä tämänkaltaiset sanat voisivat tarkoittaa.

Esineillä ja ulkoisilla ärsykeillä, siis riippuvaisuudella ulkoisesta maailmasta, on suuri määrä seuraamuksia, niin psykologisia kuin sosiaalisiaakin. Rousseau kirjoittaa:

Synnymme vaikutteille alttiina ja syntymästämme alkaen meitä ympäröivät esineet meihin eri lailla vaikuttavat. Heti kun, niin sanoaksemme, tajuamme aistimuksemme, herää meissä taipumus joko tavoittelemaan tai pakenemaan niitä esineitä, joista ne ovat aiheutuneet, ensin mikäli ne ovat meille mieluisia tai vastenmielisiä, sitten mikäli huomaamme sopusuhtaisuutta olevan tai puuttuvan meidän ja näiden esineiden väliltä ja lopuksi mikäli luulemme niiden vastaavan sitä onnen ja täydellisyyden käsitystä, jonka järki meille antaa. Tämä taipumus laajenee ja vahvistuu siinä määrin kuin tulemme vaikutteille enemmän alttiiksi ja kun valistumme; mutta tapojemme pakosta ja mielipiteidemme vaikutuksesta se myöhemmin muuttuu enemmän tai vähemmän. Ennen tätä muuttumista se on se meissä piilevä ominaisuus, jota sanon luonnoksi. (s. 14 - 15)

Juuri tämän alkuperäisen taipumuksen mukaan pitäisi kasvatusta järjestää. On huomattavaa, että Rousseau mukaan kasvatuksessa joudutaan aina ristiriitaan, joko luontoa tai yhteiskuntaa vastaan - vaihtoehtoina on joko ihmisen tai kansalaisen kasvattaminen. ”Luonnollinen ihminen”, joka luonnonmukaisen kasvatuksen perusteella saadaan, muodostaa itsekseen kokonaisuuden. Tuloksena on ihminen, joka muodostaa itsekseen kokonaisuuden, ”numeroyksikön”, joka suhtautuu ainoastaan itseensä ja vertaiseensa. Yhteiskunnallisesti kasvatettu ”murtolukuihminen” on yhteiskunnan määrittämä ja siitä täysin riippuvainen. Periaatteessa parhaat yhteiskuntakoneistot myös eniten saattavat ihmisen luonnostaan poikkeavaksi, riistäen hänen ehdottoman olemuksensa ja siirtäen ”minän” yleisyhteyden, ”niin ettei mikään erityisyksilö enää pidä itseään kokonaisuutena, vaan yleisyhteyden osana ja että sillä on pelkkiä yleisrientejä ja -tunteita”.

Juuri tästä syystä on olemassa kaksi täysin päinvastaista tapaa järjestää opetus. Ensimmäinen oli julkinen eli yhteiskunnallinen ja toinen oli yksityinen eli kotoinen. On selvää, että Rousseau mukaan edellinen on aikansa elänyt, ja jos nämä kaksi mallia halutaan yhdistää, niin se johtaa ristiriitaisuuksiin. Jäljelle jää siis yksityinen kotikasvatus, joka samastuu luonnon kasvatukseen. Näin ollen myös paras kasvattaja tulee lähipiiristä, ja hän on luonnollisesti isä. Toisaalta Rousseau myös väittää, että kasvattajan tulee olla nuori, koska vain silloin hän voi olla oppilaansa toveri ja saavuttaa tämän luottamuksen. Tavoitteena on kasvattaa lapsesta ihminen, ja periaatteessa tämä on kaikkien lasten kohdalla mahdollista: ihmiset ovat yhdenvertaisia:

Luonnon järjestyksen mukaisesti kaikki ihmiset ovat yhdenvertaiset, ja heidän yhteinen kutsumuksensa on pelkästään olla ihminen; ken on hyvin kasvatettu sellaiseksi, täyttää hyvin kaikki siihen kuuluvat velvollisuudet ... Ennen vanhempien määräämää kutsumusta luonto kutsuu itse ihmiselämän. Eläminen on se ammatti, jonka minä tahdon hänelle opettaa. Lopetettuaan minun antamani oppijakson hän ei ole oleva virkamies, ei soturi eikä pappi, sen myönnän; hän on oleva ennen kaikkea ihminen ... (s. 20 - 21)

Rousseau hyväksyy Locken idiomien, jonka mukaan ihminen on syntynyt kykenevänä oppimaan mutta ilman mitään en-

nakkotietoja mistään. Ihmistä pitää kasvattaa taiten (tarkatkaa luontoa ja seuratkaa sen osoittamaa tietä, neuvoo Rousseau lasten kasvattajaa); mieli pitää jättää koskemattomaksi, kunnes sen ominaisuudet tai kyvyt ovat kehittyneet. Tyylinä on siis, ettei tiedettä voi opettaa, se pitää keksiä. Tärkeintä on, että ihminen tulee kykeneväksi tulemaan toimeen kaikissa elämänoloissa: ”päämääränä on vähemmän oppineisuuden kuin hyvän arvostelukyvyyn hankkiminen” (esim. s. 360).

Émile on jaettu viiteen kirjaan, joista ensimmäinen käsittelee lapsen varhaisinta kehitysvaihetta, infantiiliutta, joka kestää kahden vuoden ikään asti. Tässä vaiheessa on tärkeää, että lapsesta huolehtii hänen äitinsä eikä vauvaa anneta ulkopuolisen hoitajan käsiin siinä mittakaavassa kuin Rousseau aikana oli tapana. Tänä aikana keskeisintä on antaa lapselle mahdollisimman paljon virikkeitä, mutta hänen ei pidä antaa oppia mitään ”tapoja”, koska ne johtavat joihinkin sellaisiin tarpeisiin, jotka ovat luonnonvastaisia.

Toinen vaihe lapsuudessa, puer-vaihe, kestää kahdesta kahteentoista ikävuoteen. Tähän vaiheeseen liittyy negatiivisen kasvatuksen ajatus, jonka Rousseau määrittää seuraavasti: ”Se ei ole siinä, että opetetaan hyvettä tai totuutta, vaan siinä, että sydäntä suojellaan paheesta ja ymmärrystä erehdyttävistä käsitteistä (s. 133).” Lasta on siis suojeltava kaikin mahdollisin keinoin pahoilta vaikutteilta, koska nimenomaan tässä ikävaiheessa ”erehdykset ja paheet itävät”. Lasta on opastettava aistien ja kokemuksen avulla. Hän ei ole vielä valmis puhtaaseen mentaaliseen aktiviteettiin; hänen tulee vain piirtää, mitata, puhua ja laulaa. Sellaiset aineet, jotka vaativat symbolista tai verbaalista akrobatiaa, on syytä jättää myöhemmäksi. Tällaisia aineita ovat muun muassa maantiede, historia, kielet ja kirjallisuus (Rousseau mm. pitää suosituja eläinsatuja turhina, koska lapset eivät tällaisia faabeleita kuitenkaan ymmärrä). Negatiivisen kasvatuksen idea näkyy myös moraalikasvatuksessa. Jos lapsi tekee jotain väärin, häntä ei tule asiasta mitenkään erityisesti rangaista, vaan hänen on ainoastaan kärsittävä tekonsa seuraukset. Esimerkiksi jos lapsi hajottaa makuuhuoneensa ikkunan, hänen tulee nukkua kylmässä huoneessa. Niin sanottujen luonnollisten seurauksien doktriini. Luonnollista on myös, että lapsen tärkeimpinä motiiveina ovat itserakkaus ja huoli henkilökohtaisesta mielihyvästä. Kaiken kaikkiaan lapsi on elänyt onnellisen lapsuuden ja on valmis siirtymään seuraavaan kasvatusvaiheeseen:

Hän on saavuttanut kypsyneen lapsuudenikänsä, hän on elänyt lapsen elämää, eikä hän ole ostanut kehitystään onnen kaupalla; päinvastoin ne molemmat ovat tukeneet ja täydentäneet toinen toistaan. Sillä välin kuin hänen henkiset kykynsä ovat saavuttaneet hänen iälleen mahdollisen kehityksen, hän on ollut niin onnellinen ja vapaa kuin hänen asemansa suinkin on ollut. (s. 292)

Kolmannessa ikävaiheessa lapsen voimat kehittyvät paljon nopeammin kuin tarpeet. Tämä ikävaihe kestää kahdestatoista viiteentoista. Tässä iässä lapsen sisäinen uteliaisuus on paljon kehittyneempi, ja koska hänen luonnollista kiinnostustaan maailmaa kohtaan ei ole tukahdutettu täyttämällä häntä ennen aikojaan verbaalilla opetuksella ja abstraktilla tiedolla, hän on valmis tutkimaan omaa elinympäristöään:

Hylätkäämme siis vielä ensi opinnoissa niiden tietojen hankkiminen, jotka eivät luonnostaan herätä ihmisen mielenkiintoa, ja rajoittakaamme niihin, joita vaistomme saattaa meitä tavoittelemaan ... Muuttakaamme aistimuksemme käsitteiksi, mutta älkäämme yhtäkkiä hypätkö havainnollisista esineistä henkisiin olentoihin. Sillä edellisten avulla meidän tulee päästä jälkimmäisiin. Olkoot hengen ensimmäisissä toimituksissa aistit alati sen oppaina. Maailma olkoon ainoa kirja, tosiseikat ainoat opinesineet. Lapsi, joka lukee, ei ajattele; hän ainoastaan lukee. Hän ei todella kerää tietoja, hän oppii pelkkiä sanoja.

Tärkeimmät oppimismetodit, joita Rousseau suosittelee, ovat ongelman ratkaiseminen ja keksiminen. Lapsi itse keksii kysymykset ja hakee niihin vastaukset - olennaista on, että kysymykset lähtevät oppilaan omista kiinnostuksen kohteista. Toisaalta tutorkin voi esittää kysymyksiä ja innostaa lasta eteenpäin. Esimerkiksi luonnonlakeja voidaan opettaa seuraavasti:

Kun etsitte luonnonlakeja, alkakaa aina yleisimmistä ja havainnollisimmista ilmiöistä ja totuttakaa oppilaanne siihen, ettei hän pidä näitä ilmiöitä perusteina, vaan tosiseikkoina. Otan käteeni kiven ja olen muka asettavinani sen ilmaan, niin että se siinä pysyy paikoillaan; avaan käteni, ja kivi putoaa maahan. Huomaan Émilen tarkkaavasti seuraavan tätä tempuani ja kysyn häneltä: miksi tuo kivi putosi?

Mikä lapsi olisikaan tähän vastaamatta? Ei yksikään, ei edes Émile, ellen hyvin huolellisesti ole kasvattanut häntä niin, ettei hän siihen voi vastata. Kaikki sanoisivat, että kivi putoaa sen tähden, että se on raskas. Mikä on raskasta? Se, mikä putoaa. Kivi putoaa sen tähden, että se putoaa. Siihen pikku filosofimme pahasti takertuu. Tämä on hänen ensimmäinen systemaattinen fysiikan oppituntinsa, ja olkoon hänellä siitä itse aineeseen nähden hyötyä tai ei, niin saahan hän siinä ainakin opetusta järkevyydessä. (s. 325)

Rousseauin toivomuksena on, että lapsi olisi selvinnyt kolmanteen ikäkauteen saakka lukematta mitään kirjallisuutta (lu-

keminen on lapsuuden kirous; kirjat - miten tylsää ruokaa hänen ikäiselleen lapselle!). Nyt hän sen sijaan on valmis sallimaan yhden kirjan luettavaksi, nimittäin Daniel Defoen Robinson Crusoen. Ei ole vaikea ymmärtää, miksi. Crusoe elää täysin luonnollisessa ympäristössä, jota yhteiskunta ei ole turmellut ja jossa hän käyttää luontaista älykkyyttään ja kykyjään erilaisten käytännön ongelmien ratkaisemiseksi. Formaaleja kouluaineita ei vielä oteta esiin, mutta alkeellisia tieteeseen liittyviä asioita mainitaan. On myös selvää, että Rousseau toivoo kasvattinsa Émilin kuvittelevan olevansa Robinson. Ei ole myöskään yllättävää, että lapsen tulisi oppia jokin ammatti.

Neljännessä kasvatuksen vaiheessa, nuoruudessa, joka ulottuu viidestätoista kahteenkymmeneen, Émile on valmis sosiaalisiin ja intellektuaalisiin haasteisiin (menettämättä siis minuuttaan). Tämän vaiheen kasvatuksen kuvauksessaan Rousseau ei sanottavasti poikkea muista 1700-luvun kasvatustajatteloista. Curriculum käsittää historiaa, kirjallisuutta, taidetta, kieliä, sosiaalisia opintoja ja politiikkaa (*studia humanitas* on siis vahvasti esillä). Tähän opintovaiheeseen liittyy myös grand tour Eurooppaan, joka oli hyvin tavanomaista tuon ajan aristokraattien lapsille. Viides kirja käsittelee sitten Émilin avioliittoa Sophien kanssa, jonka kasvatukseen myös viitataan. Se osoittautuu varsin vanhoilliseksi: naisen pitää tulla miehen tyydyttäväksi ja hyödylliseksi partneriksi, hänen tulee oppia kotitöitä, sosiaalisia viihdyttämistaitoja (kuten musiikillisen instrumentin hallinta) sekä erilaiset menetelmät, joilla nainen voi tehdä itsensä miestä miellyttäväksi.

Kun Émile ilmestyi, se aiheutti pienen skandaalin. Muutamat, kuten David Williams, ottivat sen kiitollisuudella vastaan, mutta useimmat suhtautuivat siihen penseästi. Yleisellä tasolla Rousseau ajatuksissa on yhtymäkohtia myöhempien romantikkojen kanssa. Näiden tapaan Rousseau ajatteli, että ihminen on todella oma itsensä vain konventionaalisten sosiaalisten kuvioiden ulkopuolella. Tavallaan tämä vapauttamisen idea oli sopusoinnussa valistusfilosofian yleisten suuntausten kanssa, samoin kuin empiirisen tutkimisen korostaminen, siis luonnon tutkiminen. Ihminen oli osa luontoa, ja samalla sen säännönmukaisuutta. A.O. Lovejoy on määrittänyt tämän ajatuksen: ”Uniformitarism is the just and fundamental principle of general and pervasive philosophy of the Enlightenment.” Toisaalta koska ihmiset kuten materiaaliset partikkelit käyttäytyvät ja kehittyvät ”luonnollisesti”, tuli myös mahdolliseksi ajatella, että lapset voidaan jättää seuraamaan oman ”luontonsa” ”lakeja”, ja voitiin myös esittää luonnollisen progression oikea kulku. Tietysti tämä saattoi merkitä valtavaa haastetta kasvatukselle - kuten Rousseau esitti - tai sitten tehdä sen täysin tarpeettomaksi.

Vicesimus Knox ja ”Liberal Education”

Tämä tietty mies kertoo meille viisauksensa, etteivät faabelit, kielet, historia, maantiede, kronologia ja geometria eikä mikään kaikista historian suurmiehiä koskevista opinnoista, joihin pojat tavallisesti tutustetaan, ole sopivia lapsille, jotka ovat alle 12 - 15 vuotta. Tämänkaltaisia oppeja modernit filosofit käyttävät - erottelun nimissä. Kuten Émilus. (*Liberal Education, or a Practical Treatise on the Methods of acquiring Useful and Polite Learning, 2 vols, 7th edition, London, Dilly, 1785, 13 - 14.*)

Näin kirjoitti englantilainen Tornbridgen koulun johtaja ja paikallisen kirkon pappi Vicesimus Knox kasvatuksellisessa pääteoksessaan *Liberal Education*. Knoxin mielestä Rousseau ajatus siitä, että lasten opettaminen lukutaidon jalossa taidossa tai sen suurempi harjoittaminen tulisi tapahtua vasta 12 - 15 ikävuoden jälkeen, oli naurettava. Päinvastoin lasten oli hyvä oppia lukemaan niin pian kuin he ”exhibit symptoms of improveable expansion”. Rousseau oli Knoxin mielestä esimerkki niin sanotuista innovaattoreista, joihin lukeutuivat myös Milton ja Locke. Hänen mielestään he olivat keskittyneet enemmänkin puhtaaseen spekulointiin, joka oli samalla jotakin arvottomampaa. Sen sijaan hän halusi puolustaa etabloituja käytäntöjä, joita pitkä kokemus välttämättä tuki; toisin sanoen hän halusi tukeutua muinaiseen kasvatustietämiseen. Tämän tukeutumisen ei kuitenkaan pitänyt olla sinisilmäistä. Knox ilmoitti, että: ”Vastustan vain tarpeettomia innovaatioita. En kuitenkaan esitä, että tapa on hyvä vain, koska se on ollut kauan olemassa, vaan koska on todennäköistä, että se on ollut kauan olemassa juuri siksi, että se on hyvä.”

Kysymyksessä oli siis jonkinasteinen vastareaktio valistuksen kasvatusteorioita vastaan, mutta kyseessä ei tietenkään ollut paluu monissa yliopistoissa edelleen vallalla olleeseen aristoteeliseen syllogistiseen disputaatiojärjestelmään. Knox oli kuitenkin vakuuttunut, että ”vakiintunut kasvatustietäminen” oli suuressa vaarassa:

Vääristynyt teennäisyys koskien vapauksia ja vapautta ennakkoluuloista erottaa monet, jotka tänä päivänä esiintyvät filosofien nimellä ja karakterilla ... he uhkaavat meidän moraaliamme, isänmaallisuuttamme ja uskonnollisia periaatteitamme. Typerä luulo olemisesta ennakkoluulojen alaisuudessa, virheellisesti niin, on päivittäin höllentämässä niin siviili- kuin kirkollisenkin hallinnon siteitä. Mihin muuhun tämä johtaa kuin ensin anarkiaan ja sitten despotismiin.

Knox oli siis myös huolissaan isänmaallisuuden ja kansakunnan puolesta. Ajan paheet olivat heijastuneet aikaisten kas-

vatustiedettä koskeviin asenteisiin. Klassikoiden kieltäminen oli yksi negatiivisen hengen ilmentymistä, joita tunkeutui Englantiin erityisesti ulkomailta. Ja koska kansakunnan hyvinvointi on kyseessä, vain sellaisia muutoksia oli järkevää esitellä, jotka olivat ”received the sanction of experience”. Näin ollen valistuksen rationaalinen hyötyajattelu oli tunkeutunut myös Knoxin ajatteluun.

Knoxin kasvatusideologia perustui siis klassiseen oppineisuuteen eli vanhaan humanistiseen kasvatusideaaliiin. Vain klassinen opetus saattoi tuottaa ”not only taste, but the religion, the virtue” ja jopa ”add the liberties of our countrymen”. Patriotismi ja urhoollisuus riippuivat niin sanotusta mielen laajentamisesta, mikä taas oli seurausta klassisesta kasvatuksesta. Tutustumalla antiikin klassikoihin oli mahdollista imeä itseensä osa heidän hyveestään. Jokaisen, joka tuli tutuksi muinaisen maailman suurien kanssa eli joka oli ”caught the spirit of the polite writers of ages and cities”, täytyi saada haltuunsa ”a peculiar degree of polish and comprehension”.

Tähän ihanteeseen nähden ei ollut ihme, että Knox puolusti latinankielisen runouden ja proosan opetusta, koska latinalaiset kirjoitukset muodostivat ”kansakuntamme, kirjallisuutemme ja ihmiskunnan ornamentit”. Luonnollisesti Cicero toimi tärkeimpänä muodon esimerkkinä. Myös kreikan kieli oli Knoxin suosituslistalla, koska se johtaa herrasmiehen ihailuun (toisin sanoen siihen, että klassikoita tunteva henkilö tulee sosiaalisen ihailun ja hyväksynnän kohteeksi) ja on välttämätön tiedemiehelle.

Klassikot muodostivat siten liberaalin oppineisuuden perustan. Kun klassikot oli omaksuttu, muut mahdollisuudet nousivat esiin. Knoxin mielestä sellaiset kasvattajat ja vanhemmat ovat pahemman kerran erehtyneet, jotka olivat asettaneet opetuksen painopisteen asioihin (things) sanojen sijasta ja pitäneet välttämättömänä fysikaalisten ja matemaattisten tieteiden esittelemistä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Knox viittaa Dr. Johnsoniin (= Samuel Johnson, 1709 - 84), joka olisi väittänyt, että ihmiset ovat ikuisesti moralisteja mutta geometrikkoja vain sattumalta. Knoxin mukaan matematiikka on kauneudesta ja erinomaisuudesta huolimatta muiden vastaavien tieteiden tapaan pikemminkin ”universumiin” kuin kouluun liittyviä asioita. Ja ihminen voi olla erittäin hyvin liberaalisti koulutettu (liberally educated), vaikka hänellä ei olisi kukaan paljon taitotietoa näissä asioissa. Niitä vastaan, jotka korostavat koulutuksessa asioiden paremmuutta sanoihin nähden, Knox vetosi Erasmus Rotterdamilaiseen todetessaan, että ”tieto kirjoista on välttämätöntä, jotta arvokasta tietoa maailmasta ylipäänsä olisi mahdollista saavuttaa”. Itse asiassa Knox on erittäin huolissaan niin sanotun tieteellisen oppineisuuden pintapuolisen tiedon aiheuttamista seurauksista:

En toivoisi pojan omaksuvan yksinomaan rakkautta hienoon oppineisuuden tavoitteluun, josta monet ovat ylpeitä, vaikka se vain vähän tukee mentaalista edistystä. Tarkoitin joitakin hyveellisyyden alueita, botaniikalla briljeeraamista, sähköisillä laitteilla temppuilla jne. jne. Sillä poika saattaa olla hyvin ylpeä rahoista, simpukoista ja sammalista sekä olla kykenevä puhaltamaan lasipallon ja kertomaan muutamien kasvien goottilaisia nimiä - näistä kaikista tietämätön häntä ihailee, vaikka hän samalla saattaa olla hyvin epäliberaalinen ja valistumaton. Palataan näihin asioihin myöhemmin ja vakavammin. Mutta ne eivät voi täyttää klassisen perustan paikkaa.

Muissa yhteyksissä Knox kuitenkin toteaa, että klassisen perustan saavuttamisen jälkeen oli mahdollista kiinnittää huomio tieteisiin, luonnonhistoriaan, kokeelliseen filosofiaan, kasvitieteeseen, kemiaan, maalaukseen, kuvanveistoon, arkkitehtuuriin, mekaanisiin töihin sekä ylipäänsä kaikkiin sellaisiin aiheisiin, jotka ovat inhimillisen kekseliäisyyden tuloksia. Tässä vaiheessa tietoa ei etsitä vain kirjoista, vaan myös sattumuksista, manufaktureista, kokemuksista (on huomattava, että Knox tarkoittaa kokemuksella useimmiten ”historiallista kokemusta”, ei niinkään suoraa havainnointia) ja ylipäänsä maailmasta. On kuitenkin huomattava, että silloin kun klassikot oli opittu ja tavallaan oli siirrytty muiden aiheiden pariin, näitä ei kuitenkaan pitänyt hylätä, vaan senkin jälkeen, kun oppilas oli lähtenyt koulusta, hänen oli jatkettava klassisia opintojaan. Mielenkiintoista on myös, että Knox kiinnittää suoraan huomiota Locken kritiikkiin klassista runoutta vastaan. Knox on luonnollisesti eri mieltä ja pitää runoutta aina mielen eleganssia lisäävänä ja siten suosittelavana. Kaiken kaikkiaan Knox siis jakaa kasvatuksen kahteen osaan:

Luulen, että on olemassa kahdenlaista kasvatusta. Ensimmäinen on vääristynyt, toinen laaja-alainen. Ensimmäinen keskittyy vain jonkin yksittäisen toiminnan kentän hallintaan, esimerkiksi ammatin tai viran. Toinen taas kiinnittää huomionsa ymmärtämiskyvyn parantamiseen sen itsensä vuoksi, jotta ihmisluonto kehittyisi ja tulisi kykeneväksi raffinoituihin mietiskelyyn. Tämä jälkimmäinen on senkaltaista kasvatusta, jota seuraavilla sivuilla on tarkoitus primaarisesti suositella. Se muodostaa vahvan perustan, jolle mikä tahansa rakenne voidaan pystyttää.

Oppiminen ei kuitenkaan yksin riittänyt, koska ”sydämen hyvyys” ylittää intellektuaalisen erinomaisuuden ja ”viattomuuden säilyttäminen” ohittaa aina maun kehittämisen. Tavoitteena oli siis eräänlainen 1700-luvun (lopun) *vir virtutis*. Vasta saavutettuaan uskonnon, opin, totuuden, hyvyyden ja kyvyn olla hyödyllinen itselleen ja muille ihminen saattoi

ottaa osaa ulkoisten taitojen kehittämiseen. Näitä olivat Knoxin mukaan muun muassa tanssiminen, liikkumisen sulavuus, voiman kasvattaminen ruumiillisella harjoituksella, sotilaalliset harjoitteet ja huvitukset. Tavallaan nämä muodostivat siis opintojen kolmannen asteen.

Knoxin mielestä suuren osan koulutuksesta tuli olla valmistavaa; sen tuli ikään kuin osoittaa erilaiset oppineisuuden valtaväylät. Tarkoituksena oli näyttää oppilaalle suunnat ja polun alut, joita sitten voitiin kypsemässä iässä jatkaa yksin. Tähän ajatukseen sopi hyvin näkemys, ettei Knox arvostanut kovinkaan paljon mekaanista muistamista, ulkooppimista. Merkitystä oli kaikkien välttämättömien yleisten ideoiden ja arvokkaiden päätelmien haltuunotolla. Knoxin mukaan opetuksen piti myös alkaa niin varhain kuin mahdollista, koska ensimmäiset vaikutelmat ovat kaikkein kestävimpiä. Varhaisimmassa vaiheessa sanojen on oltava lelujen kaltaisia. Toisin sanoen Knox uskoi, että pienet lapset oppivat parhaiten leikin varjolla, vaikka hän samalla varoittikin sellaisten ajatusten luomisesta, että kaikki oppi olisi helposti saavutettavissa eikä vaatisi runsain mitoin työtä. Kuitenkin lasten kirjoja oli kuvitettava ja ne oli tehtävä silmää miellyttäväksi. Näin Knox tulee samalla kiinnittäneeksi huomiota lasten motivointiin. Mielihyvä ja erilaiset palkkiot tuli liittää pedagogisten välineiden joukkoon.

Kun lapsi tulee vanhemmaksi (10 - 12 vuotta), opettajan työ muuttuu samalla helpommaksi: ”Mieli ei ole silloin vain passiivinen. Se voi työskennellä vapaaehtoisesti opettajan kanssa torjuen kaikki epäsovivat ideat oman harkintakykynsä mukaan ja valiten kaikki ne, jotka ovat suotavia.” Metodologisessa mielessä Knox näkee harjoituksen yhtä tärkeäksi kuin sääntöjen opiskelun. Mahdollisimman pian sen jälkeen, kun esimerkiksi latinan kieliopin perusteet on opittu, täytyy niiden soveltamista ryhtyä opettelemaan, mikä tapahtuu parhaiten jotain helppoa auktorialueella lukemalla. Mielenkiintoista on, että Knox eksplisiittisesti kieltää sellaisten apuvälineiden kuin indeksit, synopsikset, *Clavis Homerica* tai *Clavis Virgiana* merkityksen. Oppimisen perustan luovat sanakirja, kielioppi ja elävä opettaja, joka on pysyvästi lähellä oppilasta. Luonnollisesti opettajan roolin korostaminen merkitsee myös auktoritatiivista metodologiaa. Viime kädessä on opettajan vastuulla, millaista materiaalia hän kantaa oppilaansa eteen. Knox myös suosii julkista ja yleistä opetusta yksityisen sijasta.

Kaiken kaikkiaan Knoxin ajattelu edustaa humanismia, ja siinä mielessä hän on kiinni vanhoissa traditioissa, joita vastaan oli jo pitkään hyökätty ja joita oli kovastikin kritisoitu. Samalla hän kuitenkin edustaa sellaista ajattelua, jossa kasvatus nähdään kasvavassa määrin integraaliksi osaksi ideologiaa; hänellä on selvästi jonkinlainen ajan sosiaalisista ja poliittisista tapahtumista (siis levottomuuksista) kumpuava ”menneiden” arvojen puolustusajattelu.

Pestalozzi - kansakoulun isä

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1825) on ehkä yksi historian tunnetuimpia kasvatustieteilijöitä. Kuten tunnettua, Pestalozzin maine perustuu siihen, että hän oli varhaisten ikävuosien kasvatustieteilijä; häntä tituleerataan kansakoulun isäksi. Onkin totta, että hän katsoi varhaisessa vaiheessa saadun kasvatuksen muodostavan perustan koko myöhemmälle kehitykselle. Kuitenkin hänen tavoitteensa oli viime kädessä sellaisen moraalisen olennon luominen, joka ilmaisee vapautta oman tahtonsa autonomisuuden kautta ja joka tulisi olemaan mieluummin ”ihminen” kuin sosiaalinen olento. Tässä mielessä (ja monessa muussakin) Rousseauin vaikutus Pestalozziin on ilmeinen.

Pestalozzin lähtökohtana oli se, mistä ihminen perimmiltään rakentui. Teoksessaan *Tutkimuksia koskien luonnon kulkua ihmisrodun kehityksessä* vuodelta 1797 hän erottaa aluksi kolme ihmisen kehityksen porrasta. Ihmisen kehityksessä on kolme vaihetta: animaallinen eli primitiivinen, sosiaalinen ja moraalinen. Primitiivisestä vaiheesta Pestalozzi erottaa edelleen kaksi osiota: ”pilaantumaton” ja ”pilattu” luonnollinen ihminen. Edellinen viittaa ihmiseen, jonka toiveet on helppo tyydyttää ”ilman tuskallisia yrityksiä ja olematta millään muotoa riippuvainen epäilyttävistä olosuhteista ja epäilyttävistä tahtomisista”. On tavallaan hetki, jolloin lapsi on täydellisen puhdas - eli lähinnä silloin, kun lapsi on juuri syntynyt. Tämä viaton tila menee kuitenkin nopeasti ohi, ”se on mennyt ensimmäisen itkun/huudon myötä”.

Kokemusten karttuessa lapsi ajautuu yhä kauemmaksi viattomuuden tilasta. Ihmiskunnan tasolla korruptoituminen alkoi siitä, kun paha ensimmäisen kerran tunkeutui maailmaan. Pestalozzin teoria ei kuitenkaan ole sinällään pessimismiin determinoitu, vaan hänen mukaansa ihminen aina säilyttää itsessään tietoisuuden ajasta ennen kuin paha tuli tunnetuksi. Tavallaan tämä ollut hyvä muodostaa Pestalozzille moraalisen periaatteen, se tarjoaa standardin - ei ainoastaan siitä, mitä on menetetty, vaan myös siitä, mikä on mahdollisesti uudelleen saavutettavissa. Tämä ei kuitenkaan ole sisäänrakennettuna missään sosiaalisessa laissa, eli yhteisöllinen elämä ei tuo primaarista hyvää ihmisestä esiin. ”Sosiaalinen harjaannus

ei suojele minua primitiivisen itsekkyyteni seurauksilta”, väittää Pestalozzi ja jatkaa: ”Vain moraalisen olentona voin aktuaalisesti valita vääryydestä kärsimisen oman väärintekemisen sijasta.” Sosiaalisten asioiden merkitys ihmisen mielessä on seurausta juuri primitiivisen tilan korruptoitumisesta. Niinpä yhteiskunta heikentää ihmisen primitiivistä hyvää luontoa ja johtaa - hobbislaisittain - kaikkien sotaan kaikkia vastaan (tosin ehkä päinvastaisesta syystä). Tämän negatiivisen kehityksen pysäyttämiseksi ja voittamiseksi täytyy nämä sosiaalisen tilan infektoimat ihmisen luonnon osat ”täyttää”:

Minulla on kanssani sisäinen voima, joka tekee minulle mahdolliseksi tarkastella luonnon olioita erillään primitiivisistä animaalisista haluistani ja sosiaalisista velvollisuuksistani ja nähdä ne vain sellaisesta näkökulmasta, joka tukisi spirituaalista kehitystä ... Tämä voima on olemiseni keskiössä; se on täysin riippumaton kaikista muista voimista ... Se on, miksi minä olen, ja minä olen, koska se on. Se nousee tunteesta, että kun teen, mitä minun tulee tehdä, ja kun asetan oman tahtoni itselleni laiksi, olen täydellistämässä omaa luonnettani.

Yksilön korostamisen - sosiaalisista olosuhteista irrallisena olentona - taustalla voidaan nähdä niin kristillisiä kuin kantilaisiakin vaikutteita, jälkimmäiseltä erityisesti moraalisen autonomian ajatuksen suhteen. Tämä moraalisuus ei ole mitään muuta kuin tapa, jolla ihminen suhteuttaa puhdasta tahtoaan ”tehdä oikein” tietojen ja velvollisuuksien koko kirjoon. Moraalisuus kasvaa kuitenkin aina tietoisuudesta yksilöllisistä velvoitteista, ei sosiaalisista velvollisuuksista.

Näin ollen kansalaisena oleminen tarkoittaa käytännössä puoli-ihmisenä olemista; Pestalozzille yksilön alistaminen kollektiiville oli ilmeisen negatiivinen asia. Vain yksilöllisen itsensä tuntemisen (erään tutkimuksen mukaan ”individual self-valuation”) kautta ihminen voi saavuttaa todellisen ja täydellisen sisäisen kehityksen, tuloksenaan luonnollisesti sisäinen harmonia. Itsen oikea suuntaaminen siis näyttäisi olevan keskeisessä roolissa moraalisen minän luomisessa. Näin ihminen voi myös tulla oman itsensä herraksi:

Näin paljon näin hyvin nopeasti: Ihminen on olosuhteiden luomus; tuolla samalla hetkellä tajusin: Ihminen tekee itse omat olosuhteensa. Hänellä on itsessään kyky sitoa ne omaan tahtoonsa. Niin kauan kuin hän tekee näin, hän itse on vastuussa omasta koulutuksestaan ja kontrolloi ympäristöään.

Ihminen on yhtäältä empiiristen ulkoisten olosuhteiden muokkaama, mutta toisaalta hänellä on kyky muuttaa tätä empiiristä minää autonomisen tahdon voimalla.

Pestalozzin ajattelussa tulee selvästi esiin kaksi erilaista näkemystä luonnosta, toinen positiivinen ja toinen negatiivinen. Toisinaan luonto on hänelle ”hyvyys”, toisinaan taas ”sokea” ja voi siten olla pahan ja korruption lähde. Positiivisessa mielessä ”luonto tekee vain hyvää” ja vain se johtaa ”meitä totuuteen ja viisauteen”. Näin se voidaan myös liittää kasvatukselliseen prosessiin, jonka täytyisi perustua luonnollisiin taipumuksiin:

Kasvatuksessa, sen sijaan että pohtisi vain sitä, mitä lapsille täytyy opettaa, tulisi pohtia ensin, mitä heidän voisi sanoa jo omaavan - jos ei niinkään kehityksen tuloksena, niin ainakin sisäinen kykyominaisuus kehitykseen ... Kasvatuksen ei tulisi ainoastaan päättää, mitä lapselle tulisi tehdä, vaan mieluummin tutkia, mihin lapsi on kykenevä. Mikä on hänen kohtalonsa luotuna ja vastuullisena olentona? Mitkä ovat hänen kykynsä rationaalisen ja moraalisen olentona?

Näyttää siltä, että Pestalozzin ajattelussa kehitystä säätelevät - tai pikemminkin keskenään sekoittuvat - luonnon kehityslait, joilla on eräänlainen ihmisen kasvua ohjaileva voima, ja lakien käyttö puhtaasti tieteellisessä, kuvaavassa merkityksessä. Inhimillinen kehitys on yhtäältä fysikaalista kehitystä, tiettyjen säännönmukaisuuksien alaisuudessa (inhimillisen kontrollin ulkopuolella olevien). Missä taas mentaalinen kehitys nostetaan tarkastelun kohteeksi, silloin kasvu on, ainakin silloin kun se suuntautuu oikeaan, moraalisten valintojen subjekti. Näitä valintoja tekevät ennen muuta ne, jotka kasvatavat lasta, mutta myös lapset itse.

Miten sitten autonomiseen, moraaliseen itseyyteen päästään? Tuttuun valistuksen tyyliin Pestalozzi argumentoi, että ihmisluonto on kaikkialla samanlainen ja ihmiset voidaan siten asettaa samankaltaisen ”hoidon” alaisuuteen. Luokkarakenne on seurausta sosiaalisesta asemasta ja elämäkokemuksesta, jotka heijastuvat erilaisina käytännöllisinä kykyinä - erotuksena perustavista kyvyistä, jotka ovat kaikilla suurin piirtein yhtäläiset. Luonnollisesti Pestalozzi ymmärsi ”puhtaan ihmistyypin” fiktiivisen luonteen, sillä ihmisiä ei voinut käytännössä kehittää erillään erilaistavista sosiaalisista ja moraalisisista vaikutuksista.

Eräässä tunnetussa esimerkissä Pestalozzi vaikuttaisi rinnastavan puutarhurin ja opettajan roolit. Kuitenkin teoksessaan ”Osoite kotiini” (1818) hän selvästi antaa ymmärtää, että erojakin löytyy: vaikka ihmisalkioissa on tiettyyn rajaan asti yhteisiä piirteitä, niin toisaalta eroavuuksia on ”itsensä ohjaamisen kyvyn” ja ympäristön satunnaisuuksien vuoksi.

Ihmisen fyysikaalinen kasvu on Jumalan hallussa: se seuraa ikuista lakia. Ihmisen harjaannuttaminen on satunnaista ja riippuvaista muuttuvaisista olosuhteista.

Kasvattajan roolin Pestalozzi näkee yhtäältä passiivisena ja toisaalta aktiivisena. Passiivisessa mielessä opettajan tulee vain tukea luonnon aikaansaamaa normaalia kehitystä. Aktiivisessa mielessä, niin sanottu positiivinen elementti, opettajan tulee noudattaa metodia ja etsiä sellaista, mikä ”vahvistaa ja puhdistaa kykyjemme moraalisia ja uskonnollisia rajoja”. Pestalozzin mukaan myös ”vastasyntyneen parempaa luontoa täytyy rohkaista, niin varhain kuin mahdollista, taistelemaan jatkuvasti kasvavaa eläimellistä vaistoa vastaan”, jota Pestalozzi piti ihmisen alhaisemman luonnon perustana. Periaatteessa kasvatuksessa tulee aina huomioida yksilölliset eroavuudet. Kaiken kaikkiaan sisäisen kehityksen ”ideaalilaki”, eli kehitys kohti hyvää elämää, ei koskaan seurannut automaattisesti tiettyjä ulkoisia ehtoja, vaan opettajan rooli oikealla tiellä pysymisessä oli tärkeä. (Ideana on se, että jos on tie hyvään, niin samaa tietä voi mennä toiseenkin suuntaan eli pahaan.)

Progressiivisuus on toisaalta lapsessa, ja sitä pitää tukea, ja lapsen impulsiivisuudelle tulee yhtä lailla antaa mahdollisuus. Tämä johtaa ajatukseen virikkeistä. Jopa Rousseau oli puhunut virikkeiden merkityksestä, mutta Pestalozzille niiden antaminen on myös pedagoginen välttämättömyys, joten kasvatuksen ”taitoon” oli selkeä tarve. Näin ollen opettajan aktiivinen osanotto kasvatusprosessissa on välttämätön. Locken tavoin Pestalozzi korostaa aistihavaintojen merkitystä inhimillisen tiedon perustana. Tämä ei kuitenkaan yksin riitä, vaan tavallaan luonnollinen prosessi vaatii intervention - opettajan:

Maailma ... lepää silmiemme edessä kuten sekalaisten aistihavaintojen meri, virraten yhdestä toiseen. Jos kehityksemme - vain Luonnon kautta - ei ole riittävän nopeaa ja keskeytymätöntä, opetustyön tehtävänä on poistaa näiden aistihavaintojen aiheuttama hämmennys, erottaa objektit toisistaan, panna mielikuvituksessa ne yhteen, jotka muistuttavat toisiaan ja ovat jossain suhteessa toisiinsa, ja tällä tavoin tehdä ne selviksi ... nostattamaan meissä erillisiä ideoita... Niin tietomme kasvavat hämmennyksestä täsmällisyyteen, täsmällisestä selkeään, selkeästä täydellisen selkeään. Kaikesta huolimatta Pestalozzi väittää, että ”kaikki ihmisen koulutus on vain taitoa auttaa luontoa kehittymään omaan suuntaansa”. Alussa tämä ohjaus siis perustuu aisteihin:

Alkeismetodi ... rajoittuu niiden vaikutelmien hyödyntämiseen, joita Luonto on asettanut lapsen aisteille havaittaviksi, mutta samalla se laajentaa tätä luonnollista prosessia sellaisia määrättyjä linjoja pitkin, jotka ovat sopusoinnussa oppilaan kapasiteetin ja edellytysten kanssa.

Anna lapsen olla niin vapaa kuin mahdollista ... Älä opeta sanoin mitään sellaista, minkä voisit opettaa käytännön kokemuksen avulla. Anna hänen nähdä, kuulla, löytää, kaatua, nousta ylös, tehdä virheitä - äläkä koskaan aseta sanoja toimintojen tilalle; minkä hän voi tehdä yksin, se hänen täytyy tehdä. Salli hänen aina olla toimelias ja aktiivinen, ja suurimman osan ajasta: vapaa. Huomaat, että Luonto on parempi opettaja kuin ihminen.

Lopulta sen, minkä luonto hitaasti, epävarmasti ja epätäydellisesti saavuttaa, opettaja järjestää (kielen avulla) ja systematisoi; opettaja antaa luonnolle voiman, johon se ei voi yksin päästä.

Kun lapsi tulee tietoiseksi aistimuksistaan, hän alkaa etsiä kieltä niiden ilmaisemiseksi. Halu puhua seuraa nimenomaan kokemuksia, ja näin kokemus edeltää opetusta (toisin kuin esim. humanistinen edeltäjä Erasmus aikoinaan väitti). Lapsen kapasiteetit kehittyvät suhteessa tietoon, jota se asteittain saavuttaa kokemuksensa välityksellä. Kieliopin tulee seurata vasta kykyä muodostaa lauseita, ei toisin päin. Tämä merkitsee Pestalozzilla myös, että kirjojen merkitys ei koskaan voi olla samalla tasolla kuin kokemuksen; ajatus, että ihminen oppii kaiken aikaa ympäristöstään, on yksi Pestalozzin toisteuimmista.

Asettaessaan kirjat ja näihin kytkeytyvän tradition vähempiarvoiseen asemaan Pestalozzi tulee samalla olleeksi valistuksen aito lapsi. Ihmisten universaalien homogeenisuuden ohella hän haluaa myös vapauttaa ihmisen ”menneisyyden kahleista”.

Pestalozzin metodi ei kuitenkaan pysähdy vain siihen, mikä on puhtaan konkreettista aistihavaintojen virtaa. Hänen metodinsa nimittäin liukuu välittömästä, konkreettisesta, essentiaalisesta etäisempään, abstraktimpaan ja satunnaisempaan. Perustavat luokitukset, joiden kautta Pestalozzi lähestyy maailmaa, ovat muoto, numero ja sana. Muotoon päästään käsiksi piirtämisen kautta; erityisesti hän nostaa esiin suorat, kulmat ja kaaret, joiden hän uskoi auttavan havaintojen tekemisessä. Ihmisen kehityksen prosessissa täytyy kaikkien sen elementtien kehittyä: intellektuaalisen, fyysikaalisen (käytännöllisen) ja moraalisen (kristinuskon merkitystä Pestalozzi jaksaa luonnollisesti tämän tästä korostaa: hänelle uskonnollisuus on tunnetta - ei älyllistä pohdintaa - mikä ehkä paradoksaalisesti on myös valistuksen yleinen linja). Ennen pitkää tapahtuu

vapautuminen puhtaista aistihavainnoista:

Tietoni eivät enää ole täysin riippuvaisia aisteistani, mutta koko ketju mieleni kykyjä voi työskennellä materiaalilla, jota aistini tuottavat.

Numeron ja muodon avulla valmistettiin myös tietä ”tieteelliselle näkökulmalle”. Pestalozzi itse oli kuitenkin ennen muuta kiinnostunut varhaisvaiheessa olevien kasvatuksesta, joten hänellä ei ole paljonkaan sanottavaa tieteellisen minän kasvatuksesta:

En tahdo opettaa taiteita ja tieteitä; en tunne niistä yhtään. Tahdon tehdä oppimisen ensimmäiset vaiheet helpoiksi tavallisille ihmisille, jotka ovat hylätyt ja jätetty ”juoksemaan villoin”.

Lähteet

Bantock, G.H: Freedom and Authority in Education. Lontoo 1965.

Bantock, G.H: Studies in the History of Educational Theory. I - II. Lontoo 1984.

Bolgar, R.R: The Classical Heritage and Its Beneficiaries. Cambridge 1954.

Bowen, J: A History of Western Education. Methuen 1981.

Brockliss, L.W.B: French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries: A Cultural History. New York 1987.

Bruce, G: Luther as an Educator. Minneapolis 1928.

Bullock, Alan: The Humanist Tradition in the West. New York 1985.

Bushnell, R.W: A Culture of Teaching. Early Modern Humanism in Theory and Practice. Ithaca & Lontoo 1996.

Chambliss, J.J: Educational Theory as a Theory of Conduct: From Aristotle to Dewy. Albany 1987.

Charlton, K: Education in Renaissance England. Lontoo & Toronto 1965.

Cobban, A.B: Medieval Universities. Their Development and Organisation. Lontoo 1975.

Comenius, J.A: The Great Didactic. Kääntänyt ja toimittanut M.W. Keatinge. Lontoo 1896.

Dobinson, C.H: Jean-Jacques Rousseau: His Thought and its Relevance Today. Lontoo 1969.

Dunston, A.J: Four Centres of Classical Learning in Renaissance Italy. Sydney 1972.

Eby, F. (toim.): Early Protestant Educators: The Educational Writings of Martin Luther, John Calvin, and Other Leaders of Protestant Thought. New York 1931.

Graves, F: Peter Ramus and the Educational Reformation of the Sixteenth Century. New York 1912.

Grendler, P.F: Books and Schools in the Italian Renaissance. (Variorum) 1995.

Grue-Sörensen, K: Kasvatuksen historia I. Porvoo & Helsinki 1961.

Gutek, G: Pestalozzi and Education. New York 1968.

Keatinge, M.W: Comenisu. New York 1931.

Kimball, B.A: Orators and Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education. New York 1986.

Knox, V: Liberal Education. Lontoo 1785.

Kusukawa, S: The Transformation of Natural Philosophy. The Case of Philip Melanchton. Cambridge 1995.

Locke, J: Muutamia mietteitä kasvatuksesta. Suom. J.V. Lehtonen. Helsinki 1914.

Locke, J: An Essay Concerning Human Understanding. (Everyman) 1961.

Maynes, M.Jo: Schooling in Western Europe: A Social History. Albany 1985.

Montaigne, M. De: Tutkielmia. Hämeenlinna 1990.

Nauert, C.G. Jr: Humanism and the Culture of Renaissance Europe. Cambridge 1995.

Orme, N: Education and Society in Medieval and Renaissance England. Lontoo & Ronceverte 1989.

Pestalozzi, J.H: Pestalozzi's Educational Writings. Toim. J.A. Green & F.A. Collins. Lontoo 1912.

Power, E.J: Evolution of Educational Doctrine: Major Educational Theorists of the Western World. New York 1969.

Power, Edward J: A Legacy of Western Education. New York 1991.

Rashdall, H: The Universities of Europe in the Middle Ages. 3 osaa. Lontoo 1936.

Rousseau, J-J: Émile eli kasvatuksesta. Suom. Jalmari Hahl. Porvoo - Helsinki 1933.

Sperl, A: Melanchton Zwischen Humanismus und Reformation. Munich 1959.

Schooling and Society. Studies in the History of Education. Toim. L. Stone. Baltimore & Lontoo 1976.

Woodward, W.H: Vittorino da Feltré and Other Humanist Educators. Cambridge 1897.

2.2 Oppimiskäsitys idässä

2.2.1 Lähi-itä

Esi-islamalainen arabialainen koulutus

Juutalaisessa varhaiskeskiajan koulutuksessa on samanlaisia piirteitä kuin myöhemmin islamilaisessa koulutuksessa, erityisesti sen kiinnostuksessa lakiin, sen pedagogiikassa ja instituutioissa. Arabiheimojen koulutus lienee kuitenkin ollut käytännönläheistä, eikä esimerkiksi kirjoitus- ja lukutaito ollut kovinkaan yleistä ennen islamin syntyä.

Muhammed, Koraani, hadith ja koulutus/kasvatus

Islam on tiedon uskonto siinä kuin kristinusko on tunteen uskonto. Samoin se on selväpiirteisesti lakiuskonto aivan samoin kuin juutalaisuus. Koraani itsessään on samalla ”sekä yksi että monta”. Ensinnäkin se voidaan dogmaattisesti tulkita Allahin luona olevaksi Pyhän Kirjan taivaalliseksi prototyyppiksi (*umm al-Kitab*), ja sunnalaiset pitävät sitä luomattomana eli pre-eksistenttinä - se on yksi Jumalan ominaisuuksista (toisin sanoen hänen sanansa). Joka tapauksessa Koraanin asema on aivan toinen kuin Raamatun; se on suoraan Jumalalta tullut ja samalla erottamaton osa Jumalasta. Toiseksi Koraani on Muhammedin ilmestysten summa, joka välittyi useimpien tulkintojen mukaan enkeli Gabrielin välityksellä. Tässä mielessä Koraani on Muhammedin välittämää Jumalan sanaa. Kolmanneksi Koraani on tietenkin kirjan muotoon pantu kokoelma; tämä työ toteutettiin kalifi Uthmanin (k. 656) aikana. Neljänneksi Koraani on ääneen luettu teksti; *qur'an* tarkoittaa ääneen lukemista. Koraani on siten perimmältään resitoitu teksti.

Hadith tarkoittaa lyhyesti sanottuna profeetan teoista ja sanoista kertovaa tarinaa. Näitä *haditheja* kerrottiin islamilaisen käsityksen mukaan Muhammedin ajoista lähtien, ja niihin liittyy olennaisesti *isnad* eli todistajaketju, joka paljastaa ketjun aloittajan ja sen välittäjät aina siihen asti, kun se on kirjoitettu muistiin - mikä tapahtui useimmiten 800-luvulla. Profeetan elämäntapa (*sunna*) kirjattiin tällöin *haditheista* muodostuneisiin laajoihin kokoelmiin.

Muslimin elämää säätelee islamilainen pyhä laki eli *shari'a*, joka perustuu Koraaniin ja *haditheihin*. Koska tämä laki määrittää myös inhimillisen toiminnan puitteet, tulivat islamilaisessa maailmassa ennen pitkää (erityisesti 1100- ja 1200-luvuilla) keskeiseen asemaan lain (*fiqh*) tuntevat specialistit, jotka tunnettiin nimellä *fuqaha* (juristikonsultit). Sen sijaan niin sanotut dialektiset teologit (*mutakallium*) korostivat, että heidän tarkoituksensa oli vain puolustaa uskoa tietyn filosofisen perustan ja uskonnollisten periaatteiden avulla; sen sijaan moraalia, lakeja ja etiikkaa koskevat kysymykset jäivät legalistien ratkaistaviksi.

Koraanin suurassa 3, 158 sanotaan: ”Niinpä Jumala on ollut suopea uskovaisia kohtaan, kun on lähettänyt heille profeetan heidän omasta keskuudestaan lukemaan heille julki hänen merkkejään, puhdistamaan heitä ja opettamaan heille Kirjaa

ja viisautta, vaikka he aikaisemmin olivat ilmeisessä eksymyksessä.” Lukeminen, kirjoittaminen ja opettaminen ovat erityisiä Jumalan lahjoja, ja tiedon haltijat (*ulu' l 'Ilm*) ovat Jumalan suosimia - *hadith*-kirjallisuudessa heitä sanotaan profeettojen seuraajiksi, joiden katoaminen on yksi lopun aikojen merkeistä. Näin ollen tieto ja tiedon levittäminen, opettaminen, tulivat väistämättä tärkeiksi islamilaisessa kulttuurissa. Ne jopa näyttäytyivät uskonnollisena velvollisuutena, kutsumuksena, ja Jumalan tahtomana asiana. Niinpä lukuisissa traditiokokoelmissa korostetaan tiedon merkitystä ja rohkaistaan opin hankintaan.

Koraanin eksegeetikka ja sen merkitys

Klassisessa arabialais-islamilaisessa yhteiskunnassa vallitseva asennoituminen tietoon ja oppineisuuteen riippui suuresti siitä, miten oli opittu suhtautumaan Koraanin pyhään tekstiin. Tapa, jolla Koraanin oikean merkityksen etsintä käsitteellistettiin, määritti monella tavoin myös muun tiedon etsintään liittyviä periaatteita. Monessa mielessä arabialais-islamilaisen oppineisuuden voidaan katsoa syntyneen Koraanin tulkittamisen tarpeesta. Nasr Abu Zaid on kiteyttänyt tämän tarpeen vuonna 1990 seuraavasti:

Koraanilla on ollut ja on yhä sivilisaatiossamme kiistämätön kulttuurinen rooli sen ilmiöiden muokkaajana ja määrittäessään sen oppineisuuden luonnetta. Jos - huomattavasti yksinkertaistaen - voimme kuvata sivilisaatioita niiden yhden peruspiirteen nojalla, ja jos voimme sanoa, että vanha egyptiläinen sivilisaatio oli ”kuolemanjälkeisyyden” sivilisaatio ja kreikkalainen sivilisaatio oli ”mielen” sivilisaatio, niin tällöin arabialainen sivilisaatio on ”tekstin” sivilisaatio. Niinpä jos sivilisaatio keskittyy ”tekstin” ympärille, joka sinällään muodostaa yhden sen perustavista navoista, silloin ”tulkinta” - tekstin toinen puoli - muodostaa varmasti yhden sen kulttuurin ja sivilisaation tärkeimmistä mekanismeista, jonka kautta oppineisuus syntyy. Tämä ”tulkinta” voi olla suoraa, esimerkiksi tulosta tekstin suoraviivaisesta tarkastelusta ja intentionaalista pyrkimyksestä tuoda esiin sen merkitys; tätä tarkoitetaan tulkinnalla uskonnollisen oppineisuuden alueella. Tulkinta voi myös olla epäsuoraa; tätä löydämme muilta oppineisuuden alueilta. Kun teksti on sivilisaation tai kulttuurin napana, silloin sen selitykset ja tulkinnat väistämättä lisääntyvät.

Millaista Koraanin opiskelu sitten alun perin oli? Islamilaisuuden varhaisvaiheessa ajateltiin, että resitoitaessa Koraania oikein ja kauniisti intohimoiset uskovaiset oppivat sen perin pohjin, sen sisältö uppoutuu heidän sieluunsa. Vaikka resitoimisen korostaminen piti sisällään myös ajatuksen Koraanin alkuperäisestä ilmoittamisesta Muhammedille, niin resitoimisessa oli kuitenkin primaarisesti aina kysymys Pyhän tekstin korrektista toistamisesta.

Kaiken kaikkiaan siis Koraanin resitaatioon liittyi useita erilaisia, edelleen vaikuttavia konnotaatioita. Ensinnäkin - kuten jo edellä on tullut ilmi - Koraani oli Jumalan ilmoituksista viimeisin ja sen vuoksi se täytyy ehdottomasti säilyttää alkuperäisessä muodossaan. Tästä syystä myös tarkka välittäminen on ehdottoman tärkeää. Äänen kodifointiin ”sitien kuin se oli ilmoitettu” on erikoistunut tiede nimeltään *tajwid*, joka valvoo ja säilyttää syntaksia, sanastoa, merkitystä sekä myös tekstin jokaisen tavun sointia, kestoa ja lausumista. Julkisen resitaation oletetaan aina tapahtuvan *tajwidin* sääntöjen mukaisesti. Toiseksi Koraanin voima ja eloisa kauneus ovat todistus sen jumalallisesta alkuperästä - kuulijoiden tavallaan oletetaan liikuttuvan sen ihmeellisestä ja jäljittelemättömästä kauneudesta. Kolmanneksi Koraani on tarkoitettu kuultavaksi, ja sen oraalisuus on olennainen osa sen luontoa. Ideaalisessa resitaatiossa sekä resitoija että kuuliija käsittävät ilmoituksen merkityksen. Jokainen resitaation hetki sen ansiosta, että se tuottaa uudestaan Jumalan ilmaisen, on myös ilmoituksen hetki.

Muhammedin kuoleman jälkeen Koraanin resitoinnin oikea oppiminen alkoi saada yhä organisoidumpia piirteitä. Tässä vaiheessa resitoiminen ja tulkittaminen kulkivat vielä käsi kädessä. Esimerkiksi 'Abdallāh Ibn Mas'ud kirjoitti: ”Kun joku meistä oppi kymmenen säettä, hän ei mennyt pitemmälle ennen kuin tunsin niiden merkityksen ja miten toimia sopu-soinnussa niiden kanssa.” Samalla tavoin Sa'id Ibn Djubairin väitetään sanoneen, että ”joka resitoi Koraania selittämättä sitä, on kuin sokea tai beduiini”. On kuitenkin ilmeistä, ettei islamilaisuuden alkuvaiheessa vielä kovinkaan yksityiskoh-taisiin tulkintoihin ollut tarvetta.

Varhaisimmat eksegeettiset aktiviteetit liittyivät varmasti oikean Koraanin resitoitavan opettamiseen. Tällöin annettiin muun muassa synonyymeja sellaisille Koraanin sanoille, joiden merkitys ei enää ollut itsestään selvä. Ilmeisesti tämänkaltainen kevyt interpretaatio säilyi ainakin ensimmäisen islamilaisen vuosisadan, ja vielä vuonna 722 (eli islamilaisessa kalenterissa vuonna 104) erästä tunnettua eksegeettisen tradition edustajaa Mudjahidia kutsuttiin nimellä al-Muqri' eli ”resitaation opettaja”. Joka tapauksessa glossatoristen huomautusten määrä kasvoi ajan myötä, ja ennen pitkää niitä alettiin kirjoittaa muistiin. Näin tekstuaalinen ilmiasu tuli olennaisesti mukaan tulkittamisprosessiin.

Ilmeisesti näitä selityksiä alettiin kerätä jo ensimmäisellä islamilaisella vuosisadalla, mutta vasta toisella vuosisadalla (700-luvulla) yksittäiset auktorit alkoivat laatia kirjoja, jotka käsittivät kokoelman Koraanin tulkintoja, jotka oli kerätty joko yhdestä traditiosta (*hadith*) tai sitten useammasta. Yleensä tradition lähde aina mainittiin, ja materiaalin siirtämiseen kehitettiin määrätyt säännöt; *isnādit* eli välittäjien ketjut lisättiin yksittäisten kommenttien yhteyteen aina silloin, kun ne mainittiin. Näin ollen tulkinnan (ilm. *tafsir*) luonne muuttui parin sukupolven sisällä, ja 700-luvulla ensimmäiset askeleet kohti itsenäistä tieteenalaa otettiin, mikä tarkoitti myös tulkintatraditioiden fiksoitumista. Tällöin myös tulkitseviin teoksiin liitettiin muunlaista materiaalia, esimerkiksi juridista ja narratiivista. Myös ristiriitaisuuksia erilaisten luotettavien traditioiden tulkintojen välillä nostettiin esiin (myös samalta auktorilta, jos ne olivat välittyneet eri kautta). Väitteen tai sanoman luotettavuus riippui ennen muuta siitä, kuinka hyvin välittäjien luotettavuus pystyttiin todentamaan. Tähän pyrittiin muun muassa biografisella analyysillä ja luotettaviksi tiedettyjen henkilöiden raporteista (tai maininnoista) koskien kutakin välittäjää. Vaikka jotkin ristiriidat saatettiin tällä metodilla poistaa, kokonaisuudessaan niiden määrä pikemminkin kasvoi kuin väheni. Niinpä ei ole yllättävää, että ennen pitkää niitä alettiin kirjata ottamatta kantaa puoleen tai toiseen ja antaa siten lukijan päättää asiasta.

Kun grammatiikan, syntaksin ja tyylin tutkimus kehittyi, niitä alettiin hyödyntää Koraanin tekstuaalisten ongelmien selvittämisessä. 800-luvun kuluessa tämänkaltaiset arabian kieleen liittyvät tiedot hyväksyttiin yleisesti osaksi Koraanin tutkimusta. Kaiken kaikkiaan Koraanin tulkinnassa ja ymmärtämisessä oli kolme erilaista tasoa, jotka al-Tabari (k. 923) määritteli seuraavasti:

Olemme aiemmin tässä kirjassa puhuneet tavoista tulkita Koraania ja siitä, että koko Koraanin tulkitseminen voidaan järjestää kolmeen ryhmään: Ensimmäinen on luoksepääsemätön; se on vain Jumalan tietämä ja sen hän on salannut kaikilta luomiltaan. Se koskee asioita, jotka tulevat tapahtumaan ajan kuluessa ja joiden Jumala on kirjassaan ilmoittanut tapahtuvan pian. Tällaisia ovat viimeisen tunnin aika, Jeesuksen - Marian pojan - alastulemisen aika sekä aika, jolloin aurinko tulee esiin lännestä, kuten vielä viimeisen trumpetin törähdys ja vastaavat asiat. Toiseen luokkaan kuuluu se, jonka tulkintatiedon Jumala antoi erityisesti profeetalleen eikä kellekään muulle tässä yhteisössä. Tämä kategoria koskee asioita, jotka Jumalan palvelijoiden täytyy tietää, mutta kyseinen tieto on saavutettavissa vain selittämällä sitä tulkintaa, joka heille on annettu Jumalan sanansaattajan välityksellä. Ja kolmas viittaa siihen, mikä on sellaisten ihmisten tiedossa, joilla on tietoa kielestä, jossa muodossa Koraani lähetettiin alas; tämä sisältää arabian kielen ja sen taivutusmuotojen tulkintatiedon. Al-Tabarin kirjoituksista käy ilmi, että vain Jumalan itsensä tietämät tulkinnat ovat erittäin harvinaisia. Käytännössä siis oikeaan tulkintaan Koraanin sisällöstä päästiin esimerkiksi juridisten kysymysten kohdalla tuntemalla tarkkaan profeetan sunnat, arabian kieli sekä varhaisten välittäjien antama tieto. Käytännössä tämä merkitsi ensinnäkin tradition ja lingvistisen materiaalin kokoamista varhaisilta islamilaisilta ajoilta, mutta toiseksi myös tämän materiaalin järjestämistä vakuuttavalla tavalla esimerkiksi antamalla joillekin todistuksille enemmän painoarvoa kuin toisille. Kommentaattori on tuomari, joka kerää eteensä Koraania koskevaa materiaalia - kaiken mahdollisen - ja valitsee niistä oikean perustan päätöksensä määrättyihin sääntöihin. Persoonallisilla mielipiteillä ei tässä prosessissa saanut olla mitään sijaa. Olennaista oli, että eri asioita koskeva auktoritatiivinen, perustavaa laatua oleva tieto siis vain kerättiin kokoon. Tällä pyhän tekstin selittämisellä muiden tekstien kautta oli yhtenä vaikutuksena vanhojen kirjoitusten jatkuvan kompiloinnin ja kopioimisen tarve.

Varhaisin kirjamuodossa säilynyt Koraanin kommentaari on Muqatil Ibn Sulaimanin (k. 765) *Tafsir*, joka nimitys myös vakiintui kommentaarien yleisnimeksi. 800-luvulta on olemassa lukuisia Koraanin kieleen keskittyviä kommentaareja, ja 900-luvulle tultaessa kommentaari oli varmistanut asemansa Koraanin tulkinnassa. Koraani-komentaareja voidaan luokitella monella tavalla. Erään tavan mukaan erotetaan kertova/opettava kommentaari (*haggadic*), lakikeskeinen kommentaari (*halakhic*), filologis-tekstihistoriallinen kommentaari (*masoretic*), retorinen kommentaari ja allegorinen kommentaari.

Yleinen on myös tulkinnan jako eksoteeriseen ja esoteeriseen. Edellinen on vanhempi, ja se pyrkii Koraanin ulkokoh-taiseen, kielelliseen ymmärtämiseen ilman sen kummempia teologisia vivahteita (ainakaan periaatteessa). Eksoteerinen kommentaari etenee tyypillisimmillään jakeittain, joista jokainen selitetään erikseen. Siinä analysoidaan kielen vaikeuksia, annetaan taustamateriaalia, identifioidaan puhujia sekä esitetään erilaisia lukutapoja. Pohjana ovat *hadithit* ja kielel-listen kysymysten kohdalla viittaukset varhaiseen runouteen. Tyypillistä on tuoda esiin tekstin monitulkintaisuus, siis ne erilaiset tulkinnat, joita traditiossa tekstistä esitetään. Esoteerisessa tulkinnassa Koraania tarkastellaan omien filosofisten ja mystisten oppien välityksellä. Esimerkiksi suufilainen tulkinta on korostetun käytännöllistä; eri jakeiden merkityksen opettavuus on keskeisessä asemassa ja se nostetaan kielellisen analyysin yläpuolelle. Näissä kommentaareissa Koraanin jakeita käytetään runkona, johon kyseisen oppisuunnan omat opit sidotaan. Näin ollen se on myös vapaa eksoteerisen

tulkinnan dogmaattisuudesta.

Koulutukselliset ideat ja koulutuksen filosofia

Varhaisimmat tunnetut koulutusideologit ovat 800-luvulla eläneet al-Jahiz ja Ibn Sahnun. Edellinen puhuu lukemisen ja kirjoittamisen vaatimattomasta opettajasta sekä oppineesta skolaarista, joka toimii joko yksityisenä tutorina tai laajasti mainetta niittäneenä julkisena luennoitsijana. Jälkimmäinen keskittyy muun muassa pohtimaan - juristi kun on - sitä, mikä on opetuksessa, siis Koraanin opetuksessa, lainmukaista ja mikä taas ei ole. Myöhemmin Ikhwan as-Safa korostaa lainvartijoiden olevan opettajia, tutoreita ja kasvattajia; itse asiassa hän rakentaa tiedonjaon ketjun: Jumala, Aktiivinen intelligentisi, Universaali sielu, enkelit ja sitten mainittu kolmikko (siis opettajat, tutorit ja kasvattajat). Tässä ”ketjussa” tulee selvästi näkyviin muslimikasvatuksen filosofian jumalainen alkuperä.

Abu Hamid Muhammed al-Ghazalia pidetään yhtenä kaikkein omaperäisimmistä ajatteliijoista, joita islam on tuottanut. Hänen magnum opuksensa, *Ihya 'ulum al-din* (Uskonnollisten tieteiden paluu), joka on kirjoitettu vuosien 1095 ja 1106 välillä, on eräs kattavimmista ja vaikuttavimmista etiikkaa ja kasvatusta käsitelleistä kirjoituksista keskiajan islamilaisessa kulttuurissa. ”Esseiden” näkökulmana on ortodoksinen suofilaisuus. Tämän mystisen suuntauksen mukaisesti al-Ghazali keskittyy neuvomaan, miten uskova täyttäessään sisäisen moraalisen olemuksensa (joka lepää ulkoisen muodon alla) ohjautuu kohti tapojensa paranemista ja ennen pitkää johtaa hänet mystisiin henkisiin ulottuvuuksiin. Al-Ghazali itse uskoi oman aikansa islamin olevan kriisissä, ja oli tarpeen palauttaa se alkuperäisiin uomiinsa. Suurin osa teoksen koulutuksellisista ohjeista koski uskonnollisen lain opiskelua tai sitä, miten uskonnollista elämää ylipäänsä voitiin syventää. Nämä koulutukselliset ohjeet oli siten suunnattu ennen muuta aikuisille. Esimerkiksi Ihyan ensimmäinen luku *Kitab al-'ilm* (Tiedon kirja) tarkastelee ”korkeamman koulutuksen” (moskeijat ja madrasat) curriculumia sekä opetus- ja opiskelutapoja.

Lasten koulutuksesta al-Ghazali puhuu vähemmän, ja hän näyttäisi jakavan melko yleisen (joskaan ei ainoan) muslimiyhteisöissä vallalla olleen käsityksen lapsista, nimittäin että lapsuus on vain tie aikuisuuteen, ja sitä hallitsevat heikkous, hengen häilyvyys, tietämättömyys ja intellektuaalinen kykenemättömyys. (Toisen näkemyksen mukaan lapset kokivat erityisen psykologisen ja fyysikaalisen kehityksensä, jolloin heillä oli myös määrätynkaltaiset tarpeensa.) Al-Ghazalin lapsen koulutusta koskevia näkemyksiä on kuitenkin voitu löytää paitsi Ihyan muutamista kohdista myös hänen muusta tuotannostaan. Hänen ajatuksensa voidaan summata kahdeksaan eri osioon seuraavasti:

Ensinnäkin al-Ghazali kiinnitti huomiota vastuuseen ja tarkoitukseen, jotka liittyivät lasten kasvatukseen: ”Lapsi on tavallaan lainassa vanhemmillaan ja näiden huollettavana. Jos hän (poika) totutetaan hyvään ja on niin opetettu, hän myös kasvaa hyväksi, hän saavuttaa onnellisuuden tässä maailmassa ja seuraavassa, ja hänen vanhempansa ja opettajansa jakavat tämän palkinnon hänen kanssaan. Mutta jos hänet totutetaan pahaan ja on hylätty samalla tavalla kuin pedot, hänestä tulee surullinen ja kadotettu, ja taakka laskeutuu niiden hartioille, jotka ovat hänestä vastuussa ...” Tarkoituksena on kasvattaa lasta paitsi tätä myös tulevaa elämää varten, ja näistä jälkimmäinen oli keskeisemmässä asemassa. Lapsuus on sikäli tärkeä näiden tavoitteiden saavuttamiseksi, että tuolloin lapsi on erityisen altis ja puhdas ja vastaanottavainen. Toisaalta al-Ghazali sälyttää raskaan vastuun lapsen kasvatuksesta myös vanhemmille, joiden laiminlyönneillä on heille itselleenkin moraalisia ja uskonnollisia seuraamuksia. Tämä vanhempien, tai ennen muuta isän, rooli on vahvistettu myös Koraanissa (6.66). Tämä vastuu on keskeisin tekijä, joka erottaa al-Ghazalin ajattelun esimerkiksi uuspythagoralaisesta *Oikonomikos*-teoksesta.

Toiseksi aikuinen voi saavuttaa oikeat tavat kahdella keinolla: itseopiskelulla (*i'tiyad al-af'al, takalluf*) tai tarkkailemalla muiden toimia ja olemalla näiden seurassa siten omaksuen näiltä vaikutteita. Tämä jako ei kuitenkaan päde lasten kohdalla, jotka käytännössä saavuttavat oikeat tavat sosiaalisen kanssakäymisen avulla. Isän tehtävänä onkin siten myös valvoa, että nämä sosiaaliset vaikutteet ovat sopivia. Tässä mielessä kasvatusta alkaa jo hoitajan valinnassa. Lasta oli kaikin keinoin suojeltava ympäristön negatiivisilta vaikutuksilta. Kolmanneksi erityistä huomiota on kiinnitettävä lapsen arvostelukykyyn (*tamyiz*) kehittämiseen, sillä vain se mahdollistaa lasta ymmärtämään abstrakteja asioita sekä erottamaan hyvän ja pahan. Tämä ikä alkaa noin seitsemästä ikävuodesta. Ennen *tamyizin* ilmestymistä lapsen opetus perustuu ennen muuta tapojen omaksumiseen aistiärsykkeiden avulla; lasta rohkaistaan tekemään jotain - jokin toimenpide - palkkion avulla, tai vastaavasti kielletään jotain ja uhataan sen tekemisestä seuraavan fyysisen rangaistuksen. *Tamyizin* ilmaantumisen jälkeen tämänkaltaisiin toimenpiteisiin ei enää ole tarvetta, vaan lapsen ajattelua ja käytöstä voidaan ohjata sanojen avulla - kielloin ja kehuin. Tässä vaiheessa (6 - 7 vuotta) voidaan aloittaa systemaattinen opetus, ennen muuta kasvatusta uskon-

nollisten velvollisuuksien täyttämiseksi. Al-Ghazalin mukaan tämän jälkeen lapsen piti huolehtia puhdistautumisesta ja rukouksista sekä paastota muutama päivä ramadanin aikaan.

Islamilaisessa traditiossa on usein toistettu ajatusta, että kasvatusta on aloitettava, kun lapsen mieli on vielä puhdas eikä arkipäivän huolien rasittama: ”Se, joka opiskelee nuorena, on kuin se, joka veistää kiveen, kun taas se, joka opiskelee vanhana, on kuin se, joka kirjoittaa veteen.” Arvostelukyvyyn heräämisen vaiheeseen sijoittuu myös perustavien teologisten käsitteiden opettaminen - toivossa, että ne ymmärrettäisiin myöhemmin; ne ikään kuin juurtuisivat mieleen. Viidenneksi al-Ghazalin curriculum-malli vastaa muslimimaailmassa yleensä keskiajalla käytettyä ja käsittää olennaisesti ”sen tiedon, jonka opiskelu on jokaisen henkilökohtainen velvollisuus”. Nämä olivat uskon dogmit, tiet käskyjen täyttämiseen, sekä korrektiin käyttäytymisen periaatteet. Käytännössähän tämä merkitsi Koraanin asettamista keskeiseen asemaan alkeiskoulutuksessa. (Islamin alkuvaiheessa, kun Koraanin ja sen perustulkintojen kirjallinen traditio ei ollut vielä stabilisoitunut, keskeisessä asemassa oli luonnollisesti Koraanin oppiminen ”by heart”). Joillakin alueilla, kuten Espanjassa, näyttäisi olleen pyrkimyksenä laajentaa lasten curriculumia muun muassa lukemisen, kirjoittamisen, runouden ja kirjeiden kirjoittamisen suuntaan, mutta yleensä elementaarinen opetus haluttiin pitää mahdollisimman suuresti kiinni opinkappaleiden opiskelussa. On mielenkiintoista, että al-Ghazalin oppilas Ibn al-Arabi (k. 1148) kritisoi jälkimmäistä käytäntöä väittäen sen välittävän Koraanin vain niin kuin se on (ilmiasu) antamatta minkäänlaisia välineitä tekstin ymmärtämiseksi. Niinpä hän ehdotti curriculumiin lisättäväksi aineita, jotka kehittäisivät lapsen lingvistisiä ja intellektuaalisia taitoja, joiden avulla ymmärtäminen olisi helpompaa eikä vain ulkooppimista. Al-Arabin ehdottamat aineet - arabia, runous, aritmetiikka ja debatointi - olivat itse asiassa samoja, jotka Hunayn Ibn Ishaq (k. 873) kuvasi aikanaan kreikkalaiseen curriculumiin kuuluviksi. Näin ollen tämän listan ehdottaminen saattaa olla seurausta kreikkalaisten töiden kääntämisestä arabiaksi, mutta toisaalta sama lista löytyy sellaisesta islamilaisesta pedagogisesta kirjallisuudesta, jonka suoraa yhteyttä kreikkalaiseen perintöön ei ainakaan ole pystytty osoittamaan. Al-Ghazali oli tiukan uskonnollisen curriculumin kannattaja, kuten myöhemmin kuuluisa Ibn Khaldun. Moraalinen kasvatusta on siten keskeisellä sijalla al-Ghazalilla, ja ensimmäinen asia, johon tässä suhteessa oli kiinnitettävä huomiota, koski ruokailua. Himon ensimmäinen ilmenemismuoto oli nimenomaan ruoan himo. Oikeat ruokailutavat kuuluivat siis moraaliopetuksen aakkosiin. Päiväunet olivat pahasta. Al-Ghazali kiinnitti myös huomiota fyysiseen kasvatukseen, ja hän suositteli päivittäisiä kävelyjä, liikumista ja fyysistä harjoitusta. Hän myös suosittelee lapselle leikkejä, koska niiden kieltäminen ”kuolettua hänen sydämensä”.

Ibn Khaldun (k. 1406) puuttui tunnetussa teoksessaan *Prolegomena* myös koulutukseen. Khaldunin mukaan ihmisen erottaa eläimistä kyky ajatella, ja ajatella nimenomaan sitä, miten kehittää itseään, miten toimia sosiaalisen yhteisön jäsenenä ja miten ottaa vastaan ja totella Jumalan sanomaa, jonka tämän profetat olivat välittäneet - koskien sekä tätä maailmaa että tulevaa. Oppia saatiin opettajien ammattikunnan välityksellä, ja sen saanti vaihteli opettajasta riippuen; sen sijaan tieto itsessään oli yksi ja sama. Ibn Khaldun erottaa kaksi tiedon päätyyppiä: järjen (*'aqliyyat*) avulla saavutettavissa olevan ja tradition (*naqliyyat*) avulla saavutettavissa olevan. Ensimmäinen pitää sisällään kaikki filosofian osa-alueet ja jälkimmäinen puolestaan uskonnollisen tiedon osa-alueet, eikä tämän tiedon suhteen järjellä ole sinänsä mitään tekemistä lukuun ottamatta toisarvoisten seikkojen vertaamista niitä vastaaviin määrättyihin periaatteisiin - analogian avulla.

Ibn Khaldun korostaa, että opetuksessa tulee keskittyä olennaiseen. Hänen mukaansa ei ole mitään tarvetta hallita kaikkia erilaisia järjestelmiä, koska ne ovat toistoa ja merkitykseltään samoja. Näin ollen kaiken opettamisessa ei ole mitään mieltä. Käytännön tasolla Ibn Khaldun korostaa, että oppilaita on kohdeltava lämmöllä ja kunnioituksella, heidän tiedonhaluaan on rohkaistava, sillä heidän näkemyksellisyytensä kasvaa, mitä enemmän he tapaavat oppineita miehiä. Khaldun myös kiinnittää huomiota oppimisen asteittaiseen etenemiseen ja siihen, että kulloinkin olisi parasta keskittyä vain yhteen aiheeseen. (Hän myös kiistää, että idän ja lännen arabeilla olisi ollut erilainen henkinen kapasiteetti, kuten hänen aikanaan toisinaan väitettiin.)

Itse asiassa al-Ghazalin *Ihya' al-Ulum* oli yhdessä an-Nawawin (k. 1291) *Muqaddaman* kanssa ensimmäinen teos, jossa koulutus luokiteltiin uskonnolliseen ja ei-uskonnolliseen, lakia koskevaan ja ei-lakia koskevaan, sekä esiteltiin opettajalle ja oppilaalle asetettavia vaatimuksia. Samoilta ajoilta ovat peräisin myös Burhanuddin Zarnujin ja Qadi Badryddin-ibn-Juman kasvatustiedettä koskevat teokset. Zarnujin *Ta'lim-ul-Muta'allim* ja Ibn Juman *Tadhkirat-Sami* eivät vain keskustele opettajille ja oppilaille asetetuista vaatimuksista, vaan ne myös kiinnittävät huomiota koulutuksen luokittelamiseen, oppiaineisiin sekä opetusmetodeihin. Ibn Khaldunin jälkeen 1500-luvulta on peräisin teos nimeltä *Adab at-Talib-wa-Muntaha al-Arab*, joka on eräänlainen opaskirjanen oppilaille. Siinä kirjoittaja (mahdollisesti Mohd. b. 'Ali ash-Shaukani ash-Shafi'i) jakaa oppilaat neljään kategoriaan sen perusteella, mitä he opinnoillaan tavoittelevat. Ensinnäkin ovat ne, jotka havittelevat imaamiutta tai syvää oppineisuutta jollain tiedon kentän osa-alueella tavoitteenaan jatkossa ”valaista” muita asian suhteen. Toisen ryhmän muodostavat oppilaat, jotka havittelevat oppineisuutta henkilökohtaisista syistä, ei-

vät hyödyttääkseen ihmiskuntaa yleensä. Kolmanneksi tulevat ne, jotka haluavat kehittää itseään niin pitkälle, että heistä tulisi hyviä yhteisön jäseniä. Neljänteen kategoriaan kuuluvat ne, jotka haluavat erikoistua johonkin taitoon tai tieteeseen (joilla enemmänkin on siis käytännöllistä merkitystä). Kirjoittajan mukaan kuhunkin kategoriaan kuuluvat sille ominaiset oppiaineet, joskin kaikille tulee opettaa arabian kieltä ja islamilaista teologiaa. Edelleen imaami Abu-Hanifa kirjoitti teoksen nimeltään *Kitab al-ʿAlim wal-Mutaʿallim* (Opettajan ja opetettavan kirja) keskustelemaan tyylisiin. Samannimisen kirjan teki myös Jaʿfar Ibn Mansur al-Yamani (jo 800-luvulla), mutta se on enemmänkin shialainen lähetysteos, jossa annetaan ohjeita siitä, miten ihmisiä voitiin parhaiten käännäyttää. Näissä kirjoissa tulee vahvasti esiin ajatus keskusteleavasta metodista: niin pian kuin oppilas astuu kouluun sisään, hän alkaa esittää opettajalleen kysymyksiä. Tämä metodi lienee ollut tavanomainen opetusmetodi Fatimidi-kouluissa, ja sen yhteys kreikkalaiseen ja persialaiseen perinteeseen on ilmeinen.

Historiallisesta perspektiivistä varhainen koulutus oli melko puhtaasti oraalista aina islamin varhaisista päivistä Ummayyad-periodin loppuun. Opetus kohdistui tällöin ennen muuta Koraaniin, traditioon, arabian kieleen, runouteen ja matematiikkaan. Opetusmetodin oli siis tiedon välittäminen suoraan opettajalta oppilaille, jolloin suurta huomiota kiinnitettiin autenttisuuteen eli pyrittiin osoittamaan luotettavien todistajien ketju aukottomasti.

Seuraavana koulutuksen historiallisena portaana voidaan pitää luentotyypistä opetusta, jossa luento perustuu kirjoitettuun sanaan. Tämä toteutui abbasidien valtakaudella erityisesti Hanafin ja Shafiʿin lakikouluissa, joiden molempien mukaan koulutuksen tärkein tavoite oli opettaa ymmärtämään ihmisen suhde Jumalaan siten kuin se on paljastettu Koraanissa. Imaami Abu-Hanifa esimerkiksi sanoi: ”Koulutus tarkoittaa sen ymmärtämistä, mikä ’tekee sielun’, ja oppiminen ilman opitun soveltamista käytäntöön on tarkoituksetonta. Siksi ihmisen täytyy oppia erottamaan hyvän ja pahan välillä, niin tässä maailmassa kuin tuonpuoleisessakin. Lisäksi ihmisen tulisi valita ’oikea käytös’, jottei hänen intellektinsä väärinohjattuna johtaisi häntä harhaan ja siten langettaisi Allahin vihaa hänen päälleen.” Toisin sanoen opetus tarkoittaa oikean ajattelun ja elämisen opettamista. Samaan henkeen Zarnuji väitti tiedon merkitsevän keinoa saavuttaa *Taqwa*. Kyseisen termin merkityssisältö ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteinen. *Taʿlim al-Mutaʿallimin* mukaan se tarkoittaa ”vahtimista vahingon varalta” ja edellyttää suurta varovaisuutta. Shariʿan terminologian mukaan se tarkoittaa kaiken sellaisen välttämistä, joka vahingoittaa sielua. Erään Kalifi Alin tekstin kommentaattorin mukaan *Taqwa* on jaettavissa kolmeen portaaseen. Ensimmäinen tarkoittaa pidättäytymistä lainvastaisista asioista, toinen merkitsee kaiken sellaisen varomista, mikä tekee ihmisen syntiseksi sen vuoksi, että hän joko tekee kyseisen asian tai jättää sen tekemättä, ja kolmas pitää sisällään kaiken sellaisen hylkäämisen, joka johtaa Jumalan unohtamiseen ja estää täydellisen omistautumisen Jumalan palvelukseen. Kaiken kaikkiaan siis *Taqwa* ei ole mikään päätepiste, vaan se merkitsee jatkuvaa oikeaa käytöstä ja menettelyä. Muslimikasvatuksen tulee siten valmistaa ihminen Muhammedin määrittämien erityisten käytös- ja menettelytapojen omaksumiseen. Tämä ei ole kuitenkaan minkään ulkokohtaisen oppimista, vaan sydän on vapautettava maallisista ambatioista ja intellekti on nostettava sellaiselle tasolle, että se hallitsee luonnonvoimia ja pystyy myös hyödyntämään luontoa ihmiskunnan hyväksi.

Islamilaisen koulutuksen tavoitteina ovat siten usko, pieteetti ja oikeudenmukaisuus, joiden tulee olla yhtäältä suunnattuina kohden ikuista elämää ja jotka toisaalta tulee ottaa huomioon maallisessa vaelluksessa veljeytenä ja tasa-arvona. Huomattavaa on myös, että uskon tuli perustua tietoon. Zarnuji kirjoittaa: ”Opiskelijan tulee uskoa Jumalaan järjen perusteella, koska usko, joka perustuu imitoimiseen tai sokeaan seuraamiseen silloinkin, kun se on koulumme opetuksen mukaisesti korrektaa, on ymmärrettävä synniksi niin kauan kuin se ei ole järjen ja intellektin varmistamaa.” Imaami Abu-Hanifa vastaa omassa kirjassaan kysymykseen, miksi tämänkaltaisiin syvällisiin opintoihin oli mentävä, koska kerran Profeetakaan aikaan näin ei ollut tehty: syynä oli se, ettei Muhammedin aikaan vielä ollut ihmisiä, jotka olisivat tulkinneet islamin uskoa väärin. Intellektin kykyä löytää jumalallinen viisaus korostivat myöhemmin muun muassa Avicenna ja Ibn Tufail.

Imaami Shafiʿin koulussa omaksuttiin kuitenkin hivenen erilainen näkemys koulutuksesta. Sen näkemyksen mukaan tiedolla, joka saavutettiin jostain muuta kautta kuin profeetallisesta ilmestyksestä, oli vain vähän merkitystä; intellektuaalinen lähestyminen jumalallisiin asioihin saattoi olla jopa harhaanjohtavaa. Ibn Juman mielestä koulutus oli ihmisen tuomista lähemmäksi Jumalaa sekä jumalallisen lain levittämistä. Opettajat ovat tämän näkemyksen mukaan profeetallisen ilmestyksen soihdunkantajia, eikä uskoa tarvinnut vahvistaa intellektin avulla. Imaami Shafiʿin kerrotaan sanoneen: ”Tästä oppineisuudesta (dogmatiikka): vaikka ymmärrät sen aivan oikein, et saa siitä mitään palkkiota, ja jos ymmärrät sen väärin, sinusta tulee epäuskoinen. Miksi et sen sijaan opiskelisi tiedettä, jonka jos ymmärtäisit oikein, saisit palkkion, ja jos ymmärtäisit väärin, et tekisi mitään syntiä?” Imaami keskustelee asiasta Abu-Ibrahim al-Muznin kanssa, joka luonnollisesti tiedustelee, mikä kyseinen oppiaine mahtaa olla. ”Se on *Fiqh*.” Toisin sanoen islamilainen oikeus(tiede). Tämä Shafiʿin tiukka linja muita oppialoja kohtaan jatkui koulussa jonkin aikaa, mutta ennen pitkää päädyttiin jonkinlaiseen

kompromissiin. Esimerkiksi imaami Nawawi mainitsee Shafi'in menneen hivenen harhaan liian jyrkässä dogmatismien opetuksen vastaisuudessaan.

Hanafin ja Shafi'in lakikoulujen perusero oli siis painotuksessa sen suhteen, mistä tietoa saatiin. Edellisen mukaan sen tuli olla intellektuaalisen prosessin tulos, kun taas jälkimmäinen korosti profetaattilaisen ilmoituksen merkitystä. Tämä näkemysero heijastui myös koulujen koulutuksellisissa aktiviteeteissa. Hanafin koulussa opettavat aineet oli jaettu pakollisiin ja lisäaineisiin. Pakollisia aiheita olivat ensinnäkin tieto Jumalan ykseydestä ja tämän attribuuteista sekä usko Profeetan tehtävään - mistään sokeasta uskosta ei ollut kysymys, vaan kyseiset asiat opetettiin järkeen perustuviksi. Lisäksi pakollinen opetus koski muslimitapojen opetusta: rukous, puhtaus, Zakatin periaatteet sekä pyhiinvaellus. Mielenkiintoista on, että korkeammat opinnot, jotka mahdollistivat yksittäisten päätösten antamisen koskien *shari'aa* sekä lakiin liittyvien kysymysten ratkaisemisen, mainitaan lisäaineiksi, ylimääräisiksi. Huomattavaa on myös, että niiden, jotka lähtivät näitä lisäopintoja suorittamaan, oletettiin jo hankkineen itselleen jonkin ammatin, jotta opiskelija voisi keskittyä ”jatko-opintoihin” rauhallisella mielin. Tässä mielessä pakolliset aineet huomioivat sellaiset lakiin ja kiellettyihin asioihin liittyvät seikat, jotka kussakin ammatissa olivat oleellisia. Näin myös etiikka, hygienia ja astrologia tulivat opetuksen subjekteiksi. Näin ollen Hanafi-koulun opetusohjelma näyttäisi varioineen yksilön tarpeiden ja edellytysten mukaan.

Shafi'i-kouluissa aineet oli jaettu uskonnollisiin ja ei-uskonnollisiin. Jälkimmäisten joukossa erotettiin toisistaan kielletyt, ”vastenmieliset” ja sallitut. Tiukimmin kiellettyjä olivat noituus, astrologia, filosofia ja ylipäänsä kaikki sellainen, mikä saattaisi herättää epäilyksiä uskoa kohtaan. Uskonnollinen opetus oli jaettu kolmeen luokkaan: pakollinen, ylimääräinen ja vapaaehtoinen. Pakolliset pitivät sisällään sen, mikä mahdollisti muslimin täyttämään uskonnolliset velvollisuutensa (nämä myös asetettiin vanhempien velvollisuudeksi opettaa lapsilleen). Normaaliin muslimirituaalien, jotka koskivat rukousta, puhtautta, paastoa jne., lisäksi ne käsittivät yhtä lailla ”laittomien” asioiden erottamisen: aviorikos, varkaus, juopottelu, valehtelu jne. Ylistettävänä opintoina pidettiin Koraanin, *Fiqhin* ja arabian kielen opintoja. Lisäaineita olivat aiheet, jotka lisäsivät islamin uskon ymmärtämistä: Koraani, traditio ja niihin läheisesti liittyvät laki, arabian kieli, grammatiikka, tradition välittäjien biografiat sekä periaatteet, jotka koskivat mielipiteen konsensusta ja laillisia eroavuuksia. Vapaaehtoiset aineet tarkoittivat lisäaineisiin liittyvän tiedon syventämistä. Kaiken kaikkiaan Hanafi- ja Shafi'i-koulujen erot voidaan luokitella seuraavasti:

HANAFI	SHAFI'I
Usko Allahiin ja Profeettaan täytyy juurruttaa mieleen, ja sen tulee perustua vankkaan intellektuaaliseen pohjaan.	Usko Allahiin tulee hyväksyä kyselemättä siten kuin se on ilmoitettu Koranissa.
Elementaarisella tasolla pakollisten aineiden täytyy sisältää kaikki uskonnolliset ja käytännölliset aihepiirit, joita kukin päivittäisessä elämässään tarvitsee.	Elementaarisella tasolla sellaiset uskonnolliset aiheet ovat pakollisia, joita tarvitaan uskonnollisten velvollisuuksien täyttämiseen aikuisena.
Korkeampi koulutus sisältää suuren joukon vaihtoehtoisia aineita; intellektuaaliset aineet on sidottu uskonnollisiin aineisiin; valinta tehdään oppilaan yksilöllisten taipumusten perusteella.	Korkeampi koulutus sisältää syventävää tietoa uskonnosta ja joitakin ei-uskonnollisia aineita, kuten matematiikkaa, lääketiedettä, historiaa, kirjallisuutta jne., mutta puhtaasti intellektuaaliset aineet on karsittu pois curriculumista.

Hanafi-kouluissa tärkein aine oli jumaluusoppi (*Ilm-at-Tauhid*), koska uskon tuli perustua tietoon. Toisella ”sijalla” oli oikeustiede, jota sitten seurasivat arabian kieli, grammatiikka, kalligrafia ja dialektiikka - niin pitkälle kuin niitä tarvittiin (”lisäaineet” palvelivat aina islamin ymmärtämistä). Sen sijaan Shafi'i-kouluissa opinnot keskittyivät Koraanin ja tradition opiskeluun, eikä uskon intellektuaalisen perustan tutkimiseen nähty olevan tarvetta. Eli järjestyksessä: ”Koranologia”, *Hadith*, teologian perusteet, *Fiqhin* perusteet, jokin erityinen *Fiqhin* koulu, juristien legaalisia eroavuuksia, arabian kieloppi ja dialektiikka.

Myös koulujen opetusmenetelmät poikkesivat toisistaan. Hanafi-teoreetikot korostivat mentaalisten kykyjen ja muistin kehittämisen merkitystä (”keskity ja ymmärrä”-metodi). Tämän vuoksi tunnit tuli aloittaa oppilaan yrityksillä muistaa aiemmin opetettu. Opetuksessa oppilaille annettiin kuitenkin aikaa keskittyä asiaan ja pyrkiä sen ymmärtämiseen. Näin ollen myös keskustelulle ja oppilaiden välisille neuvotteluille annettiin tilaa. Shafi'i-koulutuksessa korostettiin oppilaiden yhteistyötä ja toveruutta ja rohkaistiin näitä toistamaan luentoja toisilleen koulun jälkeen. Myös Shafi'issa kvaliteetin merkitystä korostettiin suhteessa kvantiteettiin. Kvaliteetti ei kuitenkaan merkinnyt intellektuaalista ymmärtämistä vaan tarkkaa ja korrektia tekstien lukemista ja muistamista. Asioita opetettiin usein samankaltaisuuksia osoittaen, esimerkkien avulla, eri versioita referoiden, tarkkuutta demonstroiden, tekstien vahvoja ja heikkoja kohtia puiden, auktoriteettien (joihin oli viitattu) luotettavuutta analysoiden sekä esittäen auktoritatiivista tukea opettajan omille näkemyksille. Vertaileva metodi voisi olla tällaisen opetuksen yleisnimi.

Kolmannen islamilaisen koulun, Malikin, koulutusmetodeja voidaan esimerkiksi tarkastella Ibn Suhnumin kirjoituksen *Adab al Mu'alliminin* kautta. Ibn Suhnumin mukaan Koraani on opeteltava hyvin varhaisessa lapsuudessa, jolloin ”se imeytyisi oppineen vereen ja lihaan”. Opettajien tuli lisäksi opettaa lukemista, kirjoittamista ja Koraanin kieliopillista analyysiä, arabien historiaa (*akhbar al-Arab*), puhetaitoa, aritmetiikkaa, moraalialia (*adab*), peseytymistä ja rukoilua. Vain Koraani ja rituaalit olivat kuitenkin pakollisia kaiken muun ollessa vapaaehtoista tai olosuhteiden sanelemaa. Esimerkiksi puhetaitoa piti opettaa vain, jos niin vaadittiin, ja aritmetiikkaa vain vanhempien pyynnöstä. Opettajien tuli kiinnittää yhtä lailla huomiota kaikkiin oppilaisiin; ruumiilliseen kuritukseen jatkuvasti turvautuva opettaja saa Ibn Suhnumin jyrkän tuomion.

Peruskoulutuksen muodot

Opetuksen lähtökohta oli tietenkin kotona, missä isän ensimmäisenä velvollisuutena oli opettaa lapselleen lause *La ilaha illa-l-Lah* eli ei muuta jumalaa kuin Allah. Kuusivuotiaiden tuli osallistua rituaalisiin rukouksiin, ja tästä iästä voidaan koulutuksen katsoa alkavan.

Rikkaammilla perheillä oli mahdollisuus palkata erityisiä tutoreita, jotka tunnettiin nimellä *mu'addib* (tavallinen opettaja tunnettiin nimellä *mu'allim* ja niin sanottu kiertävä opettaja nimellä *rihlah*). Umayyadien (600 - 700-luvuilla) hovista liikkuu kertomus, jonka mukaan näille opettajille annettiin ohjeeksi opettaa prinssit uimaan ja totuttaa heidät vähään uneen. Vakavampaakin opetusta lienee kuitenkin todellisuudessa ollut tarjolla. Prinssejä koulutettiin puhtaasti arabian kielen ja runouden hallintaan; periaatteessa nimittäin koulutettu oli henkilö, joka osasi lukea ja kirjoittaa äidinkielellään, käyttää jousta ja nuolta sekä uida. Tällöin ihminen (mies) oli täydellinen (*al-Kâmil*); kasvatukseen liittyi beduiinikaudesta perittyjä eettisiä ohjeita: rohkeus, vaikeuksien sietokyky, naapuruusvelvoitteet ja naapureiden huomioon ottaminen, miehuus, anteliaisuus ja vieraanvaraisuus, naisten kunnioitus sekä lupauksen pitäminen. Ruumiillinen kuritus. Moraaliopetus lähti huvitusten vihaamisen opetuksesta.

Myöhemmin *mu'addibin* ohjeet saattoivat olla muun muassa seuraavanlaiset: ”Opetä hänelle Koraania, tutustuta historiaan, anna hänen resitoida runoutta, opeta hänelle sunna ja anna hänelle taitoja, joita tarvitaan hyvässä keskustelussa ... Älä tee häntä onnettomaksi, sillä se tappaa hänen käsityskykynsä, mutta älä myöskään ole turhan leväperäinen hänen suhteensa.” Toisinaan listaan lisättiin vielä tietämys lääketieteestä ja geometriasta, elegantti kyky keskustella, hevosen hallinta sekä huilunsoitto ja shakki.

Institutionalisempaa alkeisopetusta annettiin kouluissa, jotka tunnettiin nimellä *maktab* tai *kuttab*. Ne saattoivat sijaita moskeijoiden yhteydessä tai itse moskeijassa. Toisaalta *maktabia* voitiin myös pitää yksityiskodissa, kaupassa tai missä tahansa paikassa, jossa tutor-opettaja (*mu'allim*, tai joskus *faqih*) saattoi opetusta antaa. Koraanin opetus oli keskeisessä asemassa, kuten islamin uskoon läheisesti liittyvät *hadith*-traditio ja profeettoja koskevat kertomukset. Lisäksi opetettiin aritmetiikan alkeita ja runoutta. Oppimistavoista ulkooppiminen oli keskeisessä asemassa. Tärkein tekstikirja oli Koraani, jota ei kuitenkaan käytetty kirjoituksen harjoittelussa, jottei sen pyhiä sanoja sotkettaisi virheillä (tilalla käytettiin sekulaaria runoutta, ei kuitenkaan ”pornografista”).

Madrasat ja muut korkeammat oppilaitokset

Parin vuosisadan kuluessa islamin uskon synnystä kehittyivät erityiset instituutiot, joissa keskityttiin uskonnollisen tiedon opettamiseen ja levittämiseen. Nämä oppilaitokset tunnettiin nimellä *madrasa*. Sana tulee verbistä ”opiskella”, ja se vastaa etymologisesti heprean *mirdash*-sanaa, jota käytettiin muun muassa Egyptissä viittaamassa juutalaista traditionaalista oppineisuutta välittäviin oppilaitoksiin. Juutalaisuuden tapaan islamilaisuus on monessa suhteessa lakiuskonto, joten lain opettaminen koettiin ennen pitkää välttämättömäksi. Madrasa oli siis perimmäältään oppilaitos tai instituutti, joka keskittyi islamilaisen oikeuden tai lain (*fiqh*) opettamiseen. Yleensä tätä opetettiin jonkin neljän peruskoulukunnan mukaisesti. Koraanin lain tulkitsemiseen perustetut koulukunnat ovat seuraavat:

- 'Irâqin koulu (myös nimellä Abû Hanîfan koulu): johtaja abu-Hanîfah (al-Nu'mân Ibn Thâbit). Eräänlainen lakikoulu; analoginen deduktio, preferenssi eli poikkeama analogiasta oikeudenmukaisuuden (kohtuuden) perusteella; alun perin ei tavoitteena ollut minkään juridisen koulun perustaminen, mutta lopulta abu-Hanîfahista tuli islamin varhaisimman, suu-

rimman ja suvaitsevimmän koulun perustaja (sunniiitit).

- Madīnahin koulu (Malikin koulu): Mālik Ibn Anas (n. 715 - 95), jonka al-Muwatta oli muslimilain kokoomateos (toiseksi vanhin Zayd Ibn 'Alin jälkeen) ja sisältää 1 700 juridista traditiota, sunnan kodifointi, ja formuloi ensimmäisen ijmā'n (mielipidekonsensus); ”konservatiivisempi” kuin 'Irāqin koulu

- keskitein koulu (Shāfi'in koulu), joka hyväksyi spekulatiot tietyin varauksin: Shāfi'iten koulu

- Hanbalite (Ibn Hanbalin koulu) (Ahmad Ibn Hanbal, joka oli al-Shāfin oppilas): hadīthin kirjaimen ehdoton noudattaminen.

Kun koulutus keskittyi *madrasoihin*, niin yleensä eri koulukunnilla oli omat madrasansa. Niinpä esimerkiksi 1400-luvun Damaskoksessa toimi 33 Hanafi-, 31 Shafi'i-, 9 Hanbali- ja 1 Maliki-madrasaa.

Opetus kohdistui siis ennen muuta lakiin. Muut oppiaineet *madraseissa* enemmänkin tukivat *fiqh*in opettamista. Näitä tuntevia aineita olivat Koraanin eksegetiikka, *hadith*-perinne ja lingvistiset aineet. Opiskelu keskittyi tekstikirjoihin ja kommentaareihin sekä kompilaatteihin, joita vuosisatojen kuluessa syntyi jatkuvasti lisää. Opetus oli siinäkin mielessä korkeampaa opetusta, että koulujen oppilaat olivat saaneet perusopetuksen Koraanista ja arabian kielestä joko alkeiskoulussa tai sitten kotonaan. *Madraseissa* oli vakituksia ”professoreja” ja yleensä majoitus niin opettajille kuin opetettavillekin.

Madrasoiden perustamista ennen (ja luonnollisesti myös niiden perustamisen jälkeen) uskonnollinen opetus tapahtui moskeijoissa, joissa uskonnolliset oppineet istuivat niin sanotuissa opetuspiireissä (*halqa*, *majlis*) opiskelijoineen. Tarve systemaattisempaan opetukseen kasvoi kuitenkin 700 - 800-luvuilla islamilaisen lain kehittyessä ja erilaisten riittien vähitellen lisääntyessä. Irakissa ja imperiumin itäisissä provinseissa perustettiin moskeijoiden yhteyteen erityisiä ”majataloja” (*khan*), jotka toimivat niiden opiskelijoiden ja opettajien asumuksina, jotka saapuivat moskeijakouluun kauempaa. Varhaisin tunnettu korkeamman opetuksen instituutio on *Bayt al-Hikmahd* (eli viisauden talo), jonka al-Ma'mun perusti vuonna 830. Tämä ja muutamat muut senkaltaiset yksityisin varoin perustetut laitokset toimivat paitsi akatemioina myös kirjastoina ja esimerkiksi *Bayt al-Hikmahd* lisäksi observatoriona (astronomiassa opetettiin myös, ja on huomattavaa, että vastaperustetut sairaalat toimivat lääketieteen opetuksen keskuksina). Tämänkaltaiset laitokset edelsivät siten *madrasoita*, joiden keskeiset elementit esimerkiksi A.L. Tibawin mukaan olivat jo olemassa moskeijakouluissa ja mainitun kaltaisissa yksityisluonteisissa oppilaitoksissa.

Kehitys tavallaan kulmineoiti 900 - 1000-luvuilla *madrasoiden* syntyyn. Perustamisten takana eivät olleet islamilaiset hallitukset, vaan rikkaat ja uskovaiset yksityiset lahjoittajat. Todennäköisesti ensimmäinen *madrasa* perustettiin Khurasaniin, ja ”ministeri” Nizam al-Mulkin (k. 1092) aikana instituutioiden suosio kasvoi ja niitä perustettiin ympäri Irakia. Hänen itsensä perustamasta *Nizamiyya*-nimisestä *madrasasta* (Bagdadissa) tuli malli muille. 1200-luvun puoleenväliin mennessä *madrasasta* oli tullut uskonnollisen opetuksen primaarinen foorumi keskeisillä islamilaisilla alueilla, erityisesti Mamluk-imperiumin Egyptin ja Syyrian provinseissa.

On kuitenkin syytä pitää mielessä, etteivät madrasat suinkaan olleet ainoita korkeampaa opetusta antavia oppilaitoksia. Oikeusopin ja sitä tukevien aineiden opetusta harjoitettiin monissa muissakin instituutioissa, edelleen esimerkiksi moskeijoissa (*masjid* tai *jami*) ja Sufi-luostareissa (*khanqahs*). Huolimatta tämänkaltaisten instituutioiden perustamisesta islamilainen opetus säilyi perustaltaan epämuodollisena, ja sitä ”ohjasi pikemminkin muuntuvainen tapa kuin tiukka teoria”.

Madrasoiden rakenne oli suurin piirtein yhdenmukainen. Jokaisessa oli pääopettaja, joka opetti pyhää lakia ja johti koulua. Eräässä Shafi'in koulussa tämä tunnettiin nimellä *mudarris*. Hänen lisäksi henkilökuntaan kuuluivat rukoilija (akateemisen saarnan mestari, *wa'iz*), kirjastonhoitaja (*mutawalli 'l-kutab*), koranologian opettaja (*muqri*) sekä arabian kieleen erikoistunut grammatikko (*nahwi*).

George Makdisi on kutsunut *madrasoita* college-nimellä - olkoonkin, että nimitys on anakronistinen. Tavallaan ne muistuttivat yliopistoja ja akatemioita esimerkiksi siinä, että ne antoivat sellaista lakiin liittyvää tietoa, joka oli välttämätöntä tuomareille, virkamiehille ja tietenkin oppineille. On kuitenkin huomautettu, että *madrasoiden* virallinen status on enemmän kuin epävarma. Monissa bibliografioissa ei yleensä mainita, missä *madrasissa* kyseinen henkilö oli opiskellut (vaan pikemminkin se opettaja, joka oli häntä opettanut). Opiskelijat eivät myöskään näytä samalla tavalla muodostaneen korporatiiveja kuin Euroopassa. *Madrasoissa* ei lisäksi välttämättä ollut mahdollisuutta asua, vaan opiskelijat asuivat useimmiten kotonaan. *Madrasa*-opiskelijalle ei myöskään ollut mitään varsinaista omaa nimeä. *Tilmidh* tarkoitti tietyn

opettajan eli *shaykhin* oppilasta, *talib* oli tiedon etsijä - yleensä *hadith*-tiedon. Muitakin termejä oli: *mustafidun* (hyödyn etsijät), *mushtaghilun b'il-ilm* (ne, jotka työskentelevät tai ovat tekemisissä tiedon kanssa), *muta'allimum* (joista tulee oppineita) ja *faqih* (lakioppinut). Mikään termeistä ei sinänsä viittanut pitempiäaikaiseen opiskeluun *madrasissa*. Myöskään opettajien asema ei vaikuta olleen kiinteä. *Madrasoissa* oleili lisäksi paljon muuta väkeä kuin vain opettajia ja oppilaita, esimerkiksi sihteereitä ja muiden uskonnollisten virastojen väkeä. Niissä ei ollut korporatiivista hallinnollista elintä.

Madrasat eivät nykytiedon mukaan tuottaneet ”teologeja” vaan lähinnä juristeja ja toisinaan ”byrokraatteja”. Esimerkiksi Albert Hourani väittää, että ”the judges who administered shari'a were trained in special schools, the madrasas”. Eli *madrasoissa* opetettiin lakitieteitä (*shari'a*) tarkoituksena saada yhteiskuntaan lakiasiantuntijoita, joita joidenkin lähteiden mukaan tuli olla jokaisessa kaupungissa. Monien perustajien mielessä välkkyikin tämänkaltainen tarkoitus, ja epäilemättä joidenkin *madrasoiden* opettajat luennoivat erityisesti juuri lakia (*fiqh*). Chamberlain on kuitenkin asettanut tämän lakisidonnaisuuden kyseenalaiseksi ja päättelee seuraavaa: ”Even though many shaykhs were learned in law, and lecturers were expected to know something of it, the assertion that the madrasas were a form of higher education intended to produce specialists in law is both overstated and in some cases contradicted by the evidence.”

Moskeijat ja koulutus

Moskeija, *majlis*, oli ensimmäinen islamilaisen oppineisuuden instituutio. Aluksi *majlis*-termillä ymmärrettiin paikkaa tai hallia, jossa *hadithin* opetus toteutettiin. Samoin sillä ymmärrettiin tuntia tai luentoa itsessään. Todennäköisesti termillä viitattiin opetukseen, joka annettiin moskeijassa rituaalirukouksen jälkeen (ja myöhemmin monien muidenkin toimintojen). Yhtä lailla monet *majlis*-sananjohdannaiset liittyvät termeihin, jotka viittaavat oppineiden kokouspaikkaan - paikkaan, jossa näiden keskustelut tapahtuvat. Tibawi kutsuu tällaisia epämuodollisempia keskustelupiirejä termillä ”assembly”, ja hän erottaa niitä kahta tyyppiä: disputaatiota varten olleet (*munazara*) ja ”muistamista” varten olleet (for ”remembrance” eli *zikr*). Näissä piireissä saatettiin kuitenkin keskustella lähes aiheesta kuin aiheesta, ja niihin kerrotaan osallistuneen lääkäreitä, teologeja, filosofeja ja kirjanoppineita.

Ennen *madrasoita* moskeijat olivat ainoat julkiset keskuksia, joissa islamilaisen korkeamman koulutuksen saaminen oli mahdollista. Oppineet opettivat niissä melko epämuodollisesti ja ilmaiseksi tai opiskelijoilta saamansa pienen korvauksen turvin. Ennen pitkää moskeijoiden antama korkeampi opetus alkoi kuitenkin muistuttaa myöhempien *madrasoiden* opetusta. Varhaisesta ”korkeammasta” opetuksesta moskeijassa kertoo muun muassa Ash-Shafi'in (k. 820) opetustapa, joka perustui kysymyksiin ja vastauksiin ja piti sisällään Koraanin eksegeettiikkaa, traditioita, filologiaa, retoriikkaa, grammatiikkaa ja runoutta.

Muita ainakin jonkinlaisen korkeamman koulutuksen keskuksia olivat muun muassa ympäri islamilaista maailmaa perustetut kirjastot (*khizanat al-kutub*, *bait al-kutub*, *dar al-kutub*) kuten myös niin sanotut viisauden talot tai oppineisuuden talot (*bait al-hikma*, *dar al-hikma*, *dar al-'ilm*). *Madrasat* sitten osittain korvasivat nämä 1000-luvulta eteenpäin. Toisaalta syntyi myös instituutioita, jotka tunnettiin nimillä Traditoiden talo ja Koraanin talo (*dar al-hadith*, *dar al-Quar'an*).

Madrasoiden curriculumin perussisällöistä antaa hyvän kuvan Taj al-Din al-Subukin kuvaus isänsä saamasta opetuksesta (1200-luvulla). Siihen kuuluivat:

- fiqh: laki
- hadith: Profeetan sanat ja opetukset tradition mukaan
- tafsir: Koraanin tulkinta
- qira'a: Koraanin resitaatio
- kalam: didaktinen teologia
- usul al-din: spekulatiivinen teologia
- nahw: grammatiikka ja syntaksi
- lughah: lakitiede
- adab: moraaliset velvollisuudet
- lääketiede
- skolastinen dialektiikka

khilar: eri lakikoulujen eroavuudet
lofiika
runous
firaq: heresiografia
aritmetiikka
oikeustiede
astronomia

Naisen asema koulutuksessa

Islamissa miehen ja naisen roolit nähdään toisiaan täydentävinä, ei kilpailevina. Jumalan edessä he ovat tasa-arvoisia ja yhtä vastuullisia omista teoistaan. Sosiaalisessa yhteisössä velvollisuudet täytyy jakaa siten, että miehet kykenevät toimimaan tavalla, jonka avulla he voivat havaita oman potentiaalinsa miehenä. Sama koskee naisia. Miehen ja naisen ei siten pidä pyristellä ulos rooleista, jotka Jumala on heille antanut; vain olemalla uskollisia muodolleen heidän on mahdollista lähestyä Jumalaa. Ihmisethän eivät itse määrää omaa sukupuoltaan, vaan se on Jumalan determinoima, eikä tätä tosiasiaa vastaan siten pidä kapinoida, jos ihminen haluaa saavuttaa kaikki oman luontonsa tarjoamat mahdollisuudet.

Muhammedin opetuksen mukaan islamin perustan hallinta kuului sekä miehelle että naiselle, mikä tarkoitti peruskoulutuksen ulottamista koskemaan myös naisia. Naiset eivät kuitenkaan yleensä saaneet muodollista korkeampaa koulutusta; vähemmän institutionalisoiduissa yhteyksissä tämä oli kuitenkin mahdollista. Yksityisiä opetuspiirejä oli madrasoissa, moskeijoissa tai kodeissa (myös perheen miespuoliset jäsenet saattoivat toimia opettajina).

Opetus

1. Persoonallinen opetus

Islamilaisessa koulutuksessa persoonallinen kontakti opettajan ja oppilaan välillä oli keskeinen, toisin sanoen interaktio. Ibn Khaldun kertoo *Muqaddimahissaan*, miten ”tieteellinen” oppineisuus palasi Koillis-Afrikkaan 1200-luvulla. Syynä ei ollut minkään vanhojen teosten ”renessanssi” vaan yksittäisten oppineiden henkilökohtainen panos (nämä oppineet vaelsivat islamilaiseen itään, opiskelivat siellä ja palasivat sitten takaisin kotikonnuilleen oppimaansa levittämään). Onkin huomattava, että esimerkiksi Kairo ja Kairouan saavuttivat suuren maineen oppineisuuden keskuksina, vaikka mitään tutkintojärjestelmää ei niissä ollutkaan. Tärkeimmät seikat opinahjon valinnassa olivatkin opettajan (*shaykh*) luonne, intellektuaalinen taso ja maine. Koulutukseen liittyvissä teksteissä korostettiin usein opettajan valinnan merkitystä. 1300-luvulla juristi Badr al-Din Ibn Jama kirjoitti, että ”on tärkeää, että oppilas etsii tarkasti ja pyytää Jumalaa osoittamaan hänelle, keneltä hänen tulisi oppinsa hankkia”. Oppilaat eivät niinkään opiskelleet jossain paikassa vaan jonkun tietyn opettajan johdolla. Tämän maineella saattoi luonnollisesti olla prestiisinsä oppilaankin suhteen. Tiedon lisäksi tämänkaltaiset huomattavat opettajat jakoivat myös omaa auktoritatiivista tulkintaansa teksteistä.

Opettajan persoonan merkitys näkyi selvästi myös itse opetustapahtumassa. Vaikka erilaisia oppikirjan tapaisia kokoomateoksia oli lukuisia (*hadith*-tiivistelmiä ja -kokoelmia, oppineiden teoksia, tekstikirjoja ja lyhennelmiä), oppilaan ei katsottu voivan päästä tietoon käsiksi pelkästään tämänkaltaisia teoksia lukemalla. Kun auktori julkaisi kirjan, sekään ei tapahtunut sinällään kirjoittamalla vaan sanelemalla. Samalla tavoin oppilaat eivät hiljaisuudessa lukeneet tekstejä, vaan he kuuluivat niitä joltakulta. Auktori toisti ”tekstinsä” lukemalla sen tai resitoimalla muististaan. Oppilas saattoi myös itse lukea tekstin ääneen opettajalleen. Islamilaisessa koulutuksessa ylipäänsä oraalinen opin välitys oli se tapa, jonka arveltiin olevan puhtainta ja tavallaan myös legitimeintä.

Tämä ei kuitenkaan tarkoittanut kirjoitetun tekstin hylkäämistä tai sitä, ettei sillä olisi ollut mitään roolia koulutuksessa. Koulut ja moskeijat varasivat usein suuret määrät kirjoja opettajien ja oppilaiden käyttöön, ja syntyneet kirjastot saattoivat houkuttaa luokseen kopioitsijoita hyvinkin pitkien matkojen päästä. Oppilaat tekivät myös muistiinpanoja ”luennoilla”.

Tekstejä itsessään ei kuitenkaan pitänyt nostaa liian suureen arvoon, sillä vain asioiden ymmärtämisellä oli lopulta merkitystä. Myös sillä, kuka oli jonkin väitteen antanut, oli vaikutuksensa (persoonallinen taso jälleen). Islamilainen *hadith*-

traditiohan perustuu siihen, että väitteiden alkuperänä oli jonkin luotettavan henkilön todistus Muhammedin teoista ja sanoista. Ambivalenttinen suhtautuminen kirjoitettuun sanaan oli kuitenkin hyvin tyypillistä:

Kenenkään ei pidä opiskella sellaisen johdolla, joka on opiskellut vain kirjoista eikä ole lukenut niitä oppineelle shaykhille. Jos tieto haetaan yksin kirjoista, se johtaa tavaamisvirheisiin (tadhif) ja väärinkäsityksiin sekä ääntämisvirheisiin. Kuka tahansa, joka ei saa oppiaan muiden puheesta, on kuin se, joka oppii rohkeutta kohtaamatta koskaan taistelua. Pelkkää kirjanoppineisuutta vastustivat voimakkaasti muun muassa sellaiset tunnetut ajattelijat kuin Ibn Jama ja Ibn Khaldun.

Suullisen tradition merkitystä korostaa myös se, että opiskelijoita kehoitettiin koulun jälkeen opiskelemaan yhdessä, toistamaan kuulemansa luennot toisilleen, ja jopa silloin kun oppilas luki itsekseen, hänen oli hyvä tehdä se ääneen. (Itse asiassa myös Euroopassa käsikirjoitustradition aikaan luettiin tekstejä yleensä ääneen; sama toistui usein vielä renessanssinkin aikaan.) Ääneen lukemisen katsottiin myös helpottavan muistamista - ja Koraanin oppiminen ulkoa oli joka tapauksessa vaatimuksena niille oppilaille, jotka pyrkivät pitemmälle. Niinpä monet opetustekstit olikin laadittu säikeistöiksi.

Kouluissa ei ollut mitään varsinaisia loppututkintoja, vaan oppilaat saivat opettajiltaan erityisen lisenssin (*ijaza*). *Ijazan* alkuperä on mahdollisesti *hadithin* tarkkaan välittämiseen liittyvässä tarpeessa, mutta hyvin nopeasti siitä tuli ylipäänsä eräänlainen tae tiedon jatkumosta opettajalta oppilaalle, sukupolvelta toiselle. Ennen pitkää *ijaza* sai monia muotoja. Se saattoi olla yleinen lupa, jonka perusteella oppilas sai ryhtyä opettamaan ”oikeustiedettä” (*tadris*) tai jakaa laillisia mielipiteitä (*ifta*). Useimmille islamilainen koulutus merkitsi kuitenkin vain tiettyjen ”tekstien” oppimista ja niihin liittyvän tradition välittymistä. Toisin sanoen todistus merkitsi tällöin sitä, että oppilas oli saanut oppia tietystä tekstistä tai kirjasta tai traditiosta. Kysymykseen tuli siis jonkin tradition ketjun jatkuminen - keskiajalla näitä ketjuja yritettiin myös käyttää väärin. Jonkun opettajan opetusta saattoivat olla ”kuuntelemassa” hyvinkin nuoret lapset isänsä seurassa, ja heillä oli näin ollen *ijaza* jostain traditiosta. Luonnollisesti tämänkaltaisista vähän epämääräisistä *ijazoista* oltiin hyvin perillä, ja tämän vuoksi luotiin hierarkkinen kahdeksanportainen järjestelmä niistä tasoista, joilla *hadith* vain saattoi välittyä.

Yksittäiset opettajat eivät opettaneet abstraktia tietoa jostain traditiosta, vaan pikemminkin persoonallisen auktoriteettinsa sävyttämän tulkinnan tuosta traditiosta. Lupaavat oppilaat saattoivat olla pitkiä aikoja opettajan koulutettavana ja siten läheisessä suhteessa tämän kanssa (tunnetaan nimellä *subha*, joka merkitsee jonkinlaista toveruutta tai kumppanuutta). Toisaalta opettajan auktoriteetti oli ehdoton. Ibn Jama kirjoittaa aiheesta: ”Jokaisen opiskelijan ja opettajan tulee kunnioittaa toisiaan, erityisesti edellisen, koska hänen opettajansa on kuin isä, jopa enemmän, koska isä toi hänet katoavaan maailmaan, kun taas opettaja johtaa hänet ikuisen elämän maailmaan.” Oppilaat istutettiin puoliympyrään opettajan eteen, ja ne jotka olivat arvokkaimpia, pääsivät lähimmäksi häntä. (Opettajan koskettaminen oli kuitenkin kiellettyä, ja sen katsottiin osoittavan kunnioituksen puutetta.)

Opetusassistentit tunnettiin nimillä *mustamali*, *mufid* tai *mu'id*. *Mustamali* assosioitiin alun perin profeetallisiin traditioihin, ja suurten ryhmien ollessa kyseessä hän toisti suureen ääneen sen, minkä opettaja oli sanonut. Kaksi muuta termiä olivat yleisemmin käytössä.

On huomattava, että suurin osa nuorista ei saanut oppiaan luennoilla *madrasassa* tai *dar al-hadithissa* vaan työskentelemällä tekstien parissa jonkun opettajan johdolla. Itse ”opettamista” tarkoittavat termit viittasivat usein suoraan kontaktiin: *ishtighal at-talaba* (työskentely oppilaiden kanssa), *nashr al-'ilm* (*ilmin* kylväminen) tai *ifada* (hyödyttäminen). Jotkut *shaykhiat* siis opettivat *madraseissa*, jotkut eivät.

2. Muisti

Oppiminen sydämen kautta tarkoitti usein muistamista. Abu 'l-Hasan at-Tamini (k. 918) puolusti niin sanottua *fiqh*-opiskelua, asioiden omaksumista analyysin ja ymmärtämisen avulla, ei mekaanisen muistiin painamisen avulla. Hän kirjoitti tuolloin uuden oppimismetodin puolesta seuraavan runon:

Jotkut mielettömät ihmiset ovat sensuroineet *fiqh*-opetuksen;
Mutta heidän ylenkatseestaan ei ole meille mitään vahinkoa.
Aamuaurinko, joka paistaa, ei välitä
Siitä, että sokeat eivät näe sen valoa.

Aitoja ”muistihiruja” tunnetaan islamilaisessa kulttuurissa kuitenkin lukuisia. (Muistamisen merkityksen korostaminen oli yhteistä kaikille Lähi-idän kulttuureille, mm. juutalaisille.) Miten asiat sitten opittiin muistamaan? Al-Khatib al-Baghdadi neuvoi oppilaitaan ottamaan sellaisen paikan luentosalissa, josta he voisivat helposti kuulla opetusta, olemaan hiljaa ja kuuntelemaan huolellisesti luentoa. Abu 'Amr ben al-'Ala'n mukaan oppimisen ensimmäinen perussääntö oli hiljentyminen, toinen hyvä kyseleminen, kolmas hyvä kuunteleminen, neljäs hyvä muistaminen ja viides saadun tiedon levittäminen niille, jotka sitä etsivät. Mieleen painaminen tapahtuu parhaiten aamutuimaan, ja paras paikka prosessille on opinahjon toinen kerros, mieluummin kuin pohjakerros. Samoin esimerkiksi joenpientareet ja maantien varret ovat huonoja vaihtoehtoja, koska näissä paikoissa on liikaa ulkoisia ärsykeitä, jotka saattavat viedä huomion olennaisesta. Lisäksi parhaaseen muistamistulokseen päästään tyhjällä vatsalla, joskaan nälässä oleminen ei ymmärrettävistä syistä ollut hyvästä; ylipäänsä ruokavalioon oli syytä kiinnittää huomiota, eli tuli välttää raskaita ruokia. Al-Baghdadi myös selitti, että sydämelläkin - mielen kodilla - on rajansa, eikä sinne pidä yrittää tunkea liikaa muistettavaa kerrallaan ja sen on hyvä antaa välillä levätä. 1100-luvulla Diya' ad-Din Ibn al-Athir korosti mieleen tulevan materiaalin järjestämistä, jotta sitä voitaisiin aina tarvittaessa hyödyntää.

Vaikka joiltakin muistaminen kävi helposti, niin useimmilta se edellytti kovaa työtä. Kasvatusopilliset kirjat sisälsivätkin ohjeita, joiden avulla muistia voitiin parantaa (hunaja, hammastikkujen käyttö ja 21 rusinan syöminen päivittäin). Niissä myös varoitettiin ruoista, jotka heikensivät muistia (korianteri, munakoiso ja happamat omenat). Myös asioiden toistamisen merkitystä korostettiin, ja usein sen ajateltiin olevan paras tapa saattaa tekstit muistiin. Opiskeluvaiheessa toistot olivat monilukuisia. Eräs juristikonsultti - Shirrazi - kertoi toistaneensa jokaisen tunnin sata kertaa varmistaakseen sen syöpmisen mieleensä.

Muistin harjoittaminen oli yhtä lailla interaktiivinen prosessi, joka viime kädessä tapahtui opettajan valvonnassa. Kaikki opittu oli säännöllisesti toistettava opettajalle joko korjaamista tai hyväksymistä silmällä pitäen. Joka päivä oppilaan tuli toistaa se, mitä hän oli oppinut edellisenä päivänä, toisinaan jopa viisi kertaa (jos tarpeen). Tietyn opetusaineuksen toistaminen lopetettiin vasta, kun se oli syöpynyt mieleen.

Toistamisen suhteen päti kuitenkin sama kuin tekstienkin; se ei saanut olla itsetarkoitus. Jotta muistaminen ei jäisi pelkäksi tyhjäksi korulauseiden lateluksi, ymmärtäminen nostettiin tärkeään asemaan. Ero mekaanisen toistamisen ja ymmärtämisen välillä tehtiin usein selväksi. 'Abd al-Latif al-Baghdadi neuvoi: ”Kun luet jotain kirjaa, yritä aina oppia se sydämeesi ja hallitse sen merkitys. Kuvittele, että kirja katoaisi ja voit silti käyttää sitä ilman että sen häviäminen vaikuttaisi asiaan.” Tähän liittyy muun muassa termi *madhakare*, jolla alun perin tarkoitettiin vuorovaikutteista toimintaa pyrkimyksenä auttaa toista muistamaan. Myöhemmin oppineiden yhteydessä se tarkoitti jonkin doktriinin perustelemista, väittelyä, sekä argumentointia jonkin aiheen puolesta tai sitä vastaan. Myöhemmin sitä käytettiin tarkoittamaan suurin piirtein opettavaa keskustelua, mutta myös jotain paikkaa hakevan tietämyksen testaamista. *Mudhakara* saattoi myös muuntua muotoon *munazara*, jolloin se vastasi disputaatiota.

Kasvattajat erottivat toisistaan *riwayan* ja *dirayan*, joista edellinen tarkoitti kykyä muistaa ja välittää muistamaansa ja jälkimmäinen kykyä käyttää kriittisesti sitä materiaalia, joka muistetaan. Tämä merkitsi muun muassa - kuten Ibn Khaldun totesi - muistitiedon aktiivista käyttöä keskusteluissa ja väittelyissä, ei vain sen toistamista.

3. Skolastinen metodi

George Makdisin tuotannon yksi keskeinen idea on se, että hän näkee niin sanotun skolastisen metodin kehittyneen täyteen mittaansa islamilaisessa teologisessa perinteessä - ja edeltäneen ja vaikuttaneen lännen skolastisen tradition syntyyn. Makdisin mukaan islamilaiseen teologiaan oli tavallaan sisäänrakennettu skolastisen metodin siemen. Siihen nimittäin kuului tarve rakentaa jonkinlainen islamilainen ortodoksia, joka tavallaan vastaa kristillistä ortodoksiaa, mutta sitä ei kuitenkaan voitu rakentaa läntisen kristikunnan tavoin kirkolliskokousten ja synodien päätösten varaan. Ortodoksian rajat määritettiin laintuntijoiden konsensuksen (*ijma*) kautta. Aluksi ratkaisevaa oli se, mitä muinaiset laintuntijat olivat esittäneet kutakin doktriinia vastaan. Jos näitä argumentteja ei löytynyt, doktriini kuului konsensukseen. Siihen päästiin kolmella tavalla: ”by word” (*qaul*), ”by deed” (*fi'l*) tai ”by tacit acceptance” (*taqrir*). *Ijman* kääntöpuoli oli tietenkin *khi-laf*, erimielisyys tai mielipiteen eriävyys. Auktoritatiiviset oppineet saattoivat nimittäin olla myös eri mieltä asiasta. Aikaa myöten erilaisten mielipiteiden kirjo tietenkin väistämättä kasvoi.

Oli siis selvää, että konsensukseen pääsemiseksi erimielisyydestä oli jotenkin päästävä eroon. Todistajien ketjun pätevyys

oli tietenkin yksi kriteeri, minkä toi selvästi esiin esimerkiksi Abu Ishaq ash-Shirazi. Osittain keinoja haettiin muun muassa arabiaksi vasta käännettyistä Aristoteleen loogisista töistä, kuten Topiikasta, I Analytiikasta ja Sofistisista kumoamisista. Näistä löytyvän dialektiikan esitteli ensimmäisenä al-Farabi (k. 950). 900-luvulla juristit ryhtyivät hyödyntämään loogiseen argumentaatioon perustuvia tekniikoita. Kokonaisuudessaan nämä tekniikat voidaan asettaa seuraavien kolmen termin alle: dialektiikka (*jadal*), mielipiteiden erilaisuus (*khilaf*) ja disputaatio (*nazar* ja *munazara*).

Lain opiskelussa eliminaation metodi (eli siis joidenkin virheellisten doktriinien kumoaminen) sekä siihen liittyvä vastustajien taivuttaminen omalle puolelle tai hiljentäminen oli tärkeää. Niinpä koulutus monessa mielessä keskittyi *khilafin* ympärille, käytännössä siihen, miten selvitä mahdollisista vastaväitteistä omaa teesiä vastaan. Tämä edellytti jatkuvasti kasvavan dispuoitavien kysymysten massan muistamista sekä disputaatiotaidon tai argumentaation jatkuvaa opiskelua ja harjoittelua. Erityisesti painotettiin sitä, miten tehdä kysymyksiä ja miten vastata niihin.

Disputaatiometodista antaa hyvän kuvan Ibn 'Aqil (k. 1119) teoksessaan *Wadih fi usul al-fiqh*:

Kirjoittaessani tätä teosta seurasin metodia, jonka mukaisesti esitin ensin loogisessa järjestyksessä teesit, sitten argumentit, sitten vastaväitteet, sitten vastaukset vastaväitteisiin, sitten pseudoargumentit (vastakkaisten teesien suhteen) ja lopulta vastaukset näihin pseudoargumentteihin - tämä kaikki opettaakseni vasta-alkajille disputaation metodia (*tariqat an-nazar*).

Termi *khilaf* käsitti näin ollen paitsi sisällön merkityksen myös metodin. Toisin sanoen se tarjosi siihen liittyvän vastaväitteiden rypäleen ohella dialektisen metodin, jolla näitä voitiin käsitellä. Jibril b. Sarimin mukaan hänen lainopintonsa etenevät kolmessa portaassa (1100-luvun lopulla): ensimmäisessä vaiheessa hän opiskeli *mahdhab*-lakia, toisessa vaiheessa hän ”luki” *khilafia* eli opiskeli dispuoitavia kysymyksiä ja disputaation metodia ja kolmannessa vaiheessa hän alkoi itse dispuoida, keskustella dispuoitavista kysymyksistä juristikonsulttien kanssa.

Disputaatiokoulutuksen tarkoituksena oli tehdä lainopiskelijasta *mufti*, juristikonsultti, joka oli pätevöitynyt esittämään ”laillisia mielipiteitä” (*fatwa*). Samalla hän oli pätevöitynyt olemaan *mudarris*, lain opettaja. Disputaation hallinta oli tavallaan koulutusprosessin viimeinen porras. Tässä vaiheessa opiskelijaa kutsuttiin nimellä *sahib*, ja sen päätyttyä hän saavutti *riyasan*, eräänlaisen johtajuuden kyseisellä tiedon alalla. Jälkimmäinen oli siis tavallaan eräänlainen *licentia docendi*. Ammatissa disputaation merkitys nousi suureen arvoon juuri sen vuoksi, ettei mitään selvää jonkin doktriinin arvon määrittävää elintä ollut, minkä takia periaatteessa kaikki juristikonsultit saattoivat esittää tulkintojaan shari'asta.

Disputaatiotekniikoista on monenlaisia anekdootteja, jotka valottavat niitä valmiuksia, joita keskustelijoille haluttiin opettaa. Esimerkiksi jo itse kysymykseen saattoi liittyä kompa, minkä vuoksi vastaajan tuli varmistua kysymyksen luonteesta ennen kuin ryhtyi siihen vastaamaan. Niinpä kun Khalaf al-Ahmarilta (k. 796) kysyttiin, ”oliko Mukhabbal runoilija vai kuuluiko hän Dabban heimoon”, hän saattoi heti havaita siinä loukkauksen Dabban heimoa kohtaan (varsinkin aikana, jolloin heimot kilpailivat kuuluisien runoilijoidensa määrystä). Vastaaminen kysymykseen olisi merkinnyt loukkauksen vahvistamista, oli vastaus sitten myönteinen tai kielteinen. Khalaf ei tietenkään langennut ansaan, vaan pyysi kysyjää täsmentämään kysymystään, jotta siihen voisi kunnolla vastata. Tavanomaista oli, että silloin kun muut keinot alkoivat ehtyä, turvaututtiin naurettavaksi tekemiseen. Kaiken kaikkiaan metodista antaa hyvän kuvan Averroes (vaikkakin viittaa enemmän tekstuaaliseen esitykseen):

alluding to certain doctrines only symbolically; scattering or suppressing the premises of an argument; dealing with subjects outside their proper context; speaking enigmatically to call attention to significant points; transposing words and letters; deliberately using equivocal terms; introducing contradictory premises by which to divert the reader; employing extreme brevity to state the truth; refraining from drawing obvious conclusions; i.e., silence; and attributing one's own views to prestigious forebears.

2.2.2 Kiina

Kiinan kasvatusjärjestelmän perusteet

Perinteistä kiinalaista kasvatusjärjestelmää ovat hallinneet eriaisteiset valtiovallan järjestämät kokeet, joiden läpäiseminen oli tärkeä edellytys valtion virkakoneistoon pääsemiseksi. Sinänsä virkoihin oli muitakin teitä, kuten jonkun suositus, vi-

ran osto tai nepotismi, mutta kokeen kautta avautuvaa virkatietä pidettiin kaikkein arvokkaimpana, ja korkeimpiin virkoihin se oli yleensä myös pakollinen. Kiinalaisen kasvatustajien historiikirjoituksessa painopiste onkin usein ollut näiden kokeiden esittelyssä, ja on ilmeistä, että ne ovat ensinnäkin muokanneet koko koulutusta - tehden kouluista jossain määrin näihin kokeisiin valmistavia oppilaitoksia. Toiseksi kokeet ovat perinteisesti olleet Kiinassa sosiaalisen nousun väline, koska niiden läpäiseminen automaattisesti avasi virkauran ja koska viran saantia nimenomaan kokeen avulla pidettiin muita keinoja arvokkaampana. Luonnollisesti sosiaalisen nousun mahdollisuus ei ollut kaikille yhtäläinen, ja suuri osa kansasta eli ilman mahdollisuutta saada minkäänlaista koulutusta. Koulutuksen ulottaminen laajemmin kaikkia kansankerroksia koskevaksi on toteutunut vasta 1900-luvulla, erityisesti vasta Kiinan kansantasavallan perustamisen jälkeen. Esimerkiksi vielä niinkin myöhään kuin vuonna 1984 peräti 235 miljoonaa kiinalaista (yli 12-vuotiaista) oli täysin tai puoliksi luku- ja kirjoitustaidottomia. (Samaan aikaan koulutusjärjestelmän piirissä oli 182 miljoonaa opiskelijaa.)

I KASVATUSIDEOLOGIA

Koulutuksen alku Shang-dynastian aikana 1700 - 1100 eKr.

Tiedot tämän aikakauden koulutuksesta ovat luonnollisesti suurimmaksi osaksi hämärän peitossa. Jotain kuitenkin tiedetään. Opetus keskittyi yhteisöllisessä elämässä tarvittavien perusrituaalien opetukseen. Kiinalaisen koulutusjärjestelmän sitominen virkajärjestelmään oli jo aluillaan, ja jonkinlainen koejärjestelmä luotiin korkeimpien virkamiesten valitsemiseksi.

Läntisen Zhoun dynastia 1100 - 771 eKr.

Tämä kausi oli koulutuksen sofistikoitumisen aikaa. Tänä aikana luotiin koulutusperiaatteet, jotka ohjasivat kouluttajia seuraavat 3 000 vuotta. Osittain nämä periaatteet pohjasivat legendaariseen traditioon. 2000-luvulla eKr. elänyt hallitsija Shun oli laskenut tien myöhemmälle kehitykselle nimittämällä ministerin, jonka tarkoituksena oli perustaa kouluja niin korkeampaa kuin alempaakin opetusta varten sekä järjestää kuulusteluja virkamiesten valitsemiseksi ja uudelleenarvioimiseksi. Hän myös järjesti opetusta tavallisten ihmisten lapsille. Myöhemmät hallitsijat laajensivat opetusohjelman sisältämään kuusi hyvettä, kuusi ylistettävää toimintaa sekä kuusi taitoa: musiikki, jousiammunta, sotavaunujen ajo, kirjoitus, matematiikka ja rituaali. Korkein opinahjo sijaitsi keisarillisen palatsin kupeessa, ja sen opettajat olivat alojensa mestareita - näitä huippuoppineita kutsuttiin nimellä jinshi; nimitys säilyi aina 1900-luvulle asti.

Tämän aikakauden koulutuksen tiedetään koskeneen sekä poikia että tyttöjä, joskin näiden saama opetus ja sen määrä poikkesivat selvästi toisistaan. Yläluokan poikien koulutus alkoi kuuden vuoden iässä, jolloin opetettiin muun muassa numerot ja ilmansuunnat. Yhdeksän vuoden ikäisille opetettiin kuukauden ensimmäisen päivän määrittäminen, mikä kuunkiertoon perustuvassa ajanlaskujärjestelmässä oli luonnollisesti paikallaan - samoin opetettiin täyden kuun päivät, eri päivien ja 60 vuodenvuorokauden nimet. Kymmenen vuoden iässä oppilaat pääsivät lopulta kaivertamaan ensimmäiset merkit (piirustukset) bambupuuhun sekä ääntämään näitä merkkejä. Tässä vaiheessa alkoi myös matematiikan opetus. Kolmentoista iässä mukaan kuvioon tulivat tanssi ja musiikki. Viidentoista vuoden iässä päästiin lopulta harjoittamaan jousiammuntaa ja sotavaunulla ajamista. Kahdenkymmenen vuoden iässä olivat sitten edessä koulun päättämisrituaalit ja astuminen aikuisten elämään. On kuitenkin huomattava, että opetustehtäviin henkilön ei vielä ajateltu olevan kypsä. Itse asiassa yläluokkaan kuuluvan pojan tai miehen elämä oli periaatteessa hyvin ohjelmoitu. Nimittäin 30 vuoden iässä hänen katsottiin olevan sopivan ikäinen menemään naimisiin ja osallistumaan hallintotehtäviin, 40 vuoden iässä hän pääsi seuraavalle portaalle virkahierarkiassa, ja jos hän osoittautui päteväksi, hän saavutti korkeimman virka-aseman 50 vuoden iässä. 60 vuoden iässä tapahtui sitten vetäytyminen julkisesta virasta. Kaiken kaikkiaan koulutus näyttäytyi tässä ideaalimallissa perustana, johon kaikki myöhempi elämän varrella perustui.

Tytön koulutusura oli huomattavasti lyhyempi. Tyttöjä opetettiin pojista erillään seitsemästä ikävuodesta aina kymmeneen vuoteen, ja kotonaan. Heitä harjoitettiin vaatimattomiksi, opetettiin kuuntelemaan ja tottelemaan, kutomaan silkkiä ja valmistamaan vaatteita. He osallistuivat kodin rituaaleihin, heitä opetettiin valmistamaan viiniä ja kylvämään sekä valmistamaan koreja, maustettuja ruokia ja saviastioita. Viidentoista vuoden iässä tytön tuli sitoa tukkansa kiinni. Naimaikä oli kaksikymmentä, jolloin hänestä tuli joko virallinen vaimo tai jalkavaimo. Sen jälkeen kuvaan astuivat äidin ja/tai palvelijattaren roolit. Periaatteessa siis myös tytön/naisen elämä oli ennalta määrätyn peruskuvion alainen. Kaiken kaik-

kiaan tyttöjen kasvatus oli puhtaasti käytännöllistä (jos kohta myös poikien kohdalla tämä elementti oli melko selvästi esillä). Myös poikien ja tyttöjen roolimallit olivat melkoisen erilaiset. Tätä pyrittiin vahvistamaan jo siitä hetkestä lähtien, kun lapsi oppi puhumaan. Poikia nimittäin opetettiin vastaamaan nopealla, vahvalla äänellä, kun taas tyttöjä opastettiin hitaaseen, ystävälliseen puheeseen.

Kaikilla ihmisillä - miehillä, naisilla ja lapsilla - oli oma paikkansa yhteisön sosiaalisessa järjestelmässä, jota hallitsivat tietyt rituaaliset suhteet. Näistä keskeisessä asemassa olivat niin sanotut viisi ihmisten välisiä suhteita määrittävää rituaalia: hallitsija - alamainen, isä - poika, mies - vaimo, vanhempi veli - nuorempi veli sekä ystävä - ystävä. Tavoitteena oli luoda harmoninen kokonaisuus yksilön ja yhteisön välille. Kiinalainen yhteiskunta oli myös vahvasti patriarkaalinen.

Kongfuzi (551 - 479 eKr.)

Edellä kuvatun kaltaisen ajateltiin olleen muinaisen niin sanotun suuren harmonisen maailman. Ja juuri tämän maailman Kongfuzi löysi uudelleen. Hänen perusajatuksensa oli, että hänen oman aikansa sosiaalinen levottomuus johtui siitä, että esi-isien muinaiset käytännöt oli unohdettu. Tilanne korjautuisi, jos palattaisiin tuon menneen kultaisen aikakauden käytäntöihin. Kongfuzi pitikin itseään välittäjänä nykypäivän ja menneisyyden välillä, ei minkään uuden alkuunpanijana. Kyseessä ei kuitenkaan ollut yritys palata yksisilmäisesti vanhaan, vaan luoda se uudelleen nykypäivään. Tämän vuoksi hänen filosofiansa sai selkeän käytännöllisen luonteen, eikä se näin ollen jäänyt pelkästään eettiseksi opiksi.

Lähtökohtana eettisyyden palauttamiselle oli ehdottomasti koulutus. Kongfuzi perustikin ensi töikseen Kiinan ensimmäisen yksityisen koulun, jonne mahtui noin 3 000 oppilasta. Näille opetettiin keskustelujen avulla ”sivilisoitunutta käytöstä”, jonka perustana olivat olemukselliset käsitteet ren ja li: Ren tarkoittaa suurin piirtein hyvän tahtoisuutta, ihmisyyttä ja ihmisrakkautta (eräänlaista humanismia siis, sanan nykyaikaisessa merkityksessä); li taas viittasi soveliaisuuteen, kunnollisuuteen, säädyllisyyteen ja itsensä hallintaan. Termit voidaan tulkita myös siten, että ren viittaisi eräänlaiseen luonteen hyvyyteen ja li hyviin tapoihin (lin alkuperäinen merkitys viittasikin ”rituaaleihin”). Kuka tahansa, joka saavuttaa itsensä hallinnan ja muut mainitut luonteen hyveet, tulee junziksi, jolle termille on toisinaan tarjottu länsimaista vastinetta gentleman. Kongfuzin ajatuksena oli, että sen jälkeen kun hänen oppilaansa olivat valmistuneet ja tulleet junzeiksi, he levittäisivät hyvää sanomaa ympäri valtakuntaa.

Kongfuzi uskoi, että koulutuksen avulla ihminen voitiin tehdä paremmaksi ja että tämä tosiasia koski lähes kaikkia: ”Ihmiset ovat luonnostaan hyvin samankaltaisia, mutta kokemustensa vuoksi he saattavat kasvaa melko kauas toisistaan.” Hänen opetusideologiansa oli siis hyvin demokraattinen: ”opetuksessa ei saa olla mitään luokkaeroja”. Hän myös tunnisti jokaisessa ihmisessä mahdollisuuden itsensä kehittämiseen.

Opetus Kongfuzin koulussa oli hyvin epämuodollista, eikä siihen kuulunut kokeita tai pitkiä kirjallisia opintoja. Virheistä ei rangaistu eikä luentoja toistettu. Oikeastaan ainoa vaatimus oli pysyä koulussa vaaditut kolme vuotta. Kongfuzin opetus oli täynnä ei- ja kyllä-vastauksia samoihin kysymyksiin; tarkoituksena oli opettaa erilaisten näkökulmien hallintaa. Muita sittemmin mainetta saaneita kasvatusopillisia periaatteita Kongfuzi kiteytti seuraavilla lauseilla:

- Eikö ole nautinto oppia sinnikkäästi?
 - Täydellisesti hyveellinen mies (ihminen) ei etsi tyydytystä ruokahalulleen, eikä hän etsi elämää mukavassa asunnossa; hän on innostunut työstään ja huolellinen puheessaan; hän omaksuu minkä tahansa periaatteen, joka auttaa häntä parantamaan itseään - sellainen on ihminen, joka on innokas oppimaan.
 - Kaksi matkatoveria, jotka kävelevät rinnallani, voivat todellakin olla minun opettajiani. Opin heiltä kaiken hyvän, mikä heissä on, ja torjun kaiken pahan, mikä heissä on.
 - Kymmenen perheen kylässä täytyy olla joku, joka on yhtä kunnioitettava ja nöyrä kuin minä olen, mutta hän ei ole niin halukas oppimaan.
 - Tiedon etsiminen ilman ymmärrystä on hukkaan heitettyä työtä; ajatteleminen ilman tiedon etsintää on vaarallista.
- On huomattava, etteivät Kongfuzin kasvatusohjeet olleet pelkästään eettisluonteisia, vaan hän kiinnitti runsaasti huomiota myös käytännön taitoihin kuten jousiammuntaan ja sotavaunujen ajoon. Tähän liittyi myös ajatus terveyden merkityksestä, terveyden, joka vaati jatkuvaa huolenpitoa osakseen. Kongfuzi korosti hyvän ryhdin, riittävän unen, sopivan ruoan ja hygienian merkitystä. Kaiken kaikkiaan hän oli hyvin kiinnostunut nimenomaan maanpäällisistä asioista: ”Kun ei ymmärrä elämääkään, niin kuinka voisi ymmärtää kuolemaa?” Näin Kongfuzi vastasi, kun häneltä kysyttiin mielipidettä seuraavasta maailmasta. Yhteiskunnan harmonian korostaminen ja menneen ihannoiti merkitsi myös naisen alistaisen

elämän kanonisointia. Naisen tuli totella ensin isäänsä, sitten aviomiestään ja kolmanneksi poikaansa.

Kungfutselaisuus

Kungfutselaisuudesta tuli kiinalaisen yhteiskunnan, erityisesti eliitin, hallitseva filosofia. Sen ideologia tuli esiin niin sanotuissa Neljässä kirjassa ja Viidessä klassikossa, joiden hallitseminen teki miehestä oppineen. Niiden perusidea oli itsensä parantaminen/kehittäminen, jonka ajatuksen Kongfuzin oppilas Zenghi summasi Suuressa opissaan:

Muinaiset, jotka halusivat hyveen leviävän ympäri valtakuntaa, päättivät ensin järjestää hyvin oman valtionsa asiat. Halutessaan järjestää valtionsa hyvin he ensin säätelivät perheensä. Halutessaan säädellä perhettään he ensin kultivoivat persoonansa. Halutessaan kultivoida persoonansa he ensin oikaisivat sydämensä. Halutessaan oikaista sydämensä he pyrkivät olemaan ajatuksiensa suhteen rehellisiä. Halutessaan olla rehellisiä ajatuksissaan he ensin laajensivat tietonsa äärimmäisen suureksi. Tämänkaltaisen tiedon laajentaminen on asioiden tutkimisen taustalla.

Asioiden tutkimisella puolestaan ymmärrettiin monimutkaisia suhteita, jotka hallitsivat sosiaalista elämää (mikä tietenkin oli omiaan ehkäisemään kiinnostusta muunlaista tietoa kohtaan tai esim. empiiristä tutkimusta).

Yhdeksästä perustekstistä (Neljä kirjaa, Viisi klassikkoa) kasvatusta käsittelee ensimmäisellä vuosisadalla eKr. kirjoitettu Riittien kirja. Siinä suositeltiin, että oppilaitokset olivat avoimia kaikille, poikkeuksena vain ne, jotka olivat täysin vihkiytymättömiä ”tunnistamaan Tietä”. Rituaalien merkitys korostui esimerkiksi lukukausien alkuseremonioissa. Muita teoksessa esiin tulevia kasvatukseen liittyviä ideoita ovat muun muassa seuraavat:

- Kuri ei ollut kummoinkaan, vain nuorimpia oppilaita kiellettiin tekemästä kysymyksiä ennen kuin he olivat päässeet vähän eteenpäin opinnoissaan.
- Parhaat oppilaat saattoivat opiskelun ohella tehdä tutkimustyötä.
- Opettajien tuli yrittää tuntea oppilaansa (erityisesti parhaat tekivät näin), ja heidän tuli ymmärtää, miksi heidän opetuksensa oli onnistunut ja miksi taas joskus tapahtui epäonnistumisia.
- Kaiken kaikkiaan opettaminen oli yhtä vaativaa kuin hallitseminen.
- Opiskelu-aika kesti Riittien kirjan mukaan yhdeksän vuotta.

Kongfuzin kasvatusperiaatteita kehittäli eteenpäin ennen muuta noin sata vuotta myöhemmin elänyt Mengzi (Mencius, 372 - 289 eKr.), jota pidetään myös Kiinan klassisen kulttuurin toiseksi arvostetuimpana filosofina. Hän vei kungfutselaisista kasvatusideologiaa edelleen demokraattisempaan suuntaan: ”Järjestäkää opiskelumahdollisuus kaikille, niin köyhille kuin rikkaillekin.” Perustana tälle ajatukselle oli, että Mengzin mielestä jokaisessa ihmisessä oli hyvyyden ja renin siemeniä, joten jokaisesta saattoi tulla junzi. Opetusta ajatellen Mengzi suosi pieniä opetusryhmiä ja opiskelu- (ja opetus)intoa. Muita kasvatuksen teoreetikkoja olivat Mozi (468 - 376 eKr.) ja Xunzi (298 - 238 eKr.). Mozi korosti teknisten taitojen opettamisen merkitystä, erityisesti maanviljelykseen liittyviä taitoja. Xunzi puolestaan uskoi, että oppilas aina lopulta nousee opettajansa yläpuolelle (ohittaa tämän tiedossa). Xunzin kasvatusideologia oli perustaltaan päinvastainen Kongfuziin, Mengziin ja Moziinkin nähden, sillä hän uskoi, että ihmistä hallitsivat pahat vietit ja impulssit, jotka ilmenivät epäsosiaalisena käyttäytymisenä. Tämä ihmisen luontainen pahuus edellytti tiukkaa moraalista kavatusta ja jopa indoktrinaatiota.

Xunzin opit olivat vahvasti vaikuttamassa niin sanotussa legalistisessa koulukunnassa ja Qin-dynastian (221 - 206 eKr.) aikaisissa yrityksissä suistaa kungfutselaisuus jalustaltaan: ajatuksenahan legalisteilla oli hallita ihmisiä lakien ja sääntöjen avulla, ei kehittämällä ihmisen sisäistä hyveellisyyttä. Kungfutselaisuus kuitenkin palautettiin arvoonsa Han-dynastian aikana (206 eKr. - 220 jKr.). Tuolloin Kongfuzin corpuksen perusta luotiin, mutta systemaattiseksi oppineisuudeksi se koottiin vasta 1100-luvulla erityisesti Chu Hsin (Zhu Xin) (1130 - 1200) ansiosta. Hän uskoi, että Tie oli saavutettavissa vilpittömyydellä, sitkeydellä ja tutkimalla järjestelmällisesti kirjoja, jotka paljastaisivat totuuden. Metafyysiset periaatteet olivat ihmisessä itsessään, hänen oma luontonsa, sosiaaliset suhteet, koko universumi ja kosmos. Niinpä kasvatuksen piti kehittää itsetietoisuutta ja sensitiivisyyttä. Nämä ajatukset kokivat seuraavina vuosisatoina jatkuvia revisioita, ja 1600-luvulta lähtien voidaan puhua uskungfutselaisuudesta. Itse asiassa vielä tämän vuosisadan alussa kungfutselainen kasvatustraditio eli vahvana. Kuvaavaa on, että kun Chiang Kai-shek vetäytyi kuomingtang-puolueensa rippeiden kera Taiwanille, taiwanilaiset koulut omaksuivat motokseen neljä perustavaa ajatusta: Li (soveliaisuus), Yi (oikeamielisyys, oikeudenmukaisuus), Lian (lahjomattomuus) ja Chi (itsetietoisuus ja itsekkyyden kiistäminen). Myös klassiset tekstit säilyivät Taiwanissa opetusohjelmassa. Myöskään kommunistijohtajat eivät välttämättä suhtautuneet kungfutselaisuuteen täysin kielteisesti, löytyihän sieltä tasa-arvoon ja demokratiaan viittaavia ajatuksia yllin kyllin.

Alkuperäisissä kungfutselaisissa ja uskungfutselaisissa kouluissa ei yleensä ollut mitään tiukkaa lukujärjestystä. Lisäksi vierailevia opettajia käytettiin runsaasti hyväksi. Yleensä mestarit keskustelivat ja vastasivat kysymyksiin, joita heidän oppilaansa, ystävänsä, vierailijat ja he itse esittivät. He neuvoivat ihmisiä siinä, miten näiden tuli käyttäytyä, miten kehittää itseään, miten tehdä itsensä paremmaksi, miten hallita perhettä, miten edistää klaaninsa koheesioita, miten pitää yhteisö toimivana, miten suorittaa rituaalit oikein ja miten järjestää viljan varastointi (ruokapulaa ajatellen). Chu Hsi lähti opetuksessaan usein konkretiasta (esim. kysymys, mitä ”olla kädessä” tarkoittaa), jonka kautta hän uskoi parhaiten pystyvänsä valaisemaan Kongfuzin oppeja.

II KOULUT

Esimodernissa kiinalaisessa koulujärjestelmässä on erotettavissa kaksi koulujen perustyyppiä, yhtäältä vähän varttuneemmille tarkoitettut oppilaitokset, jotka viime kädessä tähtäsivät virkatutkinnon suorittamiseen ja joita pidetään kiinalaiseen kulttuuriin omalaatuisesti kuuluvina ja joihin yleensä menivät eliittiin kuuluvat, ja toisaalta pienet yksityiset koulut, jotka keskittyivät kaupan ja kädentaiteiden opettamiseen eli sellaisiin taitoihin, joiden avulla jokapäiväisestä elämästä selvitettiin.

Koulutus- ja tutkintojärjestelmä

Han-kaudella kehitettiin hallintojärjestelmä, joka antoi virkamiehille korkean aseman. Virkakoneisto toi mukanaan myös valtion koulut, jotka valmistivat uusia virkamiehiä. Keisari Wud perusti keisarillisen korkeakoulun, Korkeimman oppilaitoksen (Taixue), vuonna 124 eKr. kasvattamaan säätyläisten lapsista korkeita virkamiehiä. Koulu kasvoi dynastian valtakaudella muutaman kymmenen oppilaan koulusta muutaman kymmentuhannen mammuttimaiseksi ”yliopistoksi”. Han-dynastiaa seuranneella hajaannuksen kaudella ei koko valtakunnan kattavaa koulutusjärjestelmää kuitenkaan ollut olemassa, joskin pienemmällä ruhtinaskunnilla oli omia oppilaitoksiaan. Vasta valtakunnan taas yhdistyttyä perustettiin valtakunnallinen opetuslaitos uudelleen Tang-dynastian aikana. Opetuslaitosta johti keskusvirasto, jolla oli omia koulujaan pääkaupungeissa, joita oli kaksi: Changan ja Luoyang. Tarkoituksena oli valmentaa oppilaita virkauralle, ja opetus kohdistui ennen muuta kungfutselaisuuden klassikoihin, joskin joissakin kouluissa opetettiin muitakin aineita, kuten lakitiedettä ja matematiikkaa. Kuten aiemmin on tullut ilmi, virkauralle oli muitakin teitä, ja vähitellen näiden valtion virallisten koulujen suosio väheni ja oppilasmääriä pienennettiin erityisesti 700-luvulla.

Myöhemmin tilanne kuitenkin muuttui jälleen oppilaitoksille myönteisemmäksi, kun kirjanoppineisuutta alettiin entistä enemmän arvostaa ja oppineisuudesta tuli käytännössä tärkein sosiaalisen nousun väline. Ming-kaudella tämä kehitys saavutti huippunsa, mikä johtui siitä, että virkauraa edellyttävät tutkinnot tulivat käytännössä ainoaksi keinoksi päästä valtion virkoihin, jotka puolestaan olivat valtakunnan sosiaalisessa hierarkiassa arvostetuimpia portaita. Samalla tämä merkitsi periaatteessa sitä, että säätykriteerit katosivat muodollisesti lähes kokonaan (tai niiden puhdas perhesidonnaisuus hämärtyi): virkatutkinnot ja virkaura tulivat kaikille mahdollisiksi. Virkatutkintojen tutkintovaatimukset hallitsivatkin koulujärjestelmää ja sen opetusohjelmaa aina 1800-luvun loppupuolelle asti, jolloin erityisesti eurooppalaisten lähetyskoulut ja länsimaiset koulutusajatukset alkoivat saada jonkinlaista jalansijaa myös Kiinassa. Korkeimman koulutuksen perustavoitteena säilyi kuitenkin keisarikauden loppuun asti virkatutkinto, ja käytännössä vain alkeiskouluissa opetettiin sellaisia taitoja ja tietoja, joista oli hyötyä muissa ammateissa.

Sui-Tang-kauden (581 - 907) loppuun mennessä koejärjestelmä oli saanut piirteet, jotka sitten säilyivät yli tuhat vuotta eteenpäin. Varhaisimmassa Sui-Tang-muodossa - noin vuodesta 589 eteenpäin - oli alun perin kaikkiaan kuusi erilaista koetta. Kolme näistä oli erikoiskokeita, jotka keskittyivät yksittäiseen teemaan: lakiin (ming-fa), kaunokirjoitukseen (ming-shu) ja matematiikkaan (ming-suan), kun taas kolme muuta keskittyivät laajempiin kokonaisuuksiin, ja niitä voidaan pitää traditionaalisina. Erittäin lahjakkaan oppineen tutkinto (hsiu-ts'ai) oli niin vaikea, että sen pystyi läpäisemään vain muutama kokelas, ja tämä tutkinto hävisikin pian. Klassikoiden ymmärtämisen tutkinto (ming-ching) testasi kokelaan klassikoiden tuntemusta, ja tähän kokeeseen osallistuvien ja sen läpäisseiden määrä oli kaikkein suurin. Tärkein kokeista oli ”edenneen oppineen tutkinto” (chin-shih), ainoa, jossa testattiin myös poeettisia kykyjä ja joka jätti muut kokeet varjoonsa. Tang-kokeet pidettiin pääkaupungissa, ja niihin sai osallistua joko suositusten kautta (prefektuurin virkamiehet) tai käymällä jotain pääkaupungin koulua (joihin yhtä lukuun ottamatta pääsi vain, jos oli virkamiehen poika). Tässä vaiheessa koejärjestelmä palveli siis hyvin pienen eliitin etuja. Sung-dynastian aikana, vuodesta 977, kokeiden ja

tutkintojen määrä kasvoi; hallitsijat halusivat päteviä virkamiehiä.

Vähitellen Sung-dynastian aikana tutkinnot vakiintuivat kolmeksi, ja niitä oli kolmella eri tasolla. Alhaisin niistä oli niin sanottu prefektuuritutkinto (shengyuan, sheng-shih), joka ei sinällään vielä avannut tietä virkauralle mutta jolla oli sitäkin enemmän merkitystä paikallisen statuksen ja prestiisin kannalta. Tutkinnon läpikäynyt saattoi kantaa oppineen viittaa, virkamiehet ottivat hänet kunnioittavasti vastaan, hänet oli vapautettu virallisesta työpalvelusta. Lisäksi tutkinto tarjosi suojan niin yksilölle itselleen kuin hänen perheelleenkin, ja häneen liitettiin sellaisia positiivisia ominaisuuksia kuten hyveellinen, hyvä, suora ja oikeamielinen. Tutkinnon suorittaneet perheineen muodostivat siis eräänlaisen ”maalaisaatelin”. Vasta toisen portaan tutkinto, niin sanottu maakuntatutkinto (chu-k’o), oli väylä virkamiesuralle. Huippuvirat toi tullessaan kolmannen portaan tutkinto, niin sanottu pääkaupunkitutkinto (chin-shih). Alun perin keisari itse suoritti valinnan kokelaiden joukosta, mutta vuonna 736 valinta siirrettiin erityiselle ministeriölle (”riittien ministeriö”), joka valvoi korkeinta opetusta aina koulutusministeriön perustamiseen 1900-luvun alussa asti. Lopullisen muotonsa tutkintojärjestelmä sai Ming-dynastian aikana, ja se säilyi muuttumattomana Qing-dynastian valtakaudella aina vuoteen 1905 saakka.

Valmistautuminen tutkintoihin alkoi itse asiassa jo ennen syntymää. Lahjakkaan pojan syntyminen oli todennäköisempää, jos äiti raskausaikana istui selkää suorassa, järjesteli tyynynsä tietyllä tavoin, kuunteli runoutta ja ääneen luettuja klassikoita, vältteli ristiriitaisia värejä ja oli syömättä utoja ruokia. Peilin, josta äiti katsoi itseään, taakse tuli puolestaan kirjoittaa ”Viisi poikaa läpäisee kokeet”. Jos poika sitten syntyi, alkoi varsinainen koulutusprosessi noin kolmen - viiden vuoden iässä äidin tai hoitajan tutustuttaessa lapsen ensimmäisiin merkkeihin. Kun poika kykeni pitämään kynää kädessään, hän alkoi harjoitella ensimmäisten kirjainmerkkien piirtämistä. Todennäköisesti poika kopioi merkkejä teoksesta nimeltä ”Kolmen merkin klassikko” (San-tzu hsün), jossa oli kolmen merkin pituisia rivejä ja joka sisälsi kaikkiaan 1 068 erilaista merkkiä. Teos oli myös johdatus kungfutselaiseen moraalioppiin. Se alkoi viittauksella ihmisen alkuperäiseen hyvään luontoon, joka kuitenkin väistämättä ja asteittain alkoi muuttua pahaksi, ellei ihminen saanut sopivaa koulutusta. Tätä kautta opiskelun merkitystä ja tärkeyttä korostettiin lapselle. Myös sosiaalisten hyveiden opetus alkoi jo tässä vaiheessa, ja esimerkiksi vanhempien kunnioittamista ja palvelemista korostettiin klassikon tekstissä. Yleisiä tietojakin toki tarjottiin, kuten ”pohjoista, etelää, itää ja länttä kutsutaan neljäksi suunnaksi, jotka lähtevät mistä tahansa pisteestä”. Teoksessa myös suositeltiin muinaisten filosofien tekstien lukemista sekä historiaan tutustumista. Edelleen siinä kiinnitettiin huomiota opiskelutapoihin ja muun muassa kehoitettiin välttämään nukahtamista kesken lukemista sekä annettiin käytännön ohjeita, miten tämä vältettiin. ”Kolmen merkin klassikon” kirjoitti Wang Yinglin (Song-dynastian aikaan). Toinen ”alkeisoppikirja” oli ”Tuhat merkin esse” (Ch’ien-tzu wen), joka sisälsi 1 000 merkkiä siten, että kullakin rivillä oli neljä merkkiä eikä mitään merkkiä toistettu. Kolmas kirja oli nimeltään ”Satoja perheen nimiä” (Pai-chia hsing), jossa oli 400 sukunimen merkit. Kaiken kaikkiaan näiden kolmen kirjan sisällön oppiminen vei ehkä noin vuoden verran, jos oletetaan, että lapsi oppi merkkejä noin kymmenen päivävauhdilla. Nämä teokset muodostivat alkeisopetuksen kulmakiven 1100-luvulta 1900-luvun alkuun asti.

Myöhemmin käsiteltiin myös anekdootinomaisia kertomuksia sisältäneitä teoksia, kuten ”Kehotuksia nuorille ja tietämättömille” (T’ung-meng hsün). Tässä Lü Pen-chungin (1048 - 1145) teoksessa kerrotaan kuuluisista Sungin ajan opettajista, neuvotaan oikeita opiskelutapoja ja oikeaa käyttäytymistä perheessä.

Noin 7 - 8 vuoden ikäisenä lapsi oli todennäköisesti oppinut perustavan merkkimäärän, jotta hän saattoi siirtyä oppitien seuraavalle asteelle. Tässä vaiheessa opetus koski kirjoitusten laatimista, kalliografiaa, klassikoiden, historioiden ja runouden resitaatiota ja muistiinpainamista. Aluksi opetus perustui opettajan puheeseen, sanalliseen opetukseen. 1000-luvulta olevissa valtion alkeiskoulun säännöissä opetusta ja sen sisältöjä kuvataan seuraavasti:

Opettaja luennoi päivittäin kolme sivua klassikoita ja opastaa oppilaitaan klassikoiden kohtien ääntämisessä ja tarkoitukseen tajuamisessa sekä opettaa merkkien muotoja, runoutta ja runollisia kuvauksia, vastakkaisia lauserakenteita ja tarinoiden kirjoittamista.

Opiskelijat on jaettu kolmelle tasolle. Ensimmäisellä tasolla oppilaiden joukosta arvotaan kolme, jotka saavat esittää kysymyksen niiden klassikoiden merkityksestä, joita he olivat kuulleet; lukea ääneen 200 - 300 merkkiä; harjoitella kirjoittamista kymmenen rivin verran; resitoida yhden säännönmukaisen runon, jossa on viisi tai seitsemän tavua; joka kolmas päivä heitä kuulustellaan yhdestä poeettisesta kuvauksesta; he lukevat yhden poeettisen kuvauksen ja kolmesta viiteen sivua historiaa (painaen mieleen kolme tapahtumaa, joita niissä kuvataan). Toisella tasolla opiskelijat lukevat ääneen sata merkkiä, harjoittelevat kirjoittamista kymmenen riviä, resitoivat nelirivisen runon säikeistön ja sopivan loppusoinnillisen säeparin, painavat mieleensä kaksi poeettista kuvausta ja yhden historian. Kolmannella tasolla opiskelijat lukevat viidestäkymmenestä seitsemäänkymmeneen merkkiin, harjoittelevat kirjoittamista kymmenen riviä ja painavat mieleensä

yhden runon.

Opiskelijan edistyessä hänen oli mahdollista siirtyä alkeiskouluista erilaisiin oppilaitoksiin. Vaihtoehtoina olivat ensinnäkin valtion ylläpitämät koulut, merkittävimpana tietysti yliopisto, mutta Song-ajalla maakuntiin ja prefektuureihin perustettiin lukuisia muita valtion kouluja. 1100-luvun alussa valtion koulujärjestelmä muodosti koko valtakunnan laajuisen organisaation opiskelijamäärän noustessa yhteensä aina 200 000:een. Maakuntakoulut tunnettiin nimellä hsien-hsueh, prefektuurikoulut chou-hsueh ja keisarillinen yliopisto nimellä I'ai-hsueh, jossa oli tuolloin noin 3 800 opiskelijaa. Toiseksi opiskelija saattoi valita jonkin lukuisista yksityisistä opinahjoista. Näitä oli yksinkertaisista kyläkouluista aina suuriin uskungfutselaisiin akatemioihin (shu-yüan tai ching-she), jotka olivat esimerkiksi 1100 - 1200-luvuilla vähintään yhtä paljon filosofisen keskustelun keskuksia kuin oppilaitoksia.

Periaatteessa korkeammassa opinahjoissa opiskelu ei enää ollut yksinomaan asioiden muistamista ja ymmärtämistä, vaan enenevässä määrin kykyä soveltaa opittua yksittäisiin asioihin ja ongelmiin. Chou Ying-ho kirjoitti 1200-luvulla erosta seuraavasti: ”Ylempi koulu seuraa periaatetta valaistakseen maailman asioita; alempi koulu lähestyy asioita tarkastellakseen maailman periaatteita.” Tästä huolimatta monien oppilaitosten opetusohjelma oli laadittu tulevia kokeita silmällä pitäen ja monissa niistä järjestettiin säännöllisesti harjoitusluonteisia koetilaisuuksia. Luonnollisesti tämänkaltaista ajattelua myös kritisoitiin voimakkaasti. Esimerkiksi ”Kehotuksia nuorille ja tietämättömille” -teoksessa todetaan, että ”jos kokeeseen valmistautumista käytetään siinä tarkoituksessa, että kehitettäisiin ihmisen kykyjä, minkä seurauksena näin ’kehittynyt’ ei tule tietämään toiminnan olennaisia piirteitä, niin miten hän voisi olla hyödyksi valtiolle?”

Joka tapauksessa kokeiden yhteiskunnallinen ja sosiaalinen merkitys oli suuri (ja niiden muuttumattomuus jäykisti myös koko koulutusjärjestelmää). Prefektuuritutkintoa saatettiin yrittää jo noin 15 - 16-vuotiaana, mutta yleensä se läpäistiin vasta noin 20-vuotiaana keskimäärin neljännellä yrittämällä. Tämä olikin tyyppillistä kaikille kokeille; ei ollut mitään rajoituksia sen suhteen, kuinka monta kertaa kutakin niistä saattoi yrittää. Toisaalta läpimenoprosentti pieneni entisestään, mitä korkeammasta tutkinnosta oli kysymys. Niinpä pääkaupunkitutkinnon läpäisi kerrallaan 1 - 2 prosenttia kokeeseen osallistuvista. Maakuntatutkinto läpäistiin yleensä noin 30 vuoden iässä ja pääkaupunkitutkinto keskimäärin 35 - 36 vuoden iässä. Kuvaavaa on, että ylimpään kokeeseen osallistuvien ikähaitari oli melkoinen; esimerkiksi vuosien 1148 ja 1256 kokeissa ääripäät olivat 19 ja 66 vuotta.

Yliopistotutkinto oli melkoisen rankka koettelemus, niin fyysisesti kuin henkisesti. Kokeeseen osallistujat, joita saattoi olla yli 10 000, suljettiin pieniin koppeihin. Uskottiin, että istuessaan siellä yksin kokelas oli ”henkien” saalista, ja nämä saattoivat iskeä häneen vanhojen väärin tekojen vuoksi. Tämän näkemyksen kääntöpuolena oli uskomus, että kokeessa menestymiseen oli maaginenkin selitys. Kaiken kaikkiaan ei olekaan ihme, että lähteet paljastavat monen kokelaan menettäneen järkensä näissä pienissä kopperoissa. Kokeen läpäiseminen tuotti välitöntä taloudellista ja sosiaalista hyötyä.

Alkeiskoulut ja niiden opetus

Alkeiskoulut Kiinassa (ennen tätä vuosisataa) olivat yleensä valtion, yhteisön tai perheen/klaanin luomuksia. Noin sanoen she-hsueh-järjestelmä (kyläkoulut) luotiin vuonna 1375 keisarillisella määräyksellä (Ming-dynastia) tarkoituksena palauttaa perinteiset kungfutselaiset arvot takaisin mongolivallan jälkeen. Varsinaisia säädöksiä koulujen organisoimisesta ei kuitenkaan näytä olleen, ja vasta vuoden 1504 ediktistä käy ilmi, että koulut oli tarkoitettu alle 15-vuotiaille ja tarkoituksena oli opettaa rituaaleja. Periaatteessa kouluja aiottiin perustaa laajalti myös maaseudulle, jotta kungfutselainen oppi saataisiin leviämään maaseudunkin väestön keskuuteen. Paikalliset viranomaiset olivat eräiden väitteiden mukaan kuitenkin haluttomia ottamaan kaikkia halukkaita kouluihin ja pyrkivät varaamaan paikat varakkaampien jälkikasvulle. Käytännössä siis ”valtion” koulut olivat täysin riippuvaisia paikallisesta tahdosta. Joka tapauksessa paikalliset viranomaiset pitivät lähes kunnia-asianaan saada alueelleen valtion kouluja, jotka kuitenkin 1500-luvun kuluessa käytännössä olivat muuntuneet paikallisten, yksityisluonteisempien, koulujen kaltaisiksi. 1500-luvun lopulla paikallisella tasolla alkoi toimia kouluja, jotka oli tarkoitettu ”yhteisön köyhille lapsille” (i-hsueh). Merkittävät perheet ja klaanit valitsivat omat tutorit ohjaamaan lapsiaan opintielle. Huolimatta koulujen erilaisesta taustasta ja erisäätyisestä oppilasaineksesta niiden opetusohjelmat eivät välttämättä poikenneet paljonkaan toisistaan.

Kouluvuosi alkoi luonnollisen kalenterin mukaisesti ensimmäisen kuun 15. päivänä ja päättyi noin 25. päivänä vuoden viimeistä, 12. kuukautta. Lukuvuoteen sisältyi vain noin kymmenen juhlapyhästä johtuvaa vapaapäivää, joten kouluvuosi oli melkoisen pitkä, kaikkiaan noin yksitoista täyttä kuukautta. Myös yksittäiset koulupäivät olivat pitkiä: ne kestivät käytännössä auringonnoususta auringonlaskuun ja vastasivat siten maatalousyhteisön päivärytmiä. Tyyppillisesti luku-

järjestys oli jaettu neljään osaan: varhaisaamun istunto, joka pidettiin ennen aamiaista, aamuistunto aamiaisen jälkeen, iltapäiväistunto ja lyhyt iltatuntto.

Koulujen oppilaat olivat iältään normaalisti kahdeksasta viiteentoista, joskin nuorimmat oppilaat lienevät tosiasiaa olleet 6 - 7-vuotiaita. Oppilaita ei jaettu vuosittaisen edistymisen perusteella luokkiin koko sinä noin seitsemän vuoden aikana, jonka he viettivät koulussa. Opetus kohdistui yksilöihin eli opetuksessa otettiin huomioon kunkin oppilaan henkilökohtaiset kyvyt ja taipumukset: ”Opetuksen ei tarvitse olla kaikille samanlaista.” Luokkahuoneessa saattoi siten olla hyvinkin eri-ikäisiä oppilaita, joita opettaja sitten yksilöllisesti ohjasi. Tämänkaltainen kasvatusopillinen ajattelu edellytti luonnollisesti luokkakoon saattamista melkoisen pieneksi. Opettaja joko johti itse koulua tai oli sitten kunnan tai jonkin perheen palkkaama, ja usein erittäin huonolla palkalla. Tästä syystä useimmille opettajille opetustyö oli vain välitavoite ennen virkamiestutkinnon suorittamista ja virkatielle lähtöä. Asenne oli tyyliä ”jos oppineesta ei tule virkamiestä, silloin opettaminen on hänen väistämätön velvollisuutensa”.

Ensimmäiset vuodet kouluissa keskittyivät merkkien opettamiseen. Aluksi opetettiin merkkien tunnistamista, ja niiden perusopetuksen jälkeen niitä kerrattiin jatkuvasti. Tämän alkeisopetuksen suhteen oli olemassa erilaisia metodeja. Klassisen Sung-dynastian aikana vakiintunut tapa oli tunnistaa ja painaa mieleen merkit kolmesta perustekstistä: San-tzu ching, Ch’ien tzu wen ja Pai chia hsing (ks. edellä). Toisaalta merkkejä saatettiin opettaa myös erikseen paperille tai puisille neliöille. Tällöin jokaiseen neliöön kirjoitettiin oma merkkinsä. Kaiken kaikkiaan lapsille opetettiin noin kymmenen merkkiä päivässä. Omitut merkit sidottiin yhteen ja niitä kerrattiin säännöllisesti. Yleisen arvion mukaan kyetäkseen lukemaan lapsen tuli osata 1 000 - 2 000 merkkiä. Kun tämänkaltainen perusta oli saavutettu, luettavaksi otettavasta tekstistä nostettiin esiin oppilaille tuntemattomat merkit, ja opettaja selitti ne. On huomattava, ettei tämän perusosaamisen saavuttamiseksi asetettu mitään aikarajoja, vaan kukin oppilas oppi merkit omaan tahtiinsa.

Siveltimellä kirjoittaminen alkoi vähän myöhemmin tai toisinaan myös samaan aikaan kuin lukemaan opettelu. Opettaja ohjasi aluksi omalla kädellään oppilaan kättä osoittaakseen tälle konkreettisesti, miten sivellintä pidettiin ja miten merkki tuotettiin. Vasta tämän jälkeen oppilas pääsi itse kokeilemaan. Aloittelijat saivat kirjoittaa vain yksinkertaisia, suuria merkkejä. Useimmat näistä merkeistä eivät olleet samoja kuin oppilas oli kohdannut merkkien lukuharjoituksissa. Tämä johtui lähinnä siitä, että oppikirjojen merkit olivat keskimäärin liian vaikeita kirjoituksen alkeisopetusta silmällä pitäen. Pienempiin kirjaimiin oppilas pääsi käsiksi vasta, kun hän hallitsi suuret kirjaimet helposti. Kirjoittamista harjoiteltiin joka päivä toisella aamuistunnolla, ja opettaja yleensä merkitsi niin hyvin kuin huonostikin tehdyt merkit rohkaistakseen tai korjatakseen oppilasta.

Kolmen perustekstin lisäksi, joiden sisällöt oppilaat yleensä oppivat toistamaan ensimmäisen vuoden jälkeen, oli olemassa myös muita tekstikirjoja. Nämä sisälsivät tietoa eri aloilta, ja ne oli kirjoitettu lauluiksi tai runoiksi, jotta ne olisivat olleet yhtäältä mielenkiintoisempia ja toisaalta helpompia muistaa. Tähän kastiin kuuluivat muun muassa Chien-lueh eli Lyhyt historia, joka käsitteli Kiinan historiaa myyttisistä varhaisvaiheista myöhäiselle Ming-kaudelle asti. Toinen suosittu kirja oli Ming-wu meng-ch’iu eli Ensimmäinen ensyklopedia, joka nimensä mukaisesti sisälsi kaikkien aikojen tietoa muun muassa astronomiasta, maantieteestä, biologiasta, yhteiskunnasta ja teknologisista termeistä - kaikki neljän merkin värssyinä. Lisäksi oli olemassa erityisesti lapsille laadittuja runokokoelmia.

Vähitellen - eli kun vähintään tuhat merkkiä oli oppilaan hallussa - mukaan kuvioon astuivat myös kungfutselaisuuden klassikot eli Neljä kirjaa ja Viisi klassikkoa. Joidenkin kasvattajien mukaan sopiva ikä oli 8 - 9 vuotta, jolloin oppilas alkoi olla sopivan kypsä ymmärtämään opettajan selityksiä klassikoiden sisällöstä. Lin Tsung-choun (1578 - 1645) mukaan jokainen sana ja lause oli selitettävä erikseen ennen kuin teksti kokonaisuudessaan saattoi avautua oppilalle. Moraaliset tekstit vaativat huomattavan paljon huomiota ja selityksiä osakseen. Kaikki kasvattajat eivät kuitenkaan olleet yhtä vakuuttuneita alle kymmenvuotiaiden kyvystä tajuta klassikoiden ajatuksia, vaan ajattelivat, että ”lapset käyttävät vain suutaan ja korviaan, mutta eivät sydäntään ja silmiään” ja että ”viittätoista nuoremmat lapset voivat muistaa paremmin kuin ymmärtää ... ja he voivat ymmärtää paremmin ja muistaa vähemmän, kun he ovat yli viidentoista”. Näistä sopivaa ikää koskevista erimielisyyksistä huolimatta kasvatusoppineet olivat yksimielisiä siitä, että klassikoiden oppimisen kulmakivi - ja ylipäänsä klassisen kauden opetuksen perusta - oli muistin harjoittaminen ja ulkooppiminen. Ch’ien Fang-sheng puolustelee tätä opetusmetodia seuraavasti:

Lapsuudessa hyvin opitut tekstit muistetaan läpi elämän. Jokaista yhtä uutta tekstiä kohden, joka opitaan joka päivä, on kerrattava kymmenen vanhaa tekstiä. Uusi teksti on luettava ääneen sata kertaa, minkä jälkeen vanhat tekstit on kerrattava siinä järjestyksessä kuin ne on opittu. Tietty määrä sivuja on kerrattava joka päivä. Kun ne on saatu loppuun, ne on

kerrattava kaikki uudelleen. Tekstin avaussivulle on merkittävä päivämäärä, jolloin teksti on kerrattu; tekstin loppuun on merkittävä päivä, jolloin teksti on saatu opiskeltua loppuun ...

Itse asiassa lapsen ajateltiin olevan lahjakas vain, jos hän pystyi muistamaan suuren määrän tekstejä. Kaikki kasvattajat suosittelivat tekstien lukemista ääneen ja aiemmin opittujen tekstien toistamista aamun ensimmäisellä tunnilla - jolloin lasten mielen ajateltiin olevan virkeimmillään. Uusien tekstien selitykset ja ääneen lukeminen sijoituivat päivän toiselle tunnille.

Koulujen oppikirjana käytettiin myös Chu Hsin (1130 - 1200) teoksia Hsiao-hsueh (Pieni oppi) ja Hsiao-ching (Klassikko koskien kuuliaisuutta vanhempia kohtaan), joita kuitenkin pidettiin myöhemmin usein joko liian vaikeina (liikaa vaikeita merkkejä) tai sitten kieleltään liian helppoina ja yksinkertaisina. Ilmeisesti kyseessä oli lähinnä se, etteivät teokset vastanneet enää Qing-dynastian aikakauden käytännöllisiä tarpeita.

Kun oppilaat hallitsivat perusasiat, he siirtyivät seuraavalle portaalle ja oppivat fonologiaa, joka oli ensiarvoisen tärkeä runouden, loppusoinnallisten säeparien ja proosan kirjoittamista varten. Näiden opiskelu sijoitettiin aamun toiselle tunnille. Oppikirjojen kautta oppilaat saivat yhtäältä käytännöllistä tietoa, mutta toisaalta he imivät itseensä myös kungfutselaisuuden maksimeja. Itse asiassa jotkut teoreetikot korostivat jälkimmäistä aspektia, kuten Ch'ên Ch'ueh, jonka mukaan ”opetettakoon hänelle ensin, miten seurata riittejä ja tapoja, joista tärkein on opettaa hänelle, mitä on vanhempien kunnioitus. Annettakoon hänen harjoittaa uskollisuutta ja rehellisyyttä. Lukeminen ja kirjoittaminen tulevat vasta toisella sijalla.” Myös hyvien ja pahojen luonteenpiirteiden erottamista toisistaan opetettiin monissa oppikirjoissa käytetyissä teksteissä. 1500-luvulla alkoi ilmestyä myös suoraan moraalikasvatukseen pureutuneita kirjoja, ja tällöin alettiin lisäksi kiinnittää huomiota siihen, mihin lukutaitoa käytettiin. Pelättiin lasten luonteen turmeltuvan sen vuoksi, että he lukevat roskakirjallisuutta. Laajemmin tämä huoli liittyy kungfutselaisuuden perusideaaliin ihmisen hyvästä perusolemuksesta, joka saattaa turmeltua vain ympäristön vaikutuksesta.

Koulujen kuri voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: fyysiseen, sosiaaliseen ja intellektuaaliseen. Fyysinen kuri tarkoitti lähinnä oppilaan opettamista huolellisuuteen ja siisteyteen, ja alun perin siihen kuului muun muassa luokkahuoneiden siivoaminen (joka Qing-dynastian aikana usein jäi kuitenkin palvelijoiden hoidettavaksi). Kyseessä oli siten eräänlainen fyysinen harjaannuttaminen. Sosiaalinen kuri tarkoitti oppilaan kasvattamista oikeisiin käyttäytymisnormeihin; tämä koski niin opettajaa kuin nuorempia ja vanhempia oppilastovereita. Samoin kiinnitettiin huomiota siihen, miten oppilaan tuli kävellä, seisoa, istua tai nauttia ruokansa. Eli lyhyesti kyse oli sosiaalisen kanssakäymisen perusmuotojen hallinnasta. Intellektuaalinen kuri ei yleensä tarkoittanut osaamattomuuden fyysistä rankaisemista. Kuitenkin eriasteisia rankaisuja ja palkintoja käytettiin, jos ei muuten niin siksi, ettei lapsen/nuoren mieli lipeäisi pääasiasta. Kuvaavaa kuitenkin on, että esimerkiksi Wang Yang-ming (1472 - 1527) vastusti erilaisia kurinpidollisia menetelmiä, koska se johtaa siihen, että oppilas alkaa pitää koulua vankilana ja opettajaa vihollisenaan. Wang suositteli lapsen mielen vapauttamista - iloa ja jopa hyppelyä - erilaisten curriculumiin sijoitettavien laulujen ja runojen välityksellä. Wangin ajatukset eivät kuitenkaan mitenkään muuttaneet alkeiskoulujärjestelmän perustavoitteita: saattaa lapsi tielle kohti virkamiestutkintoja (jotka siis usein olivat vanhempien harras toive, jonka toteuttaminen ei kuitenkaan moneltakaan onnistunut) ja kasvattaa vähemmän lahjakkaat kunnioittamaan vallitsevaa sosiaalista hierarkiaa.

Akatemiat

Akatemiat tunnetaan nimellä shu-yüan. Ensimmäisen kerran nimitystä käytettiin keisari Hsüan-tsungin hovissa noin vuonna 725, ja se tarkoitti oppineita, joiden tehtävänä oli pitää huolta dokumenteista (säilyttää ja editoida). Näin ollen ensimmäinen ”akatemia” oli siis tarkasti ottaen oppineiden kirjasto. Hsüan-tsungin isoäiti, keisarinna Wu, oli puolestaan aikanaan halunnut valtakuntaan entistä pätevämpiä virkamiehiä ja antanut sen vuoksi kehittää koejärjestelmää valinnan helpottamiseksi. Tämä oli antanut sysäyksen kirjaviisauden etsimiselle. Kirjakauppaa harjoitettiin jo tuolloin, mutta suurimmalla osalla ei tietenkään ollut varaa ostaa tarvittavaa kirjamäärää. Niinpä osa virkauralle haluavista lainasi kirjoja, osa pyrki paljon kirjoja omistavien talouksiin ja osa taas meni buddhalaisiin tai taolaisiin luostareihin, joissa saattoi olla laajakin kirjastot munkkien ja maallikkovieraiden käyttöön. Hsüan-tsungin hallituskauden lopulla tavaksi tuli nimenomaan lähteä buddhalaisiin luostareihin oppia saamaan. Opiskelijat menivät useimmiten vuoristoissa sijainneisiin luostareihin muutaman hengen joukoissa. Mieluummin kuin asuivat luostarissa he vuokrasivat tai rakensivat itselleen mökin sen läheisyyteen. Opiskelijat kutsuivat opiskelijoiksi vetäytymistään nimellä shu t'ang, joskus myös nimellä shy-yüan. Kehitys pysähtyi, kun An Lu-shan kapina puhkesi vuonna 755, mikä johti maan joksikin aikaa kaaokseen ja joukkomuuttoon pohjoisesta etelään (minne suuri osa akatemiaista sittemmin keskittyi).

Eräs tunnetuimmista buddhalaisista luostareista sijaitsi Pohjois-Kiangsissa, ja sen yhteyteen oli yhtä lailla rakennettu opiskelijoiden maja. Tästä kehittyi ehkä kaikkein tunnetuin kaikista akatemiosta: Pai-lu-tung. Sen juuret ovat 800-luvun taitteessa, mahdollisesti vuonna 803, jolloin paikalle saapui Li Po veljineen ja rakensi opiskelupaikan. Pohjoisen Sungin aikaan akatemioita mainitaan syntyneen kuusi: Kao-yang, Shih-ku, Yo-lu, Mao-shan, Pai-lu-tung ja kuuluisin Ying-t'ien. Täällä vaikutti 1000-luvun alussa Fan Chung-yen, jota voidaan pitää eräänlaisena akatemioiden pedagogisena pioneerina, sillä hän loi idean päivittäisestä aikataulusta. Fan Chung-yen perusti myös Su-chouhun prefektuurikoulun, jonka opettajaksi hän pyysi Hu Yüania. Tämä loi koululle säännöt ja jakoi koulun kahteen osastoon, joista toinen tuki klassikoiden merkitystä (ching-i chai) ja toinen ”asioiden hoitoa” (chih-shih chai). Hänen väitetään myös rohkaisseensa ryhmäkeskusteluja oppimismuotona - tapa, josta tuli myöhemmin yleinen monessa akatemiassa. Saman mallin mukaan keisari määräsi - Fan Chung-yenin ehdotuksesta - kouluja perustettavaksi ympäri maata.

Akatemioiden varhainen opetusjärjestelmä on ilmeisesti peräsin buddhalaisista luostareista, joihin suvut edelleen jatkuvasti lähettivät vesojaan koulutettaviksi. Buddhalaisien luostareiden organisaatio oli toteutettu siten, että hallinto ja koulutus oli erotettu eri henkilöille. Samanlainen jako lainattiin akatemioiden. Näissä oli ”koulumestari” ja ”manageri” (chih-hsüeh), joka huolehti ”rahasta ja ruoasta”. Myös varhainen opetussuunnitelma tuli todennäköisesti samanlaisesta lähteestä (malli Pai-chang ch'ing-kuei on sittemmin kadonnut). Syksyisin ja kesäisin pakerrettiin tekstien parissa, kun taas kevät ja kesä oli varattu meditaatiolle. Päivän alku ja loppu oli varattu tekstien eksplikaatiolle, ja kuukauden keskellä ja lopussa aikaa varattiin lisäksi keskustelukokouksille. Todennäköisesti enemmänkin idealistisen kuin todellisen kuvan (ja sekoittaen buddhalaisia ja muinaisia kungfutselaisia piirteitä) varhaisesta opetuksesta antaa 1000-luvun alussa Ch'eng Hao:

Ch'an koulussa kokoonnutaan ilman hälinää. Siellä vallitsee järjestys ilman vihaa; ne, jotka ovat vastuussa, eivät säästele vaivojaan, kun taas niitä, jotka ovat hiljaa, ei nöyrytetä heidän epäaktiivisuutensa vuoksi. Kun joku kulkee heidän oviensa kautta ja saapuu heidän halleihinsa, kaikki on paikallaan ja siistissä järjestyksessä, ja heidän toimintansa siellä on täydellisesti organisoitua. Kun opettaja Ming-tao (Ch'eng Hao) näki heidän saapuvan syömään, hän huokaisi, että he olivat saavuttaneet säädylisyyden ja seesteisyyden ...

Akatemiosta osa siis perustettiin julkisen vallan toimesta, mutta suuri osa syntyi paikallisten klaanien ja perheiden toimesta. On myös huomattava, että todellisuudessa akatemit oli järjestetty melkoisen vapaiksi organisaatioiksi. Luennot, kokeet tai ylipäänsä osallistuminen eivät olleet mitenkään tiukkojen säädösten alaisia. Koulutuksellinen johtajuus riippui hyvin pitkälti johtavan opettajan henkilökohtaisesta persoonasta ja hänen moraalisesta vakaumuksestaan.

Kun akatemioiden määrä kasvoi, niiden suhde koejärjestelmään muuttui kahtiajakoiseksi. Enimmäkseen ajateltiin, että koulut tietenkin valmistivat oppilaita kokeita varten. Mutta tämänkaltaisella opportunistisella päämäärällä oli aina vastustajansakin. Kaksi Totuuden tien koulun (tao-hsüeh) perustajaa, Chang Tsai ja Ch'eng I, surkuttelivat koejärjestelmän mukanaan tuomaa kilpailua rohkaisevaa mentaliteettia, jonka he katsoivat olevan sopivampi tavaroiden myynnille kuin moraalille itsensä kehittämiseksi. Myös institutionalistiset reformistit Fan Chung-yen, Ou-yang Hsiu ja Wang An-shih pitivät kokeita sen vuoksi, että ne antoivat niin suuren painon virtuoosimaiselle kirjoittamiselle, huonoina testeinä niiden moraalisten ominaisuuksien testaamiseksi, joita hallinnossa olisi tarvittu. Kun Fan ja Wang sittemmin saavuttivat korkean aseman, he kehittivät ajatusta siitä, että koulutus asetettaisiin kokeiden edelle rekrytoitaessa virkamiehiä.

Kaikkiaan tässä vaiheessa syntyi pohjoiseen Sungiin 39 akatemiaa ja eteläiseen 140 (pohjoisen virkamiehet eivät kyenneet täysipainoisesti täyttämään määräksiä koulujen perustamisesta). Pai-lu-tungin akatemia koki uuden nousun vuodesta 1179, kun Chu Hsi kiinnitti sen kehittämiseen huomionsa (ollessaan kyseisen alueen prefektinä). Hän korjautti joitakin sen rakennuksia ja rakennutti uusia. Hän vietti siellä myös itse paljon aikaansa - joskaan ei opettajana - keskustellen paljon oppilaiden kanssa. Niin sanotut filosofiset keskustelut (chiang-hsüeh) tulivat oppineiden keskuudessa muotiin Sung-dynastian aikana (960 - 1279) - joskaan tapa ei aiemminkaan ollut täysin tuntematon. Tapa sisälsi erilaisia muotoja ulottuen luennoista, joita seurasi kysymysten ja vastausten vuorottelu, epämuodollisempiin kokoontumisiin. Näistä jälkimmäiset tulivat erityisen yleiseksi Ming-dynastian aikana.

Kaiken kaikkiaan 1100 - 1200-luvuilla syntyi lukuisia uusia akatemioita, ja tavallaan ne virallistettiin vuonna 1264, kun keisari antoi niiden johtajille virallisen valtakirjan. Sen sijaan mongolivallan aikana (1215/1279 - 1368) osa akatemiosta kuihtui, mutta osa ilmeisesti menestyi hyvin, ehkä osaksi sen takia, että mongolivaltaa vastustaneita kiinalaisia hakeutui niihin.

Ming-dynastian alussa (valtaan vuonna 1368) suunniteltiin uuden alueellisen koulujärjestelmän perustamista, ja akatemit kokivat väliaikaisen mahalaskun. Chou tsungin ehdotuksen mukaan jokaiseen prefektuuriin, aliprefektuuriin ja piirikuntaan perustettiin kouluja. Nyt myös päätettiin, että vain sellaiset kokelaat hyväksyttiin värväyskokeisiin, jotka olivat käyneet jotain koulua. Pian kuitenkin selvisi, ettei uusi (mahdollisesti maailmanhistorian ensimmäinen koko valtakunnan kattava kouluverkosto) järjestelmä pystynyt ohittamaan akatemiaita. Uudet koulut rajoittuivat nopeasti alkuperäisen ideansa vastaisesti vain tutkintoon valmistaviksi oppilaitoksiksi eivätkä antaneet niin laajaa opetusta kuin mihin akatemioiden oli totuttu. Oppilaiden määrä kuitenkin lisääntyi, sen sijaan chû-jen- ja chin-shih-tutkinnot läpäisseiden suhteellinen osuus ei kasvanut, jälkimmäisen kohdalla päinvastoin pieneni. Kilpailu oli siis kova, ja se varmasti osaltaan vaikutti opetusohjelman suuntautumiseen uudessa koulujärjestelmässä (jonka perimmäinen tarkoitus oli kuitenkin virkamiesten kouluttaminen) kapea-alaiseksi. Myös kokeet itsessään edesauttoivat samanlaista kehitystä. Kysymykset keskittyivät Neljään kirjaan sekä yhteen klassikkoon, jonka kokelas saattoi valita (1. Yi jing eli Zhou yi: Muutosten kirja, joka sisältää ennustuksia ja filosofista aineistoa; 2. Shu jing eli Shang shu: Historian kirja; 3. Shi eli Shi jing: Laulujen kirja, joka sisältää runoutta; 4. Li ji: Rituaalinen kirja, eräänlainen riittien ja tapakulttuurin oppikirja; ja 5. Chun qiu: Kevättä ja syksyä, joka sisältää historiaan liittyvää materiaalia, kuten annaaleja ja aikakirjoja). Vastausten muoto ei kuitenkaan yleensä ollut kokelaan omasta päästä, vaan se perustui muutamaani antologioihin: Ssy-shu ta-ch'ûan (Neljän kirjan kokoomateos), Wu-ching ta-ch'ûan (Viiden klassikon kokoomateos) ja Hsing-li ta-ch'ûan (Luonnon ja periaatteen kokoomateos). Sinänsä nämäkin teokset olivat massiivisia, mutta verrattuna Sung-kauteen väheneminen oli selvä. Kaiken lisäksi vastauksia kokeissa arvosteltiin yhä enenevässä määrin sen perusteella, kuinka hyvin ne seurasivat kokoomateosten ”mallivastauksia”, millä tarkoitettiin tietyntyyllisiä vastauksia - jotka tunnettiin nimillä systemaattinen eksplikaatio (chih-i), moderni tyyli (shih-wen) ja kahdeksanosainen tyyli (pa-ku-wen). Monien kokelaiden mielestä testi mittasikin heidän kekseliäisyyttään rakentaa tietynnäköisiä vastauksia, ei sitä, mitä he mahdollisesti tietäisivät. Eräiden tutkijoiden mukaan tämänkaltaiset kehitykset olivat syynä siihen, että akatemit alkoivat jälleen vetää opiskelijoita puoleensa.

Opetuksessa moraalisiin ja miksei myös sosiaalisiin normeihin kiinnitettiin runsaasti huomiota. Tämä tulee selvästi esiin niin sanotuista opetuksen artikloista, jotka esiteltiin Pai-lu-tungissa (Chu Hsin):

1. Lista viidestä opetuksesta

- Isän ja pojan välillä täytyy olla rakkautta.
- Hallitsijan ja alamaisen välillä täytyy olla oikeudenmukainen jako.
- Miehen ja vaimon välillä täytyy olla eroja.
- Vanhan ja nuoren välillä täytyy olla arvojärjestys.
- Ystävien välillä täytyy olla hyvää uskoa.

2. Oppimisen järjestys

- Opiskele laajasti.
- Tutki tarkasti.
- Ajattele huolellisesti.
- Erottele tarkasti.
- Toimi rehellisesti.

3. Itsensä kehittämisen olennaiset piirteet

- Ole puheessasi lojaali ja totuudenmukainen.
- Toimiessasi ole vakava ja huolellinen.
- Kontrolloi vihaasi ja hallitse halujasi.
- Korjaa virheesi ja muuta ne hyveiksi.

4. Asioiden hoitamisen olennaiset piirteet

- Ole reilusti sen puolesta, mikä on oikein, äläkä juonittele sen puolesta, mikä on voittoa tuottavaa.
- Selvitä Tie, älä havittele kunnianosoituksia.

5. Toisten kanssa toimeentulemisen olennaiset piirteet

- Älä tee muille mitään sellaista, mitä et haluaisi itsellesi tehtävän.
- Jos joku noudattaa jotain toimintatapaa ja hänen tiensä on tukossa, anna hänen itsensä etsiä korjauskeino.

Nämä ohjeet tarjosivat mallin yleiselle itsensä kehittämiselle, eivätkä ne siten luonnollisestikaan olleet mitään konkreettisia opetusta sääteleviä ohjeita. Tarkempia ohjeita löytyi muun muassa mestarien Ch'engin ja Tungin koulusäännöistä. Niissä kiinnitettiin huomiota kuukauden 1. ja 15. päivän juhlallisuuksien kunnioittamiseen, aamun ja illan käyttäytymiseen, istumisjärjestykseen luokissa, siellä käyttäytymiseen ja jopa nukkumaanmenorituualeihin. Ulkoiseen käyttäytymiseen kiinnitettiin säännöissä runsaasti huomiota. Oppilaan tuli kävellä ja seisoa suorassa, katsella ja kuunnella tarkasti, puhua varovaisesti (huolellisesti), käyttäytyä rauhallisesti, pukeutua siististi, syödä ja juoda kohtuullisesti, keskittyä

yhteen asiaan kerrallaan, pitää huoneet ja hallit puhtaina sekä kutsua muita oikeilla epiteeteillä (eri-ikäisille oli omat nimityksensä). Jokaisen piti tietenkin ilmoittaa ulosmenostaan ja paluustaan sekä ylipäänsä pyrkiä myös vapaa-aikanaan kehittämään itseään.

Tapoihin ja hyvään käytökseen kiinnitettiin jatkuvasti huomiota. Tarkoituksena oli saattaa yksilö harmoniaan itsensä, perinteen, ympäristön ja yhteiskunnan vaatimusten kanssa. Kuvaavia ovat Hung-tao-akatemian huomiot hyveestä vuodelta 1496. Niiden mukaan oppilaan piti ”kunnioittaa mennyttä, huolehtia ruumiistaan, olla kunnioituksen ohjaama, elää kotonaan vanhempiaan kunnioittaen, kohdella myötätuntoisesti niitä, joiden kanssa joutuu kosketuksiin, sekä elää harmonisesti naapurien kanssa”.

Saman akatemian curriculum paljastaa, että oppiaineksen valinta oli melkoisen selektiivistä - jos ajatellaan kirjallisia ja historiallisia lähteitä - samalla kun siihen on upotettu paljon muiden alueiden materiaalia. Sen selvänä päämääränä häämöttävät virkamiestutkinnot. Riittejä koskien oppilaiden tuli lukea asiaan kuuluvaa kirjallisuutta alkaen Chia listä (Säädyllyisyys kotona) aina I-lihin (Seremoniat) ja Chou-lihin (Choun riitit). Kirjallista tyyliä harjoitettiin lukemalla päivittäin yksi jakso Wen-chang kwei-fanista (Proosan standardit), joka oli koottu Sung-aikana ja joka sisälsi 69 mallia ”muinaisen tyylin” proosasta. Runoutta luettiin kahden runon päivävauhtia T’ang yinistä, joka oli kokoelma T’angin runoja. Joka kuussa opiskelijoiden oli laadittava kaksi muinaisen tyylin proosakirjoitusta ja neljä runoa - harjoitukseksi tulevia virkakokeita varten. Koetyyliä harjoiteltiin joka päivä; oppilaiden tuli kirjoittaa kaksi kyseisellä tyyllillä. Valittavana oli neljä osa-aluetta: eksplikaatio (i), essee (lun), ongelmaessee (ts’e) tai memoriaali (piao). Poliittinen filosofia piti sisällään viiden klassikon tutkimusta, luonnollisesti yhtä aina kerrallaan. Tässä vaiheessa myös tutustuttiin niiden kommentaareihin. Näiden enemmän tai vähemmän ”klassisten” aineiden ohella curriculumiin kuuluivat myös niin sanotut hallintoaineet, joihin liittyivät seuraavat teokset: 1. Wu ching ch’i shu eli seitsemän kirjaa sotilastaidosta, 2. Wu ching tsung yao, joka oli myös sotataitoon keskittynyt teos, 3. Ta ming lü ja Hsing-t’ung fu, jotka esittelivät erilaisia maallisen oikeuden ranskaisutapoja ja periaatteita, 4. Chiu-huang huo-min, joka oli eräänlainen nälänhädän torjunta- ja korjausopas, 5. Ho fang t’ung-i, joka käsitteli patoja ja valleja, 6. Ching-chü t’u-shuo, joka sisälsi kuvitettua keskustelua ojista ja kanaaleista, sekä 7. Wu-chung shui-li, joka myös käsitteli vesiteiden huoltoon ja kunnossapitoon liittyviä kysymyksiä. Curriculumiin kuului edelleen kalligrafiata, taitoja (mm. luutun soitto ja jousiammunta, joiden katsottiin vahvistavan sisäistä henkeä) ja kokeita, joiden perusteella testattiin opittua ja jaettiin oppilaat eri luokkiin: erinomaiset ensimmäiseen, ne-joilla-jotainymmärrystä-struktuurista-ja-merkityksestä toiseen luokkaan, aloittelevat ja lupaavat kolmanteen luokkaan, mutta ne, jotka jäivät kolmannen luokan alapuolelle, saivat ”kiellon” seuraavaan kesään asti (varmaa tietoa siitä, mitä kiello koski, ei ole - mahdollisesti ”luokaton” ei saanut osallistua virkakokeisiin).

Vaikka variaatioita lienee ollut, oheinen curriculum on ilmeisesti hyvin suuntaa antava ja osoittaa koulutusjärjestelmän muuttuneen melkoisen formaaliksi - varhaisemmilta vuosisadoilta ei näin selkeitä curriculumeja ole ainakaan säilynyt. Yüan-ajalta on säilynyt Ch’eng Tuangin laatima hyvin tarkka poikalapsen koulutuskuvaus lapsuudesta aina kokeisiin asti.

Akatemioiden uusi herääminen sai uutta pontta myös ajattelijoilta, jotka alkoivat korostaa akatemioiden merkitystä. Tärkeimmät näistä ajattelijoista olivat Ch’en Hsien-chang (1428 - 1500), Chan Jo-shui (1466 - 1560) ja Wang Shou-jen (1472 - 1529). Ch’en Hsien-chang oli eräänlainen tulevien akatemioiden ”hengen luoja”, joka ei itse osallistunut aktiivisesti julkisten asioiden hoitoon. Hän tutustui Sung-ajan filosofiin ja löysi heiltä ajatuksen, jota hän kutsui ”itsensä tuntemiseksi” (tzu-te). Sung-filosofi Wulle itsensä tuntemisen metodi oli tarkoittanut itseyden etsimistä yksinäisyydessä, keinona niin sanottu hiljainen istuminen. Ch’en Hsien-chang kuitenkin havaitsi tämän terveydelleen vaaralliseksi. Niinpä hän kehitti vaihtelevamman päivittäisen rutiinin, jossa ”istuminen” katkaistiin yhtäältä tapaamalla muita ihmisiä ja toisaalta oleilemalla luonnossa esimerkiksi kävellen, soudellen ja kalastaen. Ch’en Hsien-changille eristäytyminen ei siis ollut mikään tavoite, päinvastoin: hän perusti luentohallin (Kalastuslaituri, Tiao-’ai), jonne hänen maineensa kasvun myötä kerääntyi opiskelijoita sankoin joukoin. Hän tavallaan osoitti, että viisauteen oli myös käytännöllisempiä teitä. Isommista organisaatioista hän ei kuitenkaan ollut kiinnostunut, ja kuvaavaa onkin, että hän kieltäytyi tarjotusta Pai-lutungin akatemian johtajan paikasta.

Chan Jo-shui oli Ch’en Hsien-changin oppilas. Opettajaansa vähemmän hän nojautui introspektioon (tai kuten tuohon aikaan pikemminkin sanottiin: valaistumiseen); sen sijaan hän luotti intellektuaalisiin yrityksiin. Läpäistyään vuonna 1505 chin-shih-tutkinnon hän pääsi korkeaan valtion virkaan ja alkoi pian kiinnittää huomiotaan akatemioihin (perustaen niitä ennen eläkkeelle siirtymistään ainakin 36). Wang Shou-jen pääsi kolmannella kerralla läpi chin-shen-kokeesta, mutta hänkään ei pitänyt ulkooppimista sinänsä missään arvossa, vaan Ch’en Hsien-changin tavoin korosti henkilökohtaisen

valaistumisen merkitystä: ”tie viisauteen lepää jokaisen omassa luonnossa”. Hän ei katsonut totuuden olevan mikään kirjoista opeteltava doktriini, vaan moraalinen kasvuprosessi - jatkuvaa itsensä kokeilemistä läpi elämän. Näin ollen metodi oli keskeisemmässä asemassa kuin yksittäiset tiedot. Koska metodi oli moraalinen, sen oli oltava suurelta osin sosiaalinen tai yhteisöllinen, olkoonkin että sen tuottamat saavutukset olivat persoonallisia. Eräänlainen filosofinen perusajatus oli tiedon ja toiminnan yhteys. Wang Shou-jenin mielestä akatemit tarjosivat sopivan paikan tämänkaltaiselle opetukselle. Hän myös pohti sitä, mitä akatemit tarvitsivat toimiakseen - olihan tunnettua, että akatemit saattoivat helposti kuihtua. Wangin mukaan toimiva akademia tarvitsi rehtorin opettamaan, patruunoita huolehtimaan taloudesta sekä viranomaisia tukemaan toimintaa.

Itse asiassa akatemioiden uudistamispyrkimys oli jälleen pyrkimystä ”vanhaan kulta-aikaan” ja maallisen, koesidonnaisen nykypäivän kritisoimista. Wang kirjoittaa 1520-luvulla:

Tämän opetuksen olennaiset piirteet ovat Yaon, Shunin ja Yün menestyksekkäästi välittämiä, ja ne voidaan koota yhteen sanomalla: ”Ihmismieli on epävakaa (altis tekemään virheitä), moraalinen mieli on vakaa (seuraa moraalista lakia). Ole puhdas ja määrätietoinen, ja pidä kiinni kultaisesta keskiteistä.” Keisari Shun antoi sen yksityiskohdat Hsiehille, ja ne olivat: ”Isän ja pojan välillä täytyy vallita kiintymys, hallitsijan ja ministerin oikeudenmukaisuus (oikeamielisyys), miehen ja vaimon välillä pitää kiinnittää huomiota heidän erilaisiin tehtäviinsä, vanhan ja nuoren välillä heidän oikeaan järjestykseensä, ystävien välillä uskollisuuteen, tässä on kaikki.” Yaon, Shunin ja Kolmen dynastian aikaan opettajat opettivat ja opiskelijat opiskelivat vain tätä. Tuohon aikaan ihmisillä ei ollut mitään erilaisia mielipiteitä eikä perheillä ollut erilaisia käytäntöjä. Niitä, jotka harjoittivat opetusta luonnollisesti ja helposti, kutsuttiin viisaiksi; niitä, jotka harjoittivat sitä itseään pakottamalla ja vaikeasti, kutsuttiin arvokkaiksi; mutta niitä, jotka rikkoivat sitä vastaan, kutsuttiin rappeutuneiksi ... Ihmiset, joilla oli alhainen asema - kylien ja maaseudun asukkaat, maanviljelijät, käsityöläiset ja kauppiat - saivat kaikki tämän koulutuksen, jonka tarkoituksena oli vain hyveen ja käytöstarojen täydellistäminen. Miten tilanne on voinut olla näin? Koska ei ollut pyrkimystä tietoon kuulemisen ja näkemisen kautta, joka olisi voinut hämmäntää heitä; ei ulkooppimista ja resitaatiota estämässä heitä; ei suloisten säkeiden kirjoittamista, joiden paulaan he voisivat antautua; eikä menestyksen ja hyödyn tavoittelua. Heidät vain opetettiin kunnioittamaan vanhempiaan, olemaan veljellisiä itseään vanhemmille, uskollisia ystävilleen, niin että he saivat takaisin kaiken sen, mikä on yhteistä kaikkien ihmisten mielen substanssille. Tämä kaikki on sisäänrakennettuna luonnossamme eikä riipu mistään ulkopuolisesta. Kun asia kerran on näin, kuka ei voi sitä saavuttaa?

Uudistajien mielestä pedagogia oli ajautunut tilaan, jossa se käytännössä opetti ”pahaa”. Kritiikin kohteena oli se, että opetus oli lähtenyt liikaa myötäilemään virkamieskokeiden tutkintovaatimuksia. Opetuksesta oli tullut erilaisten fraasien ja lauseiden resitaation valvontaa. Kuri ja järjestys olivat ohittaneet oppilaiden ohjaamisen (hyveisiin). Kuitenkin kaikissa oli hyvää ja mahdollisuus tulla hyväksi, ja kaikilla oli siten mahdollisuus kehittyä, ja tämä kehitys oli sopusoinnussa yksilön oman luonnon kanssa. Esimerkiksi Wang kiinnitti huomiota oppilaiden mielentiloihin ja mielen aktiviteetteihin. Oppilasta ohjattiin emotionaalisesti ja psykologisesti oikeaan suuntaan eli klassisten hyveiden suuntaan. Oppilaat olivat Wangin mielestä kuin puutarhan kasvit, mihin sisältyy yhtäältä idea luonnonmukaisesta kasvusta ja toisaalta se, ettei kasvu tapahtunut viljelyssä.

Päivittäinen opiskelurytmi alkoi opiskelijan moraalisesta käytökseen kokeilemisella (tarkistamisella). Toiseksi kerrattiin vanhat opetukset ja resitoitiin uusia. Kolmanneksi harjoiteltiin joko etikettiä tai kompositiota. Neljänneksi oli jälleen vuorossa toistamista ja resitaatiota. Viidenneksi oli sitten laulamisen vuoro. Opettajan tehtävänä oli koko ajan pitää yllä niin sanottua psykologista ilmapiiriä. Moraalinen aspekti oli siten vahvasti koko ajan mukana. Kun aamulla tarkistettiin moraalin pitävyyttä, saatettiin esimerkiksi kuulustella oppilaan viimeaikaisia tekoja, jolloin opettaja tarttui aina, jos mahdollista, elämän kuvioiden moraaliin ulottuvuuksiin selittäen ja ohjaten. Toistamisen ja resitaation yhteydessä opettajan tuli arvioida oppilaita näiden luontaisen kyvykkyyden perusteella ja määrätä nämä tekemään vähemmän kuin heidän maksimikapasiteettinsa edellyttäisi, niin että oppilaille ”jää aina ylimääräistä voimaa eikä hän kärsi tai tunne väsymystä vaan tuntee olemisen riemua todetessaan itsensä kanssa olemisen helppouden”. Etiketin, laulamisen ja resitaation tarkoituksena oli myös ohjata oppilaan tahtoa, säädellä hänen luontoaan ja tunteitaan, päästä vähitellen eroon huonoista ominaisuuksista. Harmonia ja mielen tasapaino olivat Wangin kasvatusajattelun perusajatuksia.

Ming-dynastian valtakauden viimeiset vuosikymmenet olivat levotonta aikaa, ja osittain tämä heijastui joidenkin vallassa olleiden akatemiakielteisyytenä, minkä seurauksena annettiin erilaisia akatemioiden toimintaa koskevia kieltoja ja rajoituksia. Samaan aikaan esitettiin toiveita käytännönläheisemmistä opetustavoitteista (lue: virkamiesvalmiuksien luomisesta), ja muutamat kasvatuksen teoreetikot yrittivätkin ottaa näitä vaatimuksia huomioon. Perustana kuitenkin säilyivät kungfutselaisuuden perusajatuksukset ja esimerkiksi Chu Hsin näkemykset opiskelun mukanaan tuomasta progressiosta

kohti hyvyyttä. Tämä näkyi 1500-luvun lopulla muun muassa Chang Chü-chengin ”Opintien portaat” -nimisen teoksen kahdeksanportaisessa oppineisuuden mallissa:

1. Oppineisuuden perustana on etabloitu tahto.
2. Oppineisuuden periaatteena on edistää humaniteettia (jen) kokoontumalla ystävien kanssa.
3. Tie oppineisuuteen kulkee asioiden tutkimuksen ja tiedon laajentamisen kautta.
4. Oppineisuuden säätelijänä on mielentyyneys ja pelko.
5. Oppineisuuden oikea tavoite on vanhempien kunnioitus, itseään iäkkäämpien kunnioitus, rehellisyys ja oikeamielisyys.
6. Oppineisuuden avulla pyritään vihan ja himojen kontrolloimiseen sekä liikkeeseen hyvää kohti.
7. Oppineisuuden viimeinen mittari on täydellinen oman luonteen kehittäminen siihen asti, kun päämäärät on saavutettu.
8. Todistus hyvästä oppineisuudesta on paluu ”vanhaan” ja klassikoihin.

1500 - 1600-luvun taitteen uudistukset antavat sen vaikutelman, että suuri huomio - viranomaisten taholta - kiinnitettiin järjestyksen ylläpitoon akatemoissa (joista annettiin jatkuvasti uusia määräyksiä ja ohjeita). Tämä kertoo myös siitä, että akatemit oli viimeinkin hyväksytty olennaiseksi osaksi valtakunnan virallista koulutusjärjestelmää, jolloin luonnollisesti niiden hallintoon kiinnitettiin virallisissa asiakirjoissa huomattavasti enemmän huomiota kuin aiemmin. Muutosta kuvaa hyvin se, että 1600-luvun alkupuolella akatemit saivat oikeuden antaa chü-jen-arvoja, mikä puolestaan alkoi vetää akatemioihin opiskelijoita, jotka alun perinkin pyrkivät pääsemään virkauralle. Näin akatemioihin kohdistui sekä niiden sisältä että ulkoapäin muutospaineita, jotka vetivät opetusta entistä enemmän siihen suuntaan, että niiden tarkoitus oli valmistaa virkamiehenalkuja. Akatemit, jotka aiemmin olivat saattaneet toimia hyvinkin itsenäisinä ja omaperäisinä laitoksina, imaistiin hallintojärjestelmän osiksi. Tilanne jatkui samanlaisena Qing-dynastian aikana. Kouluissa oli tällöin säännöllisesti kokeita, tarkka lukujärjestys, klassikoiden lukua, valittujen kirjallisuudenlajien opetusta, historiaa ja filosofiaa. Sen sijaan toisinaan aiemmin melkoisen vapaasti velloneet filosofiset keskustelut joutuivat nyt pannaan. Niitä pidettiin vaarallisina:

Prinssiin opiskelu oli varhaisten viisaiden elämänveri. Muinaiset ”arvokkaat” olivat itse asiassa tuskissaan joka kerta koontuessaan keskusteluihin. Älä teeskentele mielipiteiden esittämistä. Lavertelu aamuisin ja pelkästään maineen vuoksi ei johda oikeamielisyyteen ... Jos kerätään vain tyhjiä argumentteja, se ei - kuten Ch'en meditaatio - hyödytä Tietä vaan edustaa kungfutselaisuuden häviötä. Tämä on syy ehdottomaan filosofisten keskusteluiden kieltoon.

Qing-kaudella suurin osa opiskelijoista sai koulutuksensa näissä paikallisissa, monessa mielessä vielä yksityisissä oppilaitoksissa, joita valtio kuitenkin paitsi avusti myös kontrolloi.

1600-luvun jälkimmäisen puoliskon suuria trendejä oli kritisoida Ming-ajan intellektuaalisia traditioita ja kehittää konkreettisia taitoja. Koulutuksen puolella tämä trendi näkyy selvimmin Yen Yüanin (1635 - 1704) ajattelussa ja toiminnassa. Huomattuaan itse olevansa neljännen polven adoptiolapsi hän kääntyi kritisoimaan uskungfutselaisuuden perinteisiin sidottua luonnetta kaikilla osa-alueilla. Hän tuli itse vakuuttuneeksi, että muinainen kulttuuri ei suinkaan ollut runouden kulta-aikaa vaan pikemminkin luonteeltaan hyvin käytännöllistä; siihen kuuluivat olennaisina osina jousiammunta, vau- nuilla-ajo ja numerotiede. Voidaankin sanoa, että Yen rehabilitoi fyysisen harjoituksen ja käden taidot. Hän halusikin korvata kirjakoulutuksen (osan) käytännöllisemmällä asioilla, jotka harjoituttaisivat koko ihmistä ja joiden joukossa olisi tilaa myös arkipäivän elämässä tarvittaville taidoille. Niinpä kun Yen Yüan tuli vuonna 1696 Hopein akatemian johtajaksi, hän toi sen oppiaineiksi sotaharjoitukset ja -strategian, jousiammunnan, ratsastuksen, nyrkkeilyn, mekaniikan, matematiikan, astronomian ja historian. Tämä merkitsi lähes täydellistä vanhanmallisen opetuksen hylkäämistä, johon kuuluivat klassikot, näiden kommentaarit ja yleensä vielä kommentaarien kommentaarit. Uudistusten taustalla olivat vankat filosofiset periaatteet: käden työt ja kontakti konkreettiseen olivat sinänsä tiedon muoto. Hän väitti jopa, ettei toiminnan ja praktisten sovellusten ulkopuolella ollut mitään todellista tietoa: ”Mitä litä voi olla faktojen ja asioiden ulkopuolella?” Yenin ajatukset tulivat esiin vasta hänen kuoltuaan, kun hänen oppilaansa Li Kung (1659 - 1733) julkaisi hänen kirjoituksiaan.

Tai Chen (1724 - 77) lähti omassa ohjelmassaan siitä, että oppineisyys oli sen potentiaalisuuden täyttämistä, joka oli jokaisen ihmisen luonnossa. Ihmisessä tuli tapahtua transformaatio siitä, ”mikä oli ihmisessä luonnostaan”, siksi, ”mikä oli ihmisessä välttämättä niin”, millä hän tarkoitti moraalista täydellistymistä. Itse asiassa Tain ajattelussa on paljon yhteistä perinteisen kungfutselaisen ideologian kanssa, mutta toisin kuin nämä hän ei pyrkinyt pelkästään tarkkaan klassikoiden lukemiseen ja niiden sanojen ymmärtämiseen muinaisuuden viisauteen käsiksi pääsemiseksi (ja tulemiseen muinaisuuden viisaiden kaltaiseksi), vaan modernin viisauden luomiseen.

Länsimaisen koulutuksen tulo Kiinaan

Kristillinen lähetystyö pääsi kunnolla käyntiin (tai uudelleen) vasta 1800-luvulla, jolloin myös alettiin perustaa länsimaistyyppisiä kouluja. Aluksi opetus oli alkeisopetusta, mutta sai pian myös oppikoulunomaisia sävyjä. Ensimmäinen korkeampaa länsimaista opetusta antava oppilaitos perustettiin vuonna 1879 Shanghaihin (St. John's College). Myös kiinalaisten omaa koulutusta suunnattiin läntisten mallien mukaan, erityisesti oppiumisotien jälkeen. Perustetuissa erikoiskouluissa opiskeltiin ennen muuta kieliä ja teknisiä aineita (lähin vastine ammattikoulu). Kuitenkin vasta 1900-luvun taitteesta lähtien voidaan puhua länsimaisten korkeakoulutyypisten opinahjojen perustamisesta Kiinaan. Suuri muutos uuteen suuntaan tapahtui vuonna 1905, kun virkatutkintojärjestelmä lakkautettiin; samalla siirryttiin laajemminkin (jokin vain osittain) länsimaiseen koulutusjärjestelmään. Beijingin yliopistoon otettiin ensimmäiset opiskelijat vuonna 1910. 1910-luvulla länsimaistaminen vahvistui erityisesti niin sanotun Uuden kulttuurin liikkeen myötävaikutuksella. Muun muassa puhekieli otettiin koulujen opetuskieleksi ja myös koulutettavien naisten määrä alkoi kasvaa. Vuonna 1920 päätettiin, että vuonna 1928 yleinen oppivelvollisuus ulotettaisiin koko maahan - utopia, joka ei toteutunut: arvioiden mukaan tuolloin noin 10 prosenttia lapsista sai kouluopetusta. Vastaavia tavoitteita asetettiin muutoinkin tasavallan aikana, mutta yhtä huonolla menestyksellä.

Kiinan kansantasavallan kasvat- ja koulutusjärjestelmästä

Kiinan kommunistisella vallankumouksella oli Maon mukaan kaksi päätavoitetta: vallankumous (sosialismi ja kommunismi) ja kehitys (modernisaatio ja kansakunnan rakentaminen). Koulutuksen merkitys on siinä, että se näyttelee strategista roolia, jonka avulla nämä molemmat tavoitteet olisi mahdollista saavuttaa. Kariikoiden voidaan sanoa, että koulutuksen tavoitteena oli luoda ihmisiä, jotka olivat sekä ”punaisia” että ”ekspertejä”. Koulutus on kuitenkin käytännössä ollut enemmän tai vähemmän siksakkia Kiinan kansantasavallan aikana. Tämä johtuu sen vahvasta kytkennästä politiikkaan ja sitä kautta politiikassa tapahtuneista suunnanmuutoksista.

Koulutuksen sisällä voidaankin nähdä kahden linjan tai mallin kamppailleen (kamppailevan) keskenään. Näitä malleja voidaan kutsua akateemiseksi malliksi ja vallankumoukselliseksi malliksi. Akateeminen malli korostaa akateemista oppineisuutta ja koulua tämän opin välityspaikkana. Kasvatus merkitsee koulutusta. Ja koulutus tapahtuu koulujen kautta, joita on siten perustettava riittävästi. Kouluissa opetettava tieto on jaettava aihepiireihin (oppiaineisiin), ja edistyminen tapahtuu asteittain. Edistymistä valvotaan kokein, joilla testataan, että oppilas hallitsee riittävän hyvin kunkin asian, jotta hänet voidaan siirtää seuraavalle koulutuksen portaalle. Tasonmittausta varten on luotava yhteiset standardit, ja ne, jotka eivät täytä näitä standardeja, karsitaan vähitellen pois opintielästä. Järjestelmä on siis selektiivinen; sitä enemmän, mitä korkeammalle koulutustasolle nousee. Itse asiassa tämä koulutusnäkemys muistuttaa huomattavan paljon länsimaista käytäntöä.

Vallankumouksellinen koulutusajattelu lähtee edellä kuvatun kritiikistä (sitähän myös guomindangilainen tasavalta yritti toteuttaa), sen kapeaa curriculumia, koulutusohjelmaa, hallintoa, joka pyrkii tekemään oppimisesta mekaanisen prosessin tiukasti ennalta määrättyine kriteereineen - koulutuksen tikapuineen. Vallankumouksellisen mallin juuret ovat Maon jo ennen kansantasavallan perustamista vuonna 1949 esittämissä ajatuksissa, mutta ensimmäisen kerran mallia alettiin kokeilla ”maolaisessa koulutusvallankumouksessa” vuodesta 1958 lähtien. Maon kasvatusideologian eräs oppi oli ”koko yhteiskunta kouluttaa”. Oppimista tapahtuu kaikkialla yhteiskunnassa: pelloilla, tehtaissa, kaduilla. Niinpä kaikki masakampanjat ovat myös omiaan edistämään kasvatusta, eikä koulujen ja yliopistojen sulkeminen pitkäksikin aikaa siinä mielessä, että niiden opettajat ja oppilaat lähtevät tutustumaan näihin yhteiskunnan ”muihin” koulutuspaikkoihin, ole mitenkään ristiriitaista, päinvastoin. Koulu ja luokkahuoneet eivät välttämättä olleet parhaat paikat koulutuksen saamiseksi. Vallankumouksellisen mallin koulutusajatus on siis paljon laajempi kuin akateemisen mallin: myös teatteri, museot, yleiset lukuhuoneet, radio, televisio (nykyään) ja sanomalehdet ovat osa koulutusta (jolloin ei ole eroa propagandan - jota kaikki koulutus kai kuitenkin on - ja koulutuksen, muodollisen ja epämuodollisen koulutuksen välillä). ”Suuri opettaja”, josta epiteetistä Mao itse piti, katsoi, että opettajat ovat propagandisteja. Hän oli myös sitä mieltä, että liian monien kirjojen lukeminen oli vahingollista. Lisäksi hän kiinnitti huomiota kokeiden ja erilaisten testien oppilaille aiheuttamiin paineisiin. Kokeet olivat ikäviä yllätysshokkeja oppilasta vastaan, ja niissä oppilaita saatettiin kohdella vihollisina: ”Nykyään; on ensinnäkin liian paljon luokkia, toiseksi liian paljon kirjoja ... Todellinen ymmärrys saavutetaan vain asteittain työstä saatavan kokemuksen kautta.”

Erot mallien välillä ovat ilmeiset. Akateeminen malli on kouluorientoitunut, vallankumouksellinen on yhteiskuntaorientoitunut. Akateeminen malli korostaa tiedollista puolta, vallankumouksellinen tekemistä.

Maon mielestä kasvatuksen tarkoitus oli ideologinen kasvatus. Tätä ajatusta alettiin laajemminkin korostaa vuodesta 1963 eteenpäin niin sanotun sosialistisen kasvatuksen liikkeessä. Vuoden 1958 suuren harppauksen kokeilusta työn ja koulunkäynnin yhdistämisestä tehtiin yleinen linja vuonna 1964. Niin sanotun kulttuurivallankumouksen myötä koulutusta saaneita nuoria siirrettiin maaseudulle töihin, oppimaan talonpojilta ja kiihdyttämään maaseudun kehitystä. Vuonna 1966 yliopistojen sisäänpääsykokeet poistettiin ja ne, kuten lukiot, suljettiin runsaaksi puoleksi vuodeksi, minkä jälkeen armeija saapui niihin valvomaan poliittista opetusta ja turvaamaan vakavuutta. Koulujen opetusohjelmaa karsittiin, ja aineita jäi vain viisi: äidinkieli, politiikka, matematiikka, voimistelu ja tuotannollinen työ. Niihin perustettiin vallankumouskomiteoita. Koulutuksen tason laskua koskenut kritiikki muun muassa vaikutti siihen, että tästä mallista vähitellen luovuttiin vuodesta 1974 eteenpäin, minkä jälkeen tiedollisempi malli on uudelleen voittanut itselleen jalansijaa.

2.2.3 Intia

Intian koulutusjärjestelmän historialliset piirteet

Historian kannalta intialaista koulutusjärjestelmää voidaan tarkastella lähinnä kulttuurihistoriallisten kytkeiden kannalta. Tällöin uskontojen - erityisesti hindulaisuuden, buddhalaisuuden ja islamilaisuuden - merkitys ja niiden asettamat tavoitteet ja raamit nousevat keskeiseen sijaan. Eräänlainen uskonnollinen periaate on selvästi hallinnut koulutusta aina Vedojen ajasta 1700 - 1800-lukujen taitteeseen asti. Senkin jälkeen uskonnolliset elementit näkyivät vielä pitkään opetuksen sisällössä ja tavoitteissa, erityisesti paikallisen tason alkeiskoulutuksessa. 1800-luvulta lähtien englantilainen koulutusjärjestelmä ja sen opetusohjelmat tulivat kuitenkin siirtomaaisäntien ansiosta vähitellen valtavirtaukseksi.

1. Hindulaisuus & buddhalaisuus (- 1200)

Muinaisen Intian historia voidaan jakaa neljään ajanjaksoon:

- 1) vedalainen 2000 - 1000 eKr.
- 2) upanišadinen 1000 - 300 eKr.
- 3) dharmachakraninen 300 eKr. - 500 jKr.
- 4) puranalainen 500 - 1200.

Seuraavassa näitä ajanjaksoja käsitellään koulutuksen osalta enemmän tai vähemmän yhtenäisenä kokonaisuutena, koska kaiken kaikkiaan opintojen peruskuvio säilyi samanlaisena koko ”klassisen periodin” eli noin vuoteen 1200 asti. Koulutuksen perusta kytkeytyi tuolloin voimakkaasti hindulaisuuteen ja buddhalaisuuteen. Intialaisen materiaalin ajoitus ei myöskään yleensä ole kovin yksiselitteistä, joten kovin yksityiskohtaisiin ajallisiin jakoihin ei ole kunnollisia edellytyksiä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö jatkossa pyrittäisi osoittamaan minkäänlaisia ajallisia kehityskulkuja. Vuosisatoja jatkuneen koulutustradition perusta luotiin jo vedalaisena aikana. Merkittävää on, että koulutukselle annettiin jo noista varhaisista ajoista lähtien suuri painoarvo: ”Jumalat tervehtivät oppineita miehiä (jnani).” Mitään taitoa ei voitu oppia ilman koulutusta, eikä harjoitusta jostain asiasta voinut saada olematta jonkun oppilaana.

Koulutuksen perusta

Hindulaisuuteen liittyvää koulutusta ja opetusjärjestelmää ei voi ymmärtää ilman intialaisen sosiaalisen järjestelmän ja ihmisen elämänvaiheita koskevan perusajattelun tuntemusta. Tämä johtuu siitä, että varhaisimmista ajoista lähtien hindu yhteisössä pidettiin koulutusta yhtenä perusvelvoitteena. Se oli integraalinen osa koko yhteiskuntajärjestelmää. Tämä puolestaan tunnetaan nimellä *Varnāśrama Dharma*. Sen perusteella ihmisen elämää säätelee jako neljään kastiin (*Varnas*) ja neljään elämän portaaseen (*Āśramas*).

Arjalainen yhteisö jakaantui neljään ”säättyyn”, *varnaan* (kirjaimellinen merkitys väri):

- 1) *brahmaanit* eli papisto (valkoinen): kulttuurin valvojat ja oppineet
- 2) *ksatriyat* eli sota-aateli (punainen): hallitseva ja sotilasluokka, joka vastuussa yhteisön turvallisuudesta ja puolustuksesta
- 3) *vaisyat* eli kauppiaat ja käsityöläiset (kellanvihreä): maan taloudellisista tarpeista huolehtiminen, mihin kuuluivat maanviljelyksen organisoiminen, käsityöläis- ja muut ammattikunnat sekä kauppa
- 4) *sudrat* eli maanviljelijät ja muiden aliarvostetumpien töiden tekijät (musta): erilaiset palvelustehtävät ja maanviljelykseen liittyvät käytännön työt.

On huomattava, ettei kastilaitos ollut aluksi kovinkaan jähmeä. Upanišadeissa ero brahmaanien ja ksatriyoiden välillä ei ole aina kovinkaan selkeä. Siinä kerrotaan esimerkiksi kuninkaista, jotka haastoivat brahmaaneja opettajina ja oppineina. Upanišadeissa (Chāndogya) (4.4.1-5) on kertomus pojasta nimeltä Satyakāma, joka halusi mennä metsään opiskelemaan gurun johdolla. Koska tämä oli mahdollista vain brahmaaniluokan jäsenille, hän kysyi äidiltään isänsä luokkaa. Äiti ei kuitenkaan ollut tietoinen poikansa isän taustasta, mistä huolimatta Satyakāma lähti gurun luokse, ja kun tämä kysyi hänen taustastaan, hän kertoi rehellisesti äitinsä kertomuksen. Guru ei kuitenkaan lähettänyt häntä pois, vaan hyväksyi hänet oppilaakseen sanoen, että jokainen, joka kertoo näin hävettävän totuuden näissä olosuhteissa, ei voi olla muuta kuin brahmaani, riippumatta syntyperästä. Kertomus, samoin kuin lukuisat muut vastaavat tarinat, paljastavat selvästi, että jonkun sosiaaliluokka perustui pohjimmiltaan tämän yksilölliseen kvaliteettiin. Paitsi että kastilaitos oli alkuvaiheessa labiili sinänsä, se ei myöskään välttämättä aina ollut riippuvainen siitä, millaisista vanhemmista kukin oli syntynyt.

Aluksi sosiaaliryhmäjako ei myöskään implikoinut mitään epätasa-arvoisuutta. Rigvedan hymnissä, joka tunnetaan nimellä Purusa-sukta, kerrotaan, miten koko yhteiskunnan toimivuuden kannalta kaikki neljä kastia (sosiaaliryhmää tai luokkaa) ovat tärkeitä. Toisaalta tämänkaltaisen järjestelmän olemassaolo oli omiaan vaikuttamaan siihen, millaisen koulutuksen katsottiin kullekin yksilölle sopivan ja mihin tällä ylipäänsä oli käytännön mahdollisuus hakeutua (tai millaista opetusta saada) - ja näin huolimatta periaatteellisesta näkemyksestä, ettei kastilla sinänsä ollut mitään merkitystä verrattuna yksilön sisäisiin taipumuksiin. Luonnollisesti kastilaitoksen muututtua rakenteelliseksi tekijäksi sen labiilisuus samalla kärsi. Varoista tuli yhteiskunnan stabiiliteettia, hyvinvointia ja jonkinlaista kehitystä ylläpitävä voima.

Ihmisen elämänvaiheet (*Āsramas*) jaettiin neljään, jotka olivat (ovat) *Brahmacārin*, *Grahastra*, *Vānaprastha* ja *Parivrājaka*. Kaksi viimeistä vaihetta liittyvät sellaiseen elämänvaiheeseen, jossa velvollisuudet perhettä ja yhteisöä kohtaan on hoidettu. Ne merkitsevät vapautumista maailmasta, ja niiden aikana yksilö asteittain ”laajenee” universaaliin (*Ātman*, yksi ja ainoa todellisuus):

- 1) *brahmacarya*: opiskeluvaihe, jolloin on mahdollista opiskella Vedaa, oppia dharma, oppia jokin ammatti
- 2) *grhastra*: kodinpitovaihe, jolloin mennään naimisiin, perustetaan perhe, tuotetaan tavaroita ja palveluksia muulle yhteiskunnalle (tämä vaihe on se, jota sudrat ja naiset toteuttavat koko elämänsä ajan)
- 3) *vānaprastha*: kun edellisen vaiheen velvoitteet on hoidettu (lapset kasvatettu ja naitettu), niin ”metsään orientoitunut” vaihe alkaa; tällöin mies keskittyy dharaan (oikeudenmukaisuus, velvollisuus, henkisyys): askeesi
- 4) *sannyāsin*: tällöin keskitytään vain moksan saavuttamiseen: ”koditon vaeltava askeetikko”.

Āsramasin portaat olivat periaatteessa pakollisia kaikille. Eri kastien luokkasidonnaisuudet tavallaan hävisivät niiden sopusoinnussa *Āsramasin* yleisiin sääntöihin. Se ikään kuin edusti tasa-arvoisuutta ja yhtäläisyyden periaatetta, eräänlaisena korjaavana elementtinä suhteessa kastilaitoksen tiettyyn ”maalliseen” epätasa-arvoon ja epäyhtäläisyyteen. Tämä näkyy erityisesti ensimmäisessä elämänvaiheessa, joka oli niin sanottu opiskelijan elämänvaihe. Se yhdisti koko sosiaalijärjestelmää, ja riippumatta yhteiskunnallisesta ”paikasta” jopa korkein koulutus oli *an sich* yleistä ja pakollistakin.

Koulutuksen primaariset tavoitteet

Koulutuksen päämääräksi nähtiin ennen muuta ihmisen sisäinen kasvu. Ihmisen mieli oli harjoitettava tietoa saavuttavaksi instrumentiksi, jolla olisi sisäinen kyky ja luovaa kapasiteettia itsekasvuun. Ajattelun periaate, *manana sakti*, tunnistettiin korkeammaksi kuin se, mikä oli ajattelun subjekti. Tämän vuoksi koulutuksen kohteena oli ennen kaikkea tuo instrumentti eli mieli itsessään. Mieli tai sielu piti kehittää tietynlaiseksi.

200-luvulla eKr. elänyt Patanjali esitteli Jooga-sutrassaan mielen tiloja kaikkiaan viisi kappaletta. Ne kuvaavat mielen asteittaista kasvua siihen tilaan asti, jossa yksilön vapautuminen lopulta on mahdollista. Pitkälti kysymyksessä on keskittymiskyvyn vähittäinen lisääntyminen ja suuntautuminen ”oikeaan”:

- 1) *Ksipta*: mentaalinen hulluus, jossa mieli on kuriton, levoton ja vääristynyt, se vaeltaa asiasta toiseen; vaihetta kuvaa keskittymiskyvyn puute
- 2) *Viksipta*: mentaalisen hulluuden keskellä on joitakin valaistuneita hetkiä, joita ilmentää keskittyminen joihinkin valittuihin objekteihin
- 3) *Mudha-citta*: mieli on kykenevä keskittymään, mutta vain ulkoisiin objekteihin kuten rikkauteen tai naisiin; mieli on vielä sokaistuneessa tilassa ja ilman tietoa arvoista
- 4) *Ekāgra-citta*: mieli on kykenevä keskittymään täydellisesti yhteen asiaan; ”kohdistettu” mieli lopulta mahdollistaa tiedon hankkimisen
- 5) *Niruddha-citta*: mieli on vapautunut kaikista ulospäin suuntautuneista tendensseistä (Pravrtti), jolloin se on täysin subjektiivinen ja keskittynyt siihen totuuteen, jota se etsii.

Muinaisen Intian koulutuksen tavoitteet kytkeytyivät siis olennaisesti mielen kehittämiseen ja sen toimintojen vahvistamiseen, koska ne edesauttoivat terveen asenteen luomista suhteessa elämään. Viime kädessä oikean tiedon kautta ihminen kasvoi valaistuneemmaksi myös vastoinkäymisissä. Koulutuksen liikkeellepaneva voima oli yksiselitteisesti uskonnollinen tunne. Ihmiset hakivat koulutuksen avulla tietoa saavuttaakseen vapautumisen tai löytääkseen identifikaationsa maailmansielun kanssa. Sanskritinkielisessä kirjallisuudessa esiin tuleva koulutusihanne on siten suunnattu ennen muuta hengellistä tietoa kohti, muiden tieteiden kustannuksellakin. Intialaisessa ajattelussa on edelleen tyypillistä elämän ja kuoleman ajatusten läheinen yhteys. Elämä sisältää kuoleman, ja nämä kaksi yhdessä sisältävät koko totuuden. Olennaista kuitenkin on, että nimenomaan yksilö kuolee, ei Absoluuttinen ihmisessä. Niinpä kuoleman, muutoksen ja häviämisen noidankehästä vapautuminen ja pääseminen universaalin, Absoluutin, yhteyteen on kasvatuksen perimmäinen päämäärä. Tätä tavoitetta kutsutaan nimellä chitta-vritti-nirodha, joka tarkoittaa suurin piirtein sitä, miten voitaisiin ”ehkäistä niitä mielen aktiviteetteja, jotka yhdistävät mielen aineelliseen maailmaan ja sen objekteihin”.

Oppilaan persoonallisuuden kehittäminen oli keskeisellä sijalla opetuksessa, samoin hänen lahjakkuuksiansa ja salattujen kykyjensä kaivaminen esiin. Kyseessä oli sisäisen kasvun, itsetuntemuksen ja mielenharjoituksen prosessi. Oppilaan intellektuaalisia valmiuksia kehitettiin siten, että hän pystyisi analyttiseen ajatteluun ja siten käyttämään omaa luovaa voimaansa. Tiedon saanti (sravana), mietiskely (manana) ja ymmärtäminen (nidhyasana) olivat keinot, joilla oppilas pääsi sellaiseen tilaan, että hän pystyi elämään totuuden eikä vain selittämään sitä. Tiedon tuli kulminoitua itseymmärrykseksi ja sielun vapautumiseksi.

Tietoa etsittiin myös tiedon itsensä vuoksi. Se oli eräänlainen nektari, eikä tiedonjano tullut tyydytetyksi, vaikka se olisi juotu tyhjiin. Tieto oli aarre, joka siirrettiin opettajalta oppilaille, sukupolvelta toiselle, muuttumattomana. 600 - 700-lukujen taitteessa elänyt Dandin (vaikutti Pallavasien hovissa Kancissa Etelä-Intiassa) väitti, että tieto muodosti kolmannen, jumalallisen, silmän, joka näkee asioita ajasta riippumatta - menneeseen ja tulevaan - ja pitkien matkojen päähän. Ihminen, jolla ei ole tällaista silmää, on todellisuudessa sokea täysin riippumatta fyysisten silmiensä laadusta. Ne, joiden mieli seuraa ”oppineisuuden valoa”, pystyvät liikkumaan ja toimimaan häiriintymättä missä tahansa, ja he ovat kykeneviä ratkaisemaan elämässään kohtaamansa ongelmat mahdollisimman tehokkaasti. Tämänkaltaisen ihmisen pystyy helposti toteuttamaan kaikki tavoitteet, jotka hän itselleen asettaa. Kenen mieli ei ole samalla tavalla harjaantunut, törmää puolestaan jatkuvasti vaikeuksiin, eikä hän pysty näkemään vihollistensa pahoja juonia. Ennen pitkää tietämättömyys tuhoaa harjaantumattoman ihmisen. Dandin kuvaa tietämättömyyttä toisinaan pilvimassaksi, joka peittää ymmärryksen valtameren, tai pimeäksi yöksi, joka peitettyään ”tiedon päivän” ulottuu jopa luonteen ja viisauden valoon. Tietämätön ihminen ei näin ollen koskaan - ja näin täysin riippumatta kastista, johon hän kuuluu - voi saada osakseen sitä kunnioitusta, joka oppineelle ihmiselle kuuluu. Tietämättömyydestä johtuva naurettavaksi joutuminen on pahimpia asioita, jotka Dandinin mukaan voivat langeta ihmisen päälle.

Opetus ja oppimisprosessien perusfilosofia

Opetuksessa siis keskeisessä roolissa olivat mielen harjaannuttaminen ja oikeanlaiset ajatteluprosessit, joiden kautta vasta voitiin päästä käsiksi oikeaan tietoon. Tästä perustavoitteesta seurasivat erittäin suuret oppilaaseen itseensä kohdistuneet vaatimukset. Oppilaan tuli pääasiassa itse kouluttaa itseään ja saavuttaa tätä kautta henkinen kasvu (pohjimmiltaan henkistä kasvu ei voitu tarjota ulkoapäin). Koulutuksen ideaali oli siis kaiken kaikkiaan kahdenlainen: tiedon saaminen ja persoonallisuuden kehittäminen.

Hindulaisessa traditiossa koulutus oli palautettavissa kolmeksi yksinkertaiseksi prosessiksi. Tämä koulutuksen kolmipor-

taisuus tulee esiin Upaniṣadeissa (erityisesti Brihadaranyaka Upaniṣadi).

Ensimmäistä porrasta kutsutaan nimellä *Sravana*. Tällä tarkoitettiin totuuden kuuntelemista opettajan puheesta. Tietoa kutsuttiin teknisesti nimellä *Sruti* tai ”se, minkä korva oli kuullut, mutta mitä ei ollut nähty”. Tieto, *sruti*, oli siis se, mitä oli kuultu. Tiedon kuultu luonne muotoutui mantraksi tai sutraksi, jonka äärimmäisen suuri merkitys oli mahduttettu äärimmäisen vähään sanojen määrään (esim. kirjainyhdistelmä OM sisälsi itsessään merkityksien maailman). Tämä tieto ei ollut käsikirjoituksissa, joita voitiin varastoida huonekalujen tapaan, vaan tieto vastasi mielen huonekaluja, ja siten opettaja oli kävelevä ja elävä kirjasto (vrt. E. Canetti). Jopa niinkin myöhään kuin 700-luvulla jKr. Vedan saattamista kirjalliseen muotoon pidettiin toisinaan epäpyhänä. Taustalla oli ajatus siitä, että oppineisuus ei ollut lukeneisuutta vaan opitun realisoitumista; tiedon tuli olla veressä eli orgaaninen osa ihmistä itseään. Lisäksi äänellä (*sabda*) itsellään oli oma potentiaalinsa ja arvonsa yli sen sisältämien merkitysten, attribuuttien, rytmin ja värähtelyn. *Sabda* on Brahma, eli sana on jumala.

Silloin kun puhutaan korkeamman koulutuksen saamisesta, *sravanaan* liitettiin lisämerkityksiä. Sankara määrittää *Viveka-Vhudamanissaan* *sravanan* opettajan puheen kuuntelemiseksi, ja oppilaan tulee oppia opettajan sanoista perustotuus: se on, että itseys täytyy erottaa monissa muodoissa ilmenevästä epäitseydestä. Nämä samastuvat tietämättömyydeksi, joka aiheuttaa siteen (maalliseen ja ruumiilliseen). Tästä siteestä eroon pääsemiseksi ainoa mahdollisuus on tieto. Opetuksen kuuntelemista auttaa kuusi seikkaa tai vaihetta: a) *Upakrama*: muodollinen seremonia, joka edeltää *Vedojen* lukemista, b) *Abhyasa*: pysyvä käytäntö tai resitaatio opettavien tekstien läpikäymiseksi, c) *Apurvata*: välitön tarkoituksen tajuaminen, d) *Phala*: tulosten ymmärtäminen, e) *Arthavada*: selittävien tekstien opiskelu (*Brahmana*-tekstit) ja f) *Upapatti*: päätelmien saavuttaminen. Kokonaisuudessaan oraalinen tiedonvälitys oli ensiarvoisessa asemassa, sillä koko traditio nähtiin ylipäänsä katkeamattomana jatkumona opettajalta oppilaalle (*Guruparamparya*).

Toinen porras on nimeltään *manana*. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan on itsekseen mietittävä luentojen merkitystä. Mietiskelyn tarkoituksena on assimiloida opettajan opetus täydellisesti osaksi itseä. *Manana* tulee siten ymmärtää prosessiksi, harkinnaksi ja pohdiskeluksi, joka kohdistuu opettajan puheeseen ja joka päättyy vasta intellektuaaliseen oivallukseen siitä, mikä oli opettajan puheen tarkoitus. Tähän liittyy yhtäältä selkeä introspektiivinen kokemus sekä toisaalta itsensä vakuuttaminen totuudesta; näin oppilas samalla valmistautuu tulevia epäilyksiä - ja vastaväitteitä - vastaan.

Esimerkiksi *Taittiriya Upaniṣadissa* *Varuna* opettaa poikaansa *Bhrigua* muun muassa siten, että hän esittää vain yleisin termein Absoluuttisen ominaisuudet. *Varuna* joutuu toistamaan näiden yleisten neuvojen ja vihjeiden sarjan viidesti, ennen kuin *Bhrigua* on kykenevä ymmärtämään Absoluuttisen luonteen. (*Chhandogyassa* isä opettaa *Svetaketulle* mielen toimintojen yhteyttä ruumiin toimintoihin, tässä tapauksessa psykologisten toimintojen riippuvuutta fysiologisista. Hän laittaa poikansa paastoamaan 15 päiväksi, jona aikana pojalle tarjottiin vain vettä; tarkoituksena oli osoittaa, että elämä riippui vedestä. Paaston jälkeen isä pyysi poikaansa resitoimaan *Vedoja*. Tällöin poika ällistyksekseen huomasi, että tieto oli kadonnut hänen päästään. Se alkoi vasta vähitellen palautua sitä mukaa kuin hän sai ruokaa. *Svetaketu* tajusi, että *Manas* eli mieli oli riippuvainen *Annasta*, ruoasta. Mieli ei toiminut, ellei ruumista ravittu.)

Kolmas porras on nimeltään *nididhyāsana*, joka merkitsee täydellistä ymmärrystä totuudesta. Sen seurauksena opiskelija elää totuuden eikä vain selitä sitä sanoin. Pelkkä totuuden intellektuaalinen käsittäminen, perusteltu vakaumus, ei riitä, vaikka se onkin välttämätön ensimmäinen askel sillä tiellä, joka johtaa kaiken päämäärään. Tiedon täytyy siis realisoitua oppilaan elämässä. *Atman* tai itseys täytyy nähdä. Teoreettisena taustana on ajatus, että näkeminen on uskomista. Materiaalisen objektien maailman reaalisuus tulee siitä, että uskomme siihen, ja uskomme siihen, koska näemme sen. Samalla tavalla myös toinen todellisuus täytyy nähdä. *Atmanin* täytyy olla samalla lailla välittömän havainnon subjekti kuin on materiaalinenkin maailma.

Opetuksen instituutiot

A) Gurukulat

Vanhin koulutuksellinen instituutio oli *Gurukula* tai opettajan koti (tunnetaan myös nimellä *tirthas*), jossa opiskelijat asuivat ikään kuin perheenjäseninä (*antevāsin*). Muinaisessa Intiassa opetus toimi siis siten, että oppilaat kerääntyivät jonkun opettajan luo ja asuivat tämän ”taloudessa”. Tämänkaltaisessa yhteisössä opettaja saattoi jatkuvasti kiinnittää huo-

miota oppilaisiinsa ja neuvoa heitä henkisten kykyjen kehittämisen kivikkoisella tiellä. Opetus oli siten aina yksilöllistä, eivätkä minkäänlaiset massaopetuksen muodot tulleet kysymykseen. Ihmisen sisäinen rakentaminen oli artistinen, ei mekaaninen prosessi. Se keskittyi oppilaan persoonallisuuden kehittämiseen ja tämän synnynäisten ja latenttien kykyjen löytämiseen. Intialaisessa perinteessä guruun liittyvä opettajan ideaali eli erittäin vahvana. 600 - 700-lukujen taitteessa Dandin korostaa gurun jatkuvaa oppilaaseensa kohdistamaa huomiota ja huolenpitoa. Opettajan ideaaliin liittyy olennaisesti ajatus, että opettajalla olisi jonkinlainen omistusoikeus oppilaansa luonteeseen ja käytökseen koko tämän elämän ajan. Monessa mielessä gurun ja oppilaan suhde on kuin isän ja pojan välinen suhde.

Sisäänpääsy *Gurukulaan* tapahtui muodollisessa upanayana-seremoniassa, siis eräänlaisessa initiaatoriitissä. Käytännössä se tarkoitti lähtöä omien vanhempien luota opettajan luokse. Uudessa kodissa opiskelija koki uudelleensyntymän (*Dvijä*), hänestä tuli kahdesti syntynyt: ”Opettaja laskee oikean kätensä oppilaan päälle, mikä implikoi hedelmöitymistä.” Uusi syntymä kuvasi oppilaan hengellistä syntymää, kun vanhempien kodissa oli tapahtunut fyysikaalinen syntymä. Initiaatio koski vain kolmea ylintä kastia, ja vasta se oikeutti pyhien tekstien opiskeluun. Eri kastien jäsenet eivät osallistuneet seremoniaan samassa iässä. Brahmaani-kastiin kuuluville sopiva ikä oli kahdeksan vuotta hedelmöitymisestä, ksatriya-kastiin kuuluville yksitoista ja vaisya-kastiin kuuluville kaksitoista vuotta. Näin normaalitapauksissa, mutta jos perheet olivat lastensa suhteen kunnianhimoisempia, lapset kävivät seremonian paljon nuorempina: iät olivat vastaavasti viisi, kuusi ja kahdeksan vuotta. Initiaatoriittiin kuuluivat lisäksi pojan pukeminen askeettiseen kaapuun ja varustaminen sauvalla; asuun kuului myös eräänlainen pyhä lanka tai rihma (*yajnopavita*), jota oppilaan tuli kantaa jatkuvasti aina seuraavan elämänvaiheen alkuun asti. (Tiedetään, että toisinaan - syystä tai toisesta - opinnot aloitettiin paljon myöhemmin, vasta aikuisiässä.)

Tässä uudessa syntymässä ihminen hyväksyi *Brahmacaryan* roolin ja sen mukanaan tuoman tiukan elämäntavan, pukeutumisen, ruokavalion (mm. maukkaan ruoan, viinin ja lihan välttäminen), opiskeluun ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyneet säännökset sekä uskonnolliset käytännöt. Velvollisuuksiin kuuluivat muun muassa karjasta huolehtiminen ja almujen kerääminen veljeskunnan hyväksi. Karjanhoidon kautta oppilaat tutustuivat käytännölliseen elämään, ja keräämisellä taas ajateltiin olevan moraalinen vaikutus nuoriin (nöyryys). Usein oppilaan tehtäviin kuului niin sanotun uhritulon ylläpitäminen.

Oppilaan tuli noudattaa opettajansa tahtoa pienimpiä yksityiskohtia myöten, täyttää tämän määräykset viimeistä piirtoa myöten ja kunnioittaa tämän vaatimuksia ja toiveita myös yksin ollessaan. Gopatha Brahmassa oppilaaseen kohdistettuja kieltoja kuvataan seuraavasti:

Opiskelijan täytyy päästä erilaisten passioiden yläpuolelle, kuten unen, letargian, nimen ja maineen himon, vihan, ahneuden, kerskailun, turhamaisuuden ja senkaltaisten. Hänen täytyy välttää hajuvesiä, itse-ehostuksen keinoja, ylellisyystuotteita, naisten seuraa ja samankaltaisia tapoja, jotka estävät hänen hengellistä, moraalista ja intellektuaalista edistymistään. Hänen täytyy kantaa antiloopin nahkaa, palvella opettajaansa joka päivä, ylittää addiktionsa nukkumiseen; hän ei saa kohdistaa kehenkään vihaisia sanoja, ei ottaa ylellisiä kylpyjä eikä vilkuilla alastonta naista, saatikka haistella parfyymejä tai aromaattisia yrttejä repimällä ne juuriltaan. Hänen ei pidä käydä usein ruumiinpolttokentällä. Hänen tulee istua alhaalla, maata maassa, kävellä ja liikkua nöyrästi. Hänen ei pidä maata vuoteessa, ei katsella eikä ottaa osaa musisointiin tai tanssimiseen; eikä hänellä pidä olla huonoja tapoja, kuten sylkeminen.

Ensimmäiset asiat, jotka opiskelijan tuli oppia, koskivat *sandhyan* suorittamista. Näillä tarkoitettiin aamun, keskipäivän ja illan hartaudenharjoituksia. Ne sisälsivät Gayatrin resitoimista, hengityksen kontrolloimista, veden maistelua ja pirkottelua sekä juomauhrien kaatamista auringolle (mikä lienee tarkoittanut enemmänkin symbolista elettä kohti Vishnua tai Shivaa kuin auringonjumalaa). Nämä riitit kuuluivat ylipäänsä kahdesti syntyneiden velvollisuuksiin (ja osaa niistä noudatettaneen nykyäänkin). Opiskelun pääsubjektina oli luonnollisesti Veda. Opettaja opetti kerrallaan aina muutamia oppilaita, jotka istuivat hänen ympärillään. Opiskelu oli tässä vaiheessa melko puhtaasti ulkolukua. Oppilaat toistivat opettajan perässä Vedan säkeitä peräjälkeen, kunnes yksi tai useampi niistä todella hallittiin. Tähän ulkooppimiseen kiinnitettiin tavattomasti huomiota, ja kuvaavaa on, että tarkkuuden varmistamiseksi niiden muistamiseen harjaannuttiin usean muistisäännön avulla. Ensinnäkin niiden sanojen perusteella, jotka tavalla tai toisella liittyivät yhteen. Toiseksi eri sanojen samankaltaisten muotojen kautta. Kolmanneksi sellaisten sanojen avulla, joita satoi yhteen ab-, bc- tai cd-rakente. Myös vielä monimutkaisempia muistisääntöjä käytettiin. Luonnollisesti tämä moninkertainen oikean muistitiedon tarkistusperiaate takasi sen, että Vedojen suullinen traditio säilyi halki vuosisatojen. Toistamisen merkitys ei kuitenkaan ollut ainoastaan ulkooppimisessa, vaan sen päämääränä oli yhtä lailla luonteen kehittäminen ja järjen terävöittäminen; se toimi intellektin stimulaattorina. Resitaation ohella siis tulkinta oli tärkeää, joskaan analyysi itsessään ei ollut riittävä, vaan se täytyi ilmaista kirkkaasti ja tehokkaasti.

Vedojen ohella gurujen luona opittiin muitakin ”tekstejä”, muun muassa niin sanotut Vedan oksat sekä ylipäänsä Vedojen ymmärtämisessä auttavaa tietoa. Nämä olivat *kalpa* (uhritoimituksen suorittaminen), *siksa* (oikea ääntäminen tai siis fonetiikka), *chandas* (metriikka ja runomittaoppi), *nirukta* (etymologia tai vedalaisissa teksteissä esiintyvien utojen termien tulkitseminen), *vyakarana* (kielioppi) ja *jyotisa* (astronomia tai ”kalenterin tiede”). Myöhemmin aikoina, kun hindulaisuuden kuusi metafyyssistä koulua oli perustettu, opettajat opastivat usein sen koulun opetukseen, jota he itse kannattivat. Tällöin jotkut painottivat pyhää lakia, ja toiset taas esimerkiksi astronomiaa, matematiikkaa tai kirjallisuutta. *Shatapatha Brahmanassa* annetaan yksityiskohtainen lista aiheista, joita opiskelu koski. Vedojen ohella siihen kuuluivat tieteet (*vidyah*), dialogi, perinteiset myytit ja legendat sekä ihmisten uroteoista kertovat värssyt. Upanišadeissa listaan lisätään vielä grammatiikka, kronologia, dialektiikka, etiikka, sotataito jne. Koulutus muuttui kaiken kattavaksi.

Kun opiskelija lopulta päätti opintonsa, häntä kutsuttiin *snatakaksi* sen vuoksi, että hän otti viimeisen kylpynsä opettajan luona ennen lähtöään kotiin. Kotiinpaluun päivä tunnetaan nimellä samavartana: ”Valmistumisen jälkeen opiskelija, joka on noudattanut brahmacharya-lupaustaan, loistaa ja on oppineisuuden ja viisauden sädekehän ympäröimä aivan samoin kuin tuli loimuaa, kun sitä ruokitaan polttoaineella.” Opinnot eivät yleensä maksaneet mitään, vaan opintojen lopussa opettajalle tarjottiin gurudakshana eli ”lahja gurulle”, joka ei edes välttämättä ollut mitään materiaalista. Vielä opiskelijan lähtiessä gurun luota (tai oppilaitoksesta) häntä evästettiin viime hetken ohjeilla. Taittiriya Apanishadeista löytyy seuraavanlaisia ohjeita:

Puhu totta. Harjoita hyvettä. Älä laiminlyö päivittäistä lukemista. Jatka opetuksen lankaa, joka sinuun on asetettu. Älä kieltäydy totuuden ja hyveen harjoittamisesta, hyvinvoinnista ja menestyksestä, opinnoista ja opetuksesta. Älä kieltäydy velvollisuusistasi jumalia ja esi-isiä kohtaan. Puhu totta ja pidä mielesi puhtaana. Kunnioita isääsi, äitiäsi, opettajaasi ja vieraitasi samoin kuin kunnioittaisit jumalaa. Omaksu vain tapoja, jotka ovat hyviä. Yleensä minkäänlaisia kokeita ei ollut, vaan opinnot tulivat päätökseen silloin, kun opettaja näin katsoi.

On huomattava, että kun *Brahmacaryan* oli saanut opintonsa - jotka saattoivat kestää esimerkiksi 12 vuotta (pisin tunnettu rupeama opettajan luona lieenee 36 vuotta) - päätökseen, hän yleensä palasi kotiinsa, perusti perheen ja täytti rghastra-vaiheeseen liittyvät velvollisuutensa. Tarkoituksena siis oli, että se, mitä oli opittu, säilytettäisiin myös tässä sosiaalisesti aktiivisessa elämänvaiheessa. Lisäksi nämä ohjeet pitivät yhtäältä sisällään tradition säilyttämisen ja välittämisen tehtävän. Toisaalta niihin kätkeytyy vaatimus jatkuvasta opiskelusta, ja monet Upanišadien kertomukset todistavatkin vanhojen miesten halusta oppia. (Myös monia pitkälle koulutettuja naisia mainitaan teksteissä.)

Tavallaan yksittäiset opettajat siis muodostivat eräänlaisen ”yksityiskoulun”, ja he saattoivat olla brahmaaneja, jotka ikäännyttyään olivat vetäytyneet johonkin metsään ja joiden tiedot ja pyhyys alkoivat vetää opiskelijoita puoleensa. Brahmaaniopettajat eli gurut kuvataankin varhaisimmissa lähteissä köyhiksi askeetikoiksi (joten ruoan kerjäämisellä saattoi olla joissakin tapauksissa myös konkreettisempi merkityksensä). On huomionarvoista, että tämänkaltaisen koulutus ei ollut millään tavoin ”viranomaisten” hallinnassa. Opettaja tarjosi oppilailleen asunnon ja käytännössä usein ruoankin. Tiiviissä yhteisössä opettaja oli oppilaan ystävä, filosofi ja opastaja, joskus jopa isän asemassa. Koulutus ei ollut valmistautumista elämään, vaan se oli elämä itse.

Ketkä sitten lähtivät tämänkaltaista jopa 12-vuotista koulutusta läpikäymään? Periaatteessa kaikkien ylemmän luokan nuorten miesten olisi näin kuulunut tehdä (vain sudrien ei tarvinnut), ainakin joidenkin vanhimpien tekstien perusteella. Näin asia ei kuitenkaan käytännössä ollut, ja todennäköisesti vain murto-osa kyseisistä nuorista miehistä kävi vedalaisen kurssin läpi. Oli luonnollista, että prinssit ja muu aatelisto harjaannutettiin mieluummin sotataidon saloihin kuin uskontoon; lisäksi hallintokoneisto vaati aina osansa ”nuorista”. Alempien kastien (vaisyat, sutrat) pojat todennäköisesti oppivat ammattinsa isältään. Jonkinlainen oppipoikajärjestelmäkin oli olemassa, ja on olemassa myös tätä sääteleviä lakeja. Näissä tapauksissa kyseessä oli koulutus sellaisiin tehtäviin, jotka tietyille sosiaaliryhmälle katsottiin kuuluviksi.

B) Buddha

Buddhalaisuuden kasvatukselliset periaatteet poikkesivat jonkin verran hindulaisesta perinteestä. Buddha nimittäin uskoi, että koulutus oli saatava mahdollisimman monen ulottuville, eikä vain harvojen, kuten hindulaisen koulutuksen suhteen oli tapana käydä (periaatteista huolimatta). Tämän vuoksi hän pyysi ensimmäisiä oppilaitaan kiertämään ja puhumaan dhammasta ihmisille. Hän ei odottanut oppilaiden tuloa luokseen, vaan lähti itse näiden luo. Opettajan ei myöskään

pitänyt kätkeä mitään oppilailtaan; Buddhan itsensä kerrotaan sanoneen kuolinvuoteellaan, että hän oli ehtinyt kertoa oppilailleen kaiken eikä mitään enää ollut varastossa. Kun upanišadilaisessa traditiossa kaikki ”paljastettiin” vain niille, jotka olivat jo pitkään olleet oppilaina, niin buddhalaisuudessa ei tämänkaltaisia ehtoja asetettu. Päinvastoin, mitä nopeammin kukin sai oikeaa tietoa, sitä nopeammin hänen oli mahdollista päästä eroon kärsimyksestä. Aluksi opettajille ei asetettukaan esimerkiksi mitään ikärajaa, mutta pian Buddha huomasi, ettei opetustyö käytännössä sujunut aivan noviseilta, joten hän asetti kymmenen vuoden kokemuksen opetustyöhön lähtemisen alarajaksi. Buddhalaisuuteen ei kuulunut myöskään sokea opettajan seuraaminen, vaan jos hän esitti joitakin virheellisiä mielipiteitä, oppilaan tuli häntä korjata. Sama ajatus oli toki periaatteessa hindulaisillakin, joiden mielestä viisaus ei katsonut ikään.

C) Käytännöllisiä taitoja

Maurya-imperiumin aikaisista (320 - 185 eKr.) ja vähän myöhemmänkin periodin opinnoista, oppiaineista ja opettajista saa hyvän kuvan Manun lakikirjasta ja ministeri Kautilyan Arthasastrasta (vaikka teos on nytemmin ajoitettu ensimmäiselle tai toiselle vuosisadalle jKr., osia siitä on Maurya-ajalta ja siten mahdollisesti Kautilyan kynästä). Näissä kirjoituksissa tulevat hyvin esiin keskusvallan tiukka ote ja vallitsevan järjestelmän ylläpitämiseen tähtäävät koulutustavoitteet.

Maurya-ajalta tiedetään, että ensimmäinen koulutuksellinen initiaatioseremonia toteutui jo viisivuotiaana ja että se oli nimeltään vidyarambha. ”Pienelle koululaiselle” opetettiin kirjoitusta ja aritmetiikkaa. Myöhemmin seurasi sitten unyayana-seremonia, jossa poika initioitui opiskelijaelämään ja siirtyi opettajan luo. Tässä vaiheessa tapahtui sellainen muutos opiskelijaelämässä, että kun aiemmin oppilas tavallaan suoritti korvauksen opetuksesta palvelemalla opettajaansa ja huolehtimalla tämän karjasta jne., niin nyt palkkio maksettiin vasta koulutusjakson lopussa. Vasta kun ”loppukylpy” oli läpikäyty, oppilas saattoi kykyjensä mukaan antaa opettajalleen jonkinlaisen korvauksen. Palkkioita muutoin pyytävä opettaja tuomittiin melkoisen alhaiseksi. Tässä vaiheessa (ainakin lähteistön) perusteella ilmestyvät kuvaan myös hulttiomaiset ja laiskat opiskelijat, jotka saattavat vielä useaan otteeseen vaihtaa opettajaa. Tietenkin oppilaiden kunnioitus opettajaansa kohtaan ja ahkeruus ynnä tunnollisuus opinnoissa säilyivät edelleen hallitsevana piirteinä.

Manun mukaan opettajat voitiin yhtä lailla luokitella kahteen ryhmään. Oli olemassa opettajia, jotka olivat niin loistavia, että he vetivät oppilaita puoleensa satojen kilometrien päästä ja opettivat Vedaa, erilaisia rituaaleja ja Upanišadeja maksua ottamatta. Toisen ryhmän muodostivat opettajat, jotka opettivat elinkeinonaan (toisinaan puhutaan rahanahneudesta). Heidän opetuksensa oli pinnallista, koska se koski vain osaa Vedasta tai Vedangasista.

Myös oppimisprosessiin kiinnitettiin uudella tavalla huomiota. Kautilya korostaa hyvien opettajien panoksen lisäksi oppilaiden omaa innokkuutta: ”Oppilas oppii neljänneksen opettajaltaan, neljänneksen oman intellektinsä avulla itse, neljänneksen muilta oppilailta ja jäljelle jäävän neljänneksen ajan myötä kokemuksen karttuessa.”

Manussa korostetaan yhteiskunnan jakoa kasteihin ja luokkiin, joten ei ole ihme, että siinä puututaan myös erilaisiin koulutusta koskeviin rajoituksiin. Vaisya-luokkaan kuuluvien tulee tietää jalokivien, helmien, korallien, malmien, puutavaroiden, parfyymien jne. suhteelliset arvot. Vaisyan tulisi ymmärtää sementen kylvö, maan laatu, mitat ja painot. Lisäksi hänellä tulee olla tietoa tavaroiden suhteellisesta arvosta sekä eri tuotteiden hyvistä ja huonoista ominaisuuksista. Hänen täytyi edelleen osata kieliä, hallita tuotteiden varastointi sekä niiden ostamisen ja myymisen tekniikat.

Opetuksen kohteina olivat siis alat, jotka suoraan vaikuttivat elannon hankkimiseen. Mahavaggassa tulevat esiin termit, jotka vastaavat meidän oppipoikaamme ja mestariamme, sekä se suhde, joka vallitsee näiden kahden välillä. Oppipojan tuli asua mestarin luona, joka kohteli häntä kuin omaa poikaansa. Opetettava teki vain niitä töitä, jotka liittyivät hänen tulevaan ammattiinsa. Oppipojaksi ryhtyminen merkitsi kuitenkin myös sitoutumista koulutuksen läpikäymiseen, joten sen keskeyttäminen johti rangaistukseen. Oppijakson päätyttyä oppipoika palkitsi mestarinsa ja hyväksyi palvelussuhteen sovituin perustein.

Ksattrya-luokkaan kuuluvien, erityisesti jos he olivat kuninkaita, tuli opiskella politiikkaa, logiikkaa ja muuta tähdellistä Vedojen ohella:

Hänen täytyy oppia kolmiosainen Vedojen tieto niiltä, joilla on tieto kolmesta Vedasta, ja politiikka, logiikka ja tieto itseltään keneltä tahansa, joka on siihen kykenevä.

Manu on myös tiukan ortodoksinen väittäessään, että vaikka Vedan ulkopuolella onkin tietoa, siitä ei ole mitään hyötyä

kuoleman jälkeen, koska se ”lepää pimeydessä”.

Kautilya on useimmiten samoilla linjoilla Manun kanssa esimerkiksi suositellessaan sotilastaitojen opiskelua prinssille. Kautilyan mukaan neljä tärkeintä opin aluetta ovat: dialektiikka, politiikka (dandaniti), Vedat ja talousoppi (varta). Näiden lisäksi prinssin on syytä vielä oppia jotakin historiasta (so. Dharma-shastra, Arthashastra ja Puranas) sekä kertomuksia ja opettavaisia tarinoita (akhyayika ja udaharana). Praktiset taidot, kuten elefanttien, hevosten ja sotavaunujen käyttö, täydensivät teoreettisia opintoja.

D) Korkeammat oppilaitokset

Korkeimpia oppilaitoksia perinteisessä intialaisessa kulttuurissa edustavat niin sanotut akatemiat. Niiden kehityskaari voidaan esittää suurin piirtein seuraavana jatkumona: vedalainen samghia - kiertävien opettajien (chanaka) konferenssit - stabiilimmat organisaatiot eli parishadit - jainalaiset ja buddhalaiset luostarikoulut, joita syntyi sittemmin myös brahmaaniseen järjestelmään (Mathas).

Jo varhaisimmat vedalaiset kirjoitukset (Rigveda) kertovat oppineiden (dhirah) kokouksista, joissa keskustelut käytiin sanskritin kielellä (sanskrit tulkittiin ylipäänsä korkeamman ajattelun kieleksi). Rigvedan hymnien laatijat, ensimmäisen totuuden löytäjät ja opettajat, tunnetaan nimellä Rishit. On houkuttelevaa ajatella (nyt kuitenkin liikutaan puhtaasti myyttien alueella), että varhaisimpiin kokouksiin kerääntyi rishejä pohtimaan ja keskustelemaan hymneistä, joita kukin henkilökohtaisesti ja muista erillään oli saavuttanut tapaksen (keskittymisen) ja meditaation avulla. Joka tapauksessa jo vanhimmissa Rigvedan teksteissä tulee selvästi esiin niin sanottu konferenssimetodi. Tässä alkuvaiheessa Vedojen kieltä ja tietoa todennäköisesti kehitettiin, ja luultavasti tämänkaltaisia kokouksia pidettiin erilaisten uhritoimituksien yhteydessä (Nirakta, X, 71,3): nämä ”avasivat tien, jota viisaat käyttivät löytääkseen puheen”. Todennäköisesti tällä tarkoitettiin metristä mitta, jolla puheet - Vedat - esitettiin. Sayana kutsuu näitä kokouksia nimellä Brahman-Samghas: brahmaanit kokoontuivat kehittääkseen Vedojen totuuksia, jotka he olivat havainneet sydämessään tai saavuttaneet mielessään. (Nämä kokoukset olivat suljettuja, eikä ”tietämättömiä” niihin päästetty sotkemaan ajatuksenjuoksua.)

Koska Vedat syntyivät useammassa mielessä, on ymmärrettävää, että Vedoista kehittyi hivenen toisistaan poikkeavia oraalisia traditioita (erot olivat samankaltaisia kuin meillä vanhoissa saman tekstin eri käsikirjoitusversioissa eli eroja oli yksittäisissä sanoissa ja säkeissä, ei yleensä säkeiden järjestyksessä tai itse materiaalissa). Samalla kehittyi hivenen erilaisia tapoja resitoida hymnejä. Näitä traditioita kutsutaan nimellä sakhat, ja esimerkiksi sakham adhite tarkoittaa nimenomaan, että ”hän lukee erityistä Vedan versiota”. Periaatteessa sakhat viittasivat siis Vedan erilaisiin traditioihin, mutta myöhemmin sana sekoittui usein charanas-termiin, joka viime kädessä tarkoitti tietyn sakha-tradition tuntijaa ja levittäjää. Eli charanat olivat käytännössä personifioituja ”kouluja”, joissa opetettiin jotain määrättyä Vedojen ”tekstiversiota”. Samalla kiertävät opettajat olivat eräänlaisia ”liikkuvia kouluja”, joiden merkitys oli suuri massojen opetuksessa, koska he toivat oppia niiden keskuuteen, joiden sitä ei muutoin olisi ollut mahdollista saada.

Gotras tai kula puolestaan tarkoitti perhettä, jota yhdisti todellinen tai kuvitteellinen verisukulaisuus; järjestelmä toimi periaatteessa kaikkien kolmen ylimmän kastin yhteydessä. Esimerkiksi brahmaaniperheet olivat periaatteessa suoraa jatkumoa jostakusta seitsemästä rishista, joista jatkumo meni 49 gotrasiin ja edelleen perheisiin. Tästä traditiosta syntyi lopulta gurukula-järjestelmä uhritulien pitoineen.

Vedojen opin rakentelun jälkeen oli siis olemassa paikallisempia gurukuloja sekä kiertävien oppineiden traditio. Kiertävistä charakoista ilmeisesti suuri osa oli itse asiassa vaeltavia ”oppilaita”, jotka joka tapauksessa olivat hanakoita lähtemään erilaisiin väittelyihin (tarjoten usein palkkiota voittajalleen). Jos kiertävä ”oppinut” hävisi väittelyn eli ei osannut vastata kunnolla hänelle esitettyihin kysymyksiin, hän usein jäi voittajansa oppilaaksi. Joka tapauksessa tämänkaltaisten liikkuvien oppilas-oppineiden ympärille saatiin järjestää suurempiakin kokouksia, joihin saatiin sitten kutsua pidemmällekin ehtineitä oppineita.

Tämänkaltaisen perinteen pohjalta syntyi myös maailmanhistorian vanhin tieteellinen konferenssi; Filosofien kongressi, jonka kutsui koolle Videhan kuningas Janaka omaan hoviinsa brahmaanisen filosofian kodifioimiseksi. Kongressin johdossa toimi pääfilosofi Yājñavalkya, ja siihen osallistui myös naisfilosofi Gāryi. (Naisfilosofit eivät ilmeisesti olleet mitään harvinaisuuksia, vaan sukupuolten välillä näytti ainakin tässä suhteessa vallinneen jonkinasteinen tasa-arvo.) Hoviin houkuteltiin keskustelijoita lupaamalla palkkio sille, joka argumentoi parhaiten eli olisi viisain ja oppinein. Väittely

koski alun perin Agnihotraa, eräänlaista hevosuhritoimitusta (Agni on tulen jumala). Väittelyn johtotähtenä toimi siis Yājñavalkya (joka oli aikanaan ollut kuninkaan itsensä oppilas), jonka tiedot haastoi kahdeksan disputanttia joukossaan mainittu naisfilosofi. (Nämä olivat siis periaatteessa kaikki kiertäviä opettajia.) Keskustelun kulusta ei ole olemassa yksityiskohtaista tietoa, mutta tulos on tiedossa; Yājñavalkya pystyi vastaamaan kaikkiin hänelle esitettyihin kysymyksiin, jotka koskivat rituaalia itseään, jumalia, sielua, maailman perimmäistä syytä, kaikkeuden sielua jne.

Kyseisen kaltaiset kokoukset saattoivat saada sopivan kuninkaan myötävaikutuksesta pysyvemmän luonteen, jolloin kysymyksessä oli parishadi. Termi tarkoittaa ”istua ympärillä”, ja Mookerji spekuloi mahdollisuudella, että Upanishadit olisivat syntyneet tämänkaltaisissa akatemoissa (upa + ni + shad = istua alas), jolloin kysymyksessä olisi todennäköisesti ollut uhritulen ääressä istuminen ja yhteisen opillisen doktriinin luominen. Joka tapauksessa parishadit olivat eräänlaisia neuvonantajien kokouksia ja akatemioita, joissa käsiteltiin erilaisia filosofisia kysymyksiä. Ne olivat brahmaanien yhteenliittymiä, joihin saatettiin tulla mukaan charanasta riippumatta, toisin sanoen se oli selvästi laajempi organisaatio kuin charanat, jotka rakentuivat yhden yksittäisen tradition varaan. Ne olivat tavallaan keskustelulerhoja, joissa siis henkilökohtainen kanssakäyminen oli ehdottoman tärkeää. Parishadit saivat ajan myötä institutionaalisia piirteitä, ja esimerkiksi Manun lakikirjassa määritetään siihen kuuluvan kymmenen henkeä, joista kolme on Vedojen asiantuntijoita, yksi logiikan, yksi Mimamsakan, yksi Niruktan ja yksi pyhien lakien. Tarkoituksena oli antaa opetusta vaikeista ja tulkinnallisista uskonnollisen lain kohdista eli oppineiden piti tuntea Vedat, traditio ja käytännöt (jotka vapauttavat inhimillisistä passiivista). Parishadit antoivat myös eri asioista auktoritatiivisia lausuntoja.

Parishadit eivät välttämättä (tai yleensä) toimineet hovien yhteydessä. Parasarassa esimerkiksi väitetään, että Parishadin syntymiseen riittää kolme neljä etevää miestä, brahmaania, jotka asettuvat jonkekin. Heidän tuli vain tuntea Vedat hyvin ja pitää yllä uhritulta. Oppineiden askeetikkojen, joista siis oli kyse, erakkomajan johtaja tunnettiin nimellä *kulapati*. Useimmiten tällaiset erakkomajat ja niiden ympärille syntyneet oppilaitokset sijaitsivat kaukana suurista väkijoukoista (askeettisen elämän viettoon lähtevät ihmiset menivät yleensä aina ”metsään”), joskin muutamissa suurimmissa kaupungeissa ja erityisesti alueellisissa pääkaupungeissa toimi oppineiden yhteisöjä. Näiden johtajat tunnettiin puolestaan nimellä *acaryas*, jotka yleensä olivat erittäin tunnettuja tiedoistaan ja luonteensa jaloudesta.

Joissakin suurissa kaupungeissa tunnettujen opettajien ympärille kerääntyi niin paljon oppilaita, että näin syntyneet koulut vastaavat lähinnä Euroopan keskiaikaisia yliopistoja. Tunnetuimpia näistä oppilaitoksista olivat Varanasi ja Taxila, jotka tunnettiin jo Buddhan elinaikaan. Noin vuoden 0 tienoilla näiden rinnalle syntyi Kanci-niminen koulu, joka sijaitsi Etelä-Intiassa. Varanasi oli tunnettu teologian opettajistaan, kun taas Taxila (Koillis-Intiassa) suosi maallisempaa opetusta (siellä toimivat mm. Panini, Kautilya ja Caraka). Myös buddhalaisen Jatakan koulu saavutti laajan maineen. Näissä kouluissa ei voitu noudattaa guru-opetuksen ideaalia, jossa yhdellä opettajalla oli vain muutamia oppilaita. Niinpä Varanasissa tiedetään olleen jo varhain noin 500 opiskelijaa ja lukuisia opettajia. Tämä johti myös siihen, ettei opetus enää välttämättä tapahtunut ilman maksua, kuten perinne olisi edellyttänyt. (Taxilasta kerrotaan, että siellä jotkut opettajat antoivat tavallisten oppilaidensa odotella koko päivän ja keskittyivät maksavien opettamiseen.) Toisaalta myös valtio ja muut julkiset organisaatiot saattoivat tukea voimakkaasti koulutuksellisia instituutioita, koska niiden kulttuurista eteenpäin vievä merkitys nähtiin hyvin selvästi. Tämänkaltaisia julkisin varoin tuettuja koulutuskeskuksia olivat muun muassa mainitut Varanasi Kashissa ja Taxila Taksahilassa.

Buddhalaisuuden ja jainalaisuuden myötä perustetuissa luostareissa ryhdyttiin monissa antamaan hyvinkin perinpohjaista koulutusta. Hyvä esimerkki tästä on Nalandan yliopisto. Muita yliopistoja olivat Valabhi, Vikramsila ja Odantapuri, joista ensin mainittu (sijaitsi Kathiawarissa) pääsi maineessa suhteellisen lähelle Nalanda.

Opinnot olivat laajoja, ja eri oppiaineita (vidyas) sanottiin olevan joko 14 tai 18. Se, mitä kurssseja kukin opiskelija kävi, oli joka tapauksessa erityisesti hindulaisuudessa riippuvainen kastista. Brahmaaneille uskonnollinen opetus oli keskeisessä asemassa, vaisyille keskeisiä olivat kaupalliseen kulttuuriin liittyvät asiat. Prinsseille opetettiin sotataitoa ja moraalista itsekuria. Alimman kastin, sudran, jäsenet kuten myös kastittomat jäivät yleensä koulutusjärjestelmän ulkopuolelle. Sama seikka koski naisluokkaa lähes kokonaisuudessaan, vaikka yhteiskuntahierarkian aivan ylimmän portaan työtöt saivatkin usein koulutusta muun muassa tanssista, musiikista ja maalaamisesta. Muinaisina aikoina naiset ottivat usein osaa korkeampiinkin opintoihin, erityisesti filosofiaan. Toisin sanoen naiset olivat osallisia myös korkeimmasta tiedosta, eikä intialaisessa varhaisessa kulttuurissa naisten epäilty kärsivän minkäänlaisesta oppimiskyvyn vajavuudesta.

Buddhalaisessa koulutuksessa oli joitakin brahmaanisesta opetuksesta poikkeavia piirteitä. Brahmaanisen ylivallan alueilla opinnot rajoittuivat suurelta osin ylimpien luokkien etuoikeudeksi, kun taas buddhalaisessa ja jainalaisessa koulutusta

tarjottiin kaikille, kastin ohittivat aina meriitit ja lahjakkuus. Lisäksi buddhalaisuudessa suhtautuminen opettajatyyppeihin upadhyaya ja acharya poikkesi brahmaanisesta pitäessään edellistä suuremmissa arvossa kuin jälkimmäistä (brahmaanit liittivät näihin opettajatyyppeihin palkkionoton ja sen ottamatta jättämisen eli korostivat opetuksen kutsumuksellista luonnetta). Buddhalaiset erottivat kyseiset kaksi tyyppiä siten, että upadhyaya oli huomattavasti acharyaa kokeneempi, koska hänellä oli kymmenen vuoden ura jälkimmäisen kuutta vuotta vastaan. Edellinen myös valvoi pyhien tekstien ja doktriinin opetusta, kun taas jälkimmäinen valvoi oppilaiden elämää ja käytöstä. Luostariyhteisössä upadhyaya siis vastasi korkeammasta opetuksesta acharyan huolehtiessa oppilaiden moraalista ja käytöstavoista. Edelleen buddhalainen opetus oli huomattavasti brahmaanista kollektiivisempää ja korporatiivisempää (brahmaanisen koulutuksen ideaalihan oli pienen oppilasjoukon opettaminen, mihin myös liittyi hyvin läheinen suhde opettajan ja oppilaiden välille; kysymyksessä oli erittäin kokonaisvaltainen kasvatusprojekti). Buddhalaisissa luostareissa harjoitettu joukko-opetus edellytti opetuksen huomattavan selkeää organisoimista.

Taxila

Taxila toimi 600 - 200-luvuilla eKr., ja se oli vanhin varhaisessa kirjallisuudessa kuvatuista yliopistoista. Yliopisto oli kuuluisa jo Buddhan aikaan, eikä siellä ollut mitään virallista keskitettyä hallintoa, ei sääntöjä, jotka olisivat säädelleet sisäänpääsyä tai kokeita. Opiskeltavat aineet ulottuivat lääketieteestä ja sotatieteestä musiikkiin ja tanssiin. Erityisiä kursseja saatettiin järjestää hyvinkin käytännönläheisistä asioista, kuten metsästyksestä, jousiammunnasta, elefanteista tai eläinten tunnistamisesta niiden ääntelystä.

Taxilaan tultiin yleensä noin 16 vuoden iässä. Päivittäiset rutiinit etenivät seuraavasti: päivä alkoi ennen aamunkoittoa (brahmanuhurta), jonka jälkeen opetus jatkui tiiviinä keskipäivän ateriaan, jota sitten seurasi lepotuokio, ja lopulta kurssit jatkuivat myöhään iltaan. Ohjelma oli siis melkoisen rankka, säännöllinen ja tiukan kurin säätelemä. Rikkaita ja köyhiä opiskelijoita ei kohdeltu toisistaan poikkeavalla tavalla tai eroteltu toisistaan. Opintojen päättymisen jälkeen vastavalmistuneilla oli tapana kiertää ympäri maata ennen paluutaan kotiinsa. Monsuunin aikaan eli heinä-lokakuussa jokaisella perheensäällä oli tapana kerrata opintojensa pääkohtia. Taxila oli ehkä merkittävin hindulainen korkeampaa opetusta antanut oppilaitos.

Eri opetusohjelmien kesto vaihteli - esimerkiksi lääketieteen opinnot kestivät seitsemän vuotta. Taxilan opiskelijamäärä oli normaalisti noin 500, ja opiskelijat tulivat hyvinkin erilaisista sosiaaliryhmistä: mukana oli brahmaani- ja ksatriyakasteihin kuuluvia, prinsejä, kauppiaiden (vaisya) ja jopa kalastajien lapsia. Rikkaiden perheiden vesat maksoivat opiskelustaan, köyhemmät saattoivat korvata opetuksen työllään; lisäksi oli olemassa erilaisia filantrooppisia järjestelmiä tukemassa köyhimpien opiskelijoiden opintietä. Taxila veti oppilaita puoleensa hyvinkin kaukaa.

Nalanda

Eräs tunnetuimmista buddhalaisista opinahjoista oli Mahavihara eli Nalandan yliopisto (luostariyliopisto). Se oli tutkija-yliopisto, jonka opiskelijat olivat jo saaneet peruskoulutuksen muualla. Yliopisto perustettiin Gupta-kaudella, mutta siinä Nalanda ja buddhalaisuuden välinen yhteys on mahdollista jäljittää aina Buddhaan itseensä saakka. Tutkimuksellinen intressi tulee hyvin esiin siinä, että luostarin munkit viettivät suurimman osan ajastaan opinnoissaan ja väittelyissä. Hallintoa johti niin sanottu varakansleri (kulapati), jonka alaisuudessa oli joukko virkailijoita.

Kysymyksessä oli varsin suuri oppilaitos, jonka yhteydessä oli lukuisia ”collegeja” (vihāras), jotka palvelivat asuntoina. Kiinalaisen Hiuen Tsangin mukaan, joka opiskeli 600-luvun alussa viisi vuotta yliopistossa (Hiuen vietti Intiassa vuodet 629 - 645; toinen samasta oppilaitoksesta kirjoittanut kiinalainen I-Tsing opiskeli Nalandassa vuodet 675 - 685), siellä oli 8 500 opiskelijaa ja 1 510 opettajaa. Opettajakuntaan kuuluivat aikanaan muun muassa Buddha ja jainalaisuuden perustaja Mahavira. Myöhemmin monet suuret filosofit opettivat siellä: Śīlabhadra, Nāgārjuna, Arya Deva, Asanga ja Vasubandhu. Opiskelijoita yliopisto houkutteli ympäri buddhalaista maailmaa, muun muassa Koreasta, Mongoliasta, Japanista, Kiinasta, Tiibetistä ja Ceylonista. Tungos yliopistoon oli niin suuri, ettei kaikkia halukkaita voitu hyväksyä oppilaksi, eräiden arvioiden mukaan noin 20 - 30 prosenttia halukkaista pääsi sisään. Tämä edellytti luonnollisesti myös pääsykokeita: kokelaiden tuli osata vastata joihinkin ilmeisen monimutkaisiin kysymyksiin ja siten osoittaa pätevyytensä. Yliopiston ulkoisesta loistosta antavat hyvän kuvan muun muassa oman sinetin käyttö, laaja kirjasto, laaja maaomaisuus sekä se, että vuonna 1915 aloitetut arkeologiset kaivaukset paljastivat yli 15 hehtaaria suuret rauniot. Nalanda raunioitui

vuonna 1199, kun muslimit hyökkäsivät sinne. Perimätiedon mukaan lukuisia munkkeja tapettiin ja luostarin kirjaston miljoonat käsikirjoitukset roihusivat puoli vuotta hävityksen jäljiltä.

Opintojen pääpaino oli uskonnoissa, buddhalaisuuden lisäksi opetettiin hindulaisuuden ja jainalaisuuden käsityksiä. Paladynastian aikaan (765 - 1175) Nalandassa kehiteltiin myös tantrismin sävyttämää vajrayanaa. Uskontojen ohella opiskeltiin myös ihmistieteitä ja filosofiaa sekä jonkin verran myös ”taitoja” ja ammatteja (mm. lääketiedettä). Intialaisen perinteen mukaisesti Nalandan yliopisto oli kuuluisa myös niin sanotuista keskustelukouluistaan. Esitelmiä ja puheita yliopistossa pidettiin parhaimpina aikoina noin sata päivässä. Luennoille osallistuminen oli pakollista.

E) Lääketieteen opetus

Buddhalaisessa tekstissä Jivakavathu (Mahavaggassa) puhutaan runsain mitoin lääketieteestä ja kirurgiasta. Siinä kerrotaan Jivakasta, joka opiskeli Taxilan yliopistossa seitsemän vuotta. Ennen praktiikan harjoittamiseen oikeuttavan lisenssin saamista hän joutui opettajansa järjestämään testiin. Opettaja antoi hänelle lapion ja pyysi kaivamaan esiin ja tuomaan minkä tahansa kasvin, jota ei voitaisi käyttää lääketieteellisiin tarkoituksiin. Kasvi piti löydetävän yojanan (noin 6, 12 tai 24 kilometrin) säteellä yliopistolta. Jivaka lähti etsintämatkalle, mutta tuli lopulta siihen tulokseen, ettei etsinnästä olisi mitään hyötyä: sellaista kasvia ei olisi olemassakaan: ”Olen etsinyt, opettajani, joka puolelta Taxilaa yojanan etäisyydeltä, mutta en ole nähnyt mitään, mitä ei voisi käyttää lääkinnällisiin tarkoituksiin.” Vastaus tyydytti opettajaa, joka antoi Jivakalle vähän rahaa ja lähetti kotiaan kohti. Sittemmin Jivaka suoritti joukon loistavia parannustöitä, joiden kohteena oli muun muassa Buddha, jonka ummetuksen hän hoiti. Keinoina Jivaka käytti lootuksenkukkaa, jonka tuoksua Buddhan piti nuuhkia, lämpimiä kylpyjä ja nestemäistä ravintoa.

Lääketiedettä saattoi opiskella jonkun lääkärin oppipoikana ja elää tämän luona, gurukulassa tai jossain korkeimmista oppilaitoksista, kuten Taxilassa, Kashissa (Varanasi) tai Nalandassa. Näissä oppilaitoksissa opettaminen edellytti opettajalta melkoisesti. Hänen itsensä piti olla ollut jonkun pyhän opettajan oppilas, käyttäytymiseltään ja ulkonäöltään asiallinen, tiedoissaan ja taidoissaan ylivertainen. Kashyapa Samhitassa kirjataan näitä opettajan laatuvaatimuksia seuraavasti: ”Hänellä ei pidä olla epäilyksiä lääketieteellisen tiedon suhteen; hänen tulee olla kokenut lääkäri, älykäs, myötätuntoinen niitä kohtaan, jotka häntä lähestyvät; hänen täytyy olla hyväkäytöksinen, taitava kädestään; hänellä täytyy olla kaikki ammatissa tarvittavat työvälineet ja hänen aistiensa täytyy olla vahingoittumattomat; hänen täytyy tuntea terveyden luonne, taudit, lääkkeet ... hänen lääketieteellisiä tietojaan täytyy tukea tietojen muilta aloilta; hän ei saa olla pahantahtoinen eikä herkkä vihastumaan; hänen täytyy olla hyvin harkitsevainen oppilaitaan kohtaan ja hänen täytyy olla kykenevä välittämään ajatuksensa oppilailleen.”

Oppilaalta puolestaan vaadittiin kärsivällisyyttä, kohteliaisuutta, ruumiin ja mielen puhtautta, hyvää syntyperää, velvollisuuksien täyttämistä, rehellisyyttä, väkivallattomuutta, ylpeyden ja kateuden puuttumista, selibaattia, kykyä ja halua saavuttaa tarvittava tietomäärä sekä opettajan ohjeiden noudattamista. Lääkäriperheen lapsia suosittiin muihin nähden. Opinnot aloitettiin 16 vuoden iässä, ja niitä tuli edeltää perusasioiden oppiminen eli yleisen koulutuksen läpikäyminen (tarkoittaa Vedoja, Upanišadeja, sutria, kirjallisuutta jne.). Oppilaaksi tulon liittyi oma initiaatoriittinsä, jonka yhteydessä opettaja lausui hänelle seuraavat sanat:

Sinun täytyy luopua kaikista pahoista taipumuksista, vihasta, ahneudesta, intohimoista, ylpeydestä, itsekkyydestä, kateudesta, ylpeydestä, tarkoituksettomuudesta, epätouksista, laiskuudesta ja muista luonteenpiirteistä, jotka tuottavat ihmiselle häpeää. Sinun tulee leikata kynnet ja hiukset lyhyiksi, kantaa ruskeita vaatteita sekä omistautua totuuden havaitsemiseen, selibaattiin ja vanhempien kunnioittamiseen. Omistautuessasi täyttämään pyyntöni koskien liikkumista, lepäämistä, istumista, ruokailua ja opiskelua sinä samalla täytät sen, mikä on hyvää ja tyydyttää minua. Jos sinä käyttäytyisit toisin, synty lankeaa päällesi, opintosi osoittautuvat hedelmättömiksi eivätkä ne tule menestymään. Jos minä en kohtele sinua oikeudenmukaisesti, tulkoon synti minun päälleni ja opetukseni hedelmättömäksi ...

Niin paljon kuin vain oli mahdollista, kutakin opiskelijaa pyrittiin opettamaan erikseen. Näin voitiin muun muassa varmistaa se, ettei opiskelija vain oppinut vaan myös ymmärsi kulloisenkin asian. Koska opetus oli puhtaasti oraalista, toistaminen ja muistin harjoittaminen nousivat keskeiseen asemaan. Tämä liittyi osaltaan ymmärtämisen korostamiseen; vaikka tekstejä luettaisiin kuinka, niiden sisällön ymmärtäminen ja aito omaksuminen jäisivät lähes väistämättä puolitiehen. Toisaalta silloin kun tekstejä käytettiin, ei pitänyt tyytyä vain yhteen kutakin asiaa käsittelevään teokseen. Vagbhataassa kirjoitetaan: ”Jos luetaan vain Charaka mutta ollaan tietämättömiä jopa tautien nimistä, joita luetellaan Sushrutassa ja muissa teoksissa, tai jos ei haluta oppia käytännöllistä metodologiaa ja ollaan tietämättömiä Charakasta, niin mitä tällainen

huonosti varustautunut mies voi tehdä helpottaakseen potilaansa tuskia.” Opinnoissa tuli siis kiinnittää huomiota sekä teoriaan että käytäntöön.

Käytännön opetus koostui kolmesta pääalueesta: 1) lääkkeiden valmistus, 2) kirurgian opiskelu ja 3) potilaiden tutkimus. Lääkeaineiden valmistuksessa kasvien tuntemus oli tietenkin olennaisen tärkeää. Näihin opintoihin liittyivät myös lääkekasvien istutus ja niistä huolehtiminen kuten myös eri kasvien, niiden ominaisuuksien ja käyttökohteen tunteminen. Kirurgiaa opetettiin hyvinkin erilaisten menetelmien avulla. Viiltojen tekemistä opeteltiin muun muassa vesimelonien avulla ja leikkaamista demonstroitiin esimerkiksi jonkin nahkaleilin tai kuolleen eläimen virtsarakon avulla. Kaikkiaan käytännöllisen tiedon merkitystä korostettiin teoreettisen rinnalla. Kirurgia ja dissektion taito kärsivät selvän taantumana Buddhan jälkeen, koska tämä opetuksissaan kritisoi kirurgiaa. Ayurvedassa eli traditionaalisessa lääketieteessä materia medica oli keskeisessä asemassa. Tämä valta-asema puolestaan horjui noin vuoden 600 jälkeen, kun iatrokemia teki tuloaan, ja lukuisia mineraaleja ja mineraalisuoloja alettiin käyttää eri sairauksien hoidossa. Kuitenkin kaiken kaikkiaan ayurvedalainen lääketieteen opetus ja praktiikka säilyivät suhteellisen vakaina vielä islamilaisella kaudellakin 1200 - 1800.

Myös keskusteluja ja mielipiteiden vaihtoa pidettiin tärkeänä opetusmetodinä. Charakan mukaan näin voitiin saavuttaa paremmin ymmärryksen selkeys, kasvattaa dialektisia kykyjä, levittää omaa mainetta, hälventää epäilyksiä joskus kuulun totuudenmukaisuudesta sekä varmentaa niitä ajatuksia, joiden suhteen ei ollut epäilyksiä. Keskustelujen kautta oli myös mahdollista oppia uutta, ja joskus opettajan esittämät ajatukset, jotka muutoin tuntuisivat olevan kätöksissä, tulisivat paremmin ymmärrettäviksi. Sinänsä keskusteluja oli kahta tyyppiä: ystävällisiä ja vihamielisiä. Ystävällistä keskustelua voitiin käydä sellaisen ihmisen kanssa, jolla oli tietoa ja kokemusta, joka oli helposti taivuteltavissa tai joka oli suvaitsevainen:

Tämänkaltaisen ihmisen kanssa voidaan puhua luottamuksellisesti ja jopa kysellä luottamuksellisesti. Jos keskustelun aikana on hämmentänyt toisen, siitä ei kuitenkaan pidä iloita. Ei pidä kerskailla toisten edessä. Ei pidä tulla johdetuksi harhaan sen vuoksi, että on ymmärtänyt asian vain osittain tai epätäydellisesti. Ei pidä puhua sellaisesta asiasta, josta toinen ei ole lainkaan perillä. Pitää vakuuttaa hellästi ja hyväntahtoisessa hengessä.

Toisaalta Charakassa suositellaan myös vihamielisiä keskusteluja. Tietyissä tilanteissa ja olosuhteissa ne ovat täysin hyväksyttäviä.

Henkilökohtaisten keskustelujen lisäksi Charakassa suositellaan seminaareja, joihin osallistuisi opiskelijoita, opettajia ja vierailijoita keskustelemaan aiheesta, joka kiinnostaisi kaikkia. Kaikki osallistujat, opiskelijatkin, ottavat osaa keskusteluun, jonka päätteeksi puhetta johtanut opettaja kokoaa koko keskustelun ja aiheesta esitetyt näkemykset aspekteineen sekä esittää lopullisen ”tuomion” asiasta.

Nalandan yliopistossa lääketieteen opinnot kestivät aluksi kahdeksan, myöhemmin kuusi vuotta. Opinnot käsittivät sekä teoreettisen että käytännöllisen osuuden. Kirurgian opiskelijat harjoittivat dissektioita ja oppivat lävistämään kuolleiden eläinten suonia.

Muslimivallan myötä myös islamilainen lääketiede levittyä Intiaan. Terveyskäsitteet perustuivat tässä traditiossa suurelta osin hippokraattiseen humoraaliteoriaan; terveys oli tasapaino liman, veren, keltaisen sapen ja mustan sapen välillä, ja sairaus puolestaan merkitsi tämän tasapainon järkkymistä. Samoin kuin hindulaisessa lääketieteen traditiossa, niin myös muslimien kohdalla lääketieteen opinnot aloitettiin vasta vankan perusopintojakson jälkeen. Lääketieteen opinnoissa oli jälleen kolme erilaista vaihtoehtoa: 1) oppipoikana jonkun tunnetun lääkärin luona tai, jos lähisukulainen oli lääkäri, tämän luona, 2) yksityisessä lääketieteellisessä koulussa, joita menestyksekkäät lääkärit pitivät ja 3) kouluissa, jotka sijaitsivat suurten kaupunkien sairaaloiden yhteydessä. Muslimimaailmassa kirjoitettiin lukuisia oppikirjoja lääkäreiksi opiskeleville. Ehkä tärkein opetuksen muoto oli kliininen opetus potilaan pedinvieruksella. Opetuskäytäntönä olivat myös keskustelut ja seminaarit.

Dialektiikka

Upanišadien kertomukset saavat usein dialogin muodon, mikä osoittanee, että opetus oli katekeettista. Asioita selitettiin kysymysten ja vastausten sarjoina. Oppilaat esittivät kysymyksiä, minkä jälkeen opettaja keskusteli kustakin asiasta hyvinkin laveasti. Tässä opetuksessa hyödynnettiin kuvauksia, kertomuksia ja vertauksia. Taittiriya Brahmanassa käytetään teknisiä termejä, jotka kuvastavat hyvin oraalisen opetuksen periaatteita: prasnin eli kysyjä, abhi-prasmin eli ”ristikuulus-

telija” ja prasna-vivaka eli vastaaja. (Väittelyt esim. Janakan kokouksessa näyttäisivät menneen siten, että yksi haastettiin tiedossa ja viisaudessa, ja sitten tälle esitettiin toinen toistaan pahempia kysymyksiä - joita tietämätön ei tietenkään olisi pystynyt edes tekemään - ja jos vastaaja ei osannut johonkin kysymykseen vastata, hän oli ”hävinnyt” väittelyn, toisin sanoen osoittautunut tietämättömämmäksi kuin kysyjä. Mutta jos hän pystyi vastaamaan kaikkiin kysymyksiin viisaasti ja oikein, hän oli kyennyt osoittamaan tiedollisen ja henkisen yliveraisuutensa.) Atharvedassa tulee lisäksi esiin termi pravachika eli selittäjä, tulkitsija.

Keskustelumethodin käyttö johti luonnollisesti logiikan syntyyn (vakovakyam), jonka esimerkiksi Sankara ymmärsi Tar-ka-sutraksi, disputaatiotieteeksi.

Nyaya-sutrassa esitetään mielenkiintoisia pedagogisia ohjeita, jotka koskevat keskusteluja. Tieto, jota saadaan havainnon, päättelyn, vertailun ja luotettavan todistuksen perusteella, voidaan asettaa edelleen objektiiviseen testiin erilaisia muotoja saavan keskustelun avulla:

- a) vada: argumentaatio, joka sisältää vastaväitteitä ja vastauksia, mutta jossa molemmat väittelijät huolehtivat vain totuudesta
- b) jalpa: hyökkäys sitä vastaan, mikä on etabloitu - keinolla millä hyvänsä
- c) vitanda: ”pikkumainen arvostelu”.

Totuuden etsintä keskustelun avulla johti myös keskustelussa vältettävien virheiden listaamiseen. Todistamisen virheitä tutkitaan muun muassa Hetvabhasahissa ja Chhalamissa. Edellisen mukaan pettäviä argumentteja, paralogismeja ja sofismeja ovat savyabhichara (argumentit, jotka osoittavat liian paljon), viruddha (argumentit, jotka todistavat vastakkaisen), prakaranasama (jotka puoltavat yhtä lailla molempia osapuolia), sadhyasama (jotka tarvitsevat itsessään todistuksen) ja kalatita (väärin ajoitettu). Lisäksi möhläys saattoi seurata väärää analogiaa tai sitä, että väittelijä jatkoi todistelujaan ymmärrettyään väärin tai ollen kokonaan ymmärtämättä. Yleensä erilaisia väittelyn metodeja kunnioitettiin - paitsi jos voittoa pidettiin tärkeämpänä kuin totuutta. Niinpä joskus esitettiin, että väittelyitä tuli olla vain niiden välillä, jotka jakoivat yhteisen päämäärän eli totuuden. Jos näin on, keskustelu voi edetä ilman, että kilpailu- tai väittelyasetelmaa pääsee syntymään. Tähän liittyivät jalpa (disputaatio, jota luonnehti ”kurissa pysyvä vastaus” tai toisen argumentin vastineen esittäminen) ja vitanda (laiska toisen argumenttien tarkastelu ilman sen kummempia yrityksiä puolustaa vastakkaista näkemystä), ja näin nimenomaan, jos totuuteen pyrkimisen ajateltiin tätä edellyttävän. (Keskustelijoiden ympyröitä kutsutaan parishadi-nimellä tässä yhteydessä.)

Intialaisen keskustelun ideana oli olla nielemättä mitään asiaa totuutena asettamatta sitä ensin testiin. Ristikuulustelu, väittely ja keskustelu olivat yhteisöllisiä keinoja totuuden selville saamiseksi. Jo 600-luvulta eKr. on olemassa väittelyopas Tantra-yukti. Siinä esitetään tieteellisten argumenttien muodot 32 keskusteluaiheen alla. Ne ovat: subjekti (adhikarana), järjestys (vidhana), sanojen yhteys (yoga), kategoria (padartha), implikaatio (hetvartha), lausuminen (uddesa), julistus-ilmoitus-selitys (nirdesa), opetus (upadesa), spesifikaatio (apadesa), laajennettu pyyntö (atidesa), päätös tehtävästä väitteestä (pradesa), analogia (upamana), oletus (arthapatti), epäily (samsaya), liitetty argumentti (prasanga), palautuminen (viparyana), konteksti (vakya-sesha), suostuminen (anumata), kuvaus (vyakhyana), etymologinen selitys (nirvachana), esimerkki (nidarsana), poikkeus (apavarga), erityinen termi (sva-samjna), kysymys (purva-paksha), vastaus (uttara-paksha), varmuus (ekanta), ennakointi (anagatavekshana), retrospektio (atikrantavekshana), määräys (niyoga), vaihtoehto (vikalpa), aggregaatio (samuchchaya) ja ellipsi (uhya).

Myöhemmin Tantra-yuktia kommentoitiin useaan otteeseen. Medhatithi Gautama antaa myös omia ohjeitaan väittelyä varten. Ensinnäkin hän toteaa, että ”väittely lisää niiden tietoa ja onnellisuutta, jotka osallistuvat väittelyyn, se luo taitavuutta, parantaa kaunopuheisuutta, kirkastaa mainetta, poistaa väärinkäsityksiä ja avaa tietä tuleville opinnoille”. Seuraavaksi hän erottaa ystävällisen (sandhaya) ja vihamielisen (vigrihya) väittelyn toisistaan. Tällä hän ilmeisesti tarkoittaa, että ensimmäisessä tapauksessa väittelijät ovat puolueettomia (eli siis ystävällismielisessä hengessä pyritään pääsemään totuuteen jostakin asiasta) ja toisessa tapauksessa väittelijät ovat tiukasti barrikadeilla oman näkemyksensä puolesta ja siis tarkoituksenaan kukistaa väittelyn toinen osapuoli. Ohjeet käsittelevät muun muassa tilanteita, joissa pitäisi voittaa joku, jolla on loistava maine, väitellä jonkun kanssa, jonka tietää ylivoimaiseksi, alemmaksi tai tasavahvaksi, sekä sitä, miten vaikuttaa väittelyä kuuntelemaan parishadiin.

Itse väittely voi muodostua pelkäksi riitelyksi tai hyökkäykseksi sen itsensä vuoksi. Siksi pitää tuntea väittelyn keskeiset elementit: 1) debatin aiheen määritelmä, 2) väitteen vahvistaminen järjen, esimerkkien ja päättelyn avulla, 3) vasta-argumenttien rakentaminen, 4) järkeily: havainto, päättely, kirjoitukset ja vertailu apuna, 5) soveltaminen, 6) päätelmä, 7)

vastaus, 8) esimerkki, 9) totuus, jonka asiantuntijat ovat kokeillaan varmistaneet tai päättelyllään todistaneet, 10) epäily tai epävarmuus, 11) sen tarkoituksen ymmärtäminen, miksi jokin toimenpide tehdään, 12) tutkimus, 13) päättäväisyys, 14) oletus, 15) puhetaidolliset epämääräisyydet ja virheet, 16) sanaleikit, 17) virhe, 18) ajankohtaan sopimaton töksäytys, 19) syytös järjen hylkäämisestä, 20) perustelun vaihtaminen, 21) aiheen vaihtaminen ja 22) väitteen hylkääminen.

Myös buddhalaisessa traditiossa keskusteluilla ja väittelyillä oli keskeinen sijansa. Esimerkiksi Maireyan noin vuonna 400 kirjoittaman Sapta-dasa-bhumi-sastra-yogacharyan mukaan jonkin teesin todistaminen voi tapahtua kahdeksalla eri tavalla. Nämä ovat päätelmä, järki, esimerkki, vahvistava esimerkki, kieltävä esimerkki, havainto, johtopäätelmä ja kirjoitus. Väittelijöiden puhetaidolle asetetaan suuria vaatimuksia (pitää tuntea vastapuolen kirjoitukset ja olla sujuva kieleltään). Häviöön johtaa se, että ensin puolustaa jotain argumenttia ja kohta puhuu sitä vastaan, että jättää alkuperäisen puheenaiheen ja siirtyy toiseen tai että puhuu irrelevanteista asioista.

Kaiken kaikkiaan dialektiset kyvyt ja taidot näyttäisivät olleen keskeinen elementti brahmaanista ja buddhalaista opetus-kulttuuria.

2. Muslimit

Muslimikoulutuksen ytimen muodosti abbasidien Bagdadissa kehittämä kasvatuksellinen systeemi. Se juurtui vähitellen Intiaan sen jälkeen, kun mongolivyöryt olivat pyyhkäässeet maan yli. Pian Delhin sulttaanikunta otti johtavan roolin islamilaisen koulutuksen järjestämisessä.

Muslimien koulutusjärjestelmää hallitsivat kaksi seikkaa: traditionaalisuus ja teologisuus. Tarkoituksena oli opin stabilisointi. Curriculum jaettiin kahteen pääosaan, jotka olivat manqulat ja ma'qulat; edellinen viittasi traditionaalisiin ja jälkimmäinen ”rationaalisiin” tieteisiin. Traditionaalisten tieteiden ryhmän muodostivat eksegeetiikka, ”traditio”, laki, historia ja kirjallisuus. Rationaaliset tieteet taas ryhmittäytyivät logiikkaan, filosofiaan, lääketieteeseen, matematiikkaan ja astronomiaan. Aluksi traditionaaliset tieteet olivat keskeisemmässä asemassa, mutta pian rationaaliset tieteet nousivat etusijalle.

Koulutuksen instituutiot

A) Peruskoulutus

Peruskoulutusta antaneet instituutiot tunnettiin nimellä maktab, ja niitä ylläpitivät paikalliset aateliset tai hallitsijat. Kaikkiaan ne voidaan jakaa perustamisensa suhteen kuuteen ryhmään:

- 1) suoraan hallitsijoiden tai aateliston perustamat ja ylläpitämät
- 2) yksittäisten opettajien paikallisten viranomaisten tuella perustamat
- 3) yksityisten oppineiden ilman julkista tukea ylläpitämät
- 4) moskeijoiden yhteyteen perustetut
- 5) hautojen yhteyteen perustetut
- 6) sufipyhimysten suojakodeiksi perustettujen laitosten yhteyteen perustetut.

B) Korkeakoulutus

Korkeampaa opetusta antavia opinahjoja perustivat yleensä hallitsijat suurimpiin keskuksiin, mutta toisinaan yksittäiset ei-hallitsevaan luokkaan kuuluneet henkilöt saattoivat olla perustamisen takana.

Opetusohjelmasta antaa jonkinlaisen kuvan Sirat-i-Firuz-Shahin, joka kertoo siitä, mitä opetettiin Firuz Shah Tughluqin perustamissa *madrasoissa*: 1) oikeustiede, 2) Koraanin tekstin resitaatiota ja vokalisaatiota koskevat menetelmät, 3) ”skolas-tisen” teologian periaatteet, 4) oikeustieteen periaatteet, 5) eksegeetiikka, 6) Profeettaan liittyvä traditio, 7) retoriikka, 8) syntaksi ja etymologia, 9) havaitsemisen tiede, 10) matematiikka, 11) luonnontieteet, 12) metafysiikka, 13) lääketiede ja 14) kaunokirjoitus.

Noin vuosina 1200 - 1500 traditionaaliset tieteet olivat etusijalla rationaaliin nähden. 1500-luvun alussa sheikki Abdul-lah ja hänen veljensä Azizullah korostivat filosofian ja logiikan merkitystä jättäen näin ollen uskonnon pienempään rooliin. Myös vuorovaikutus hindujen kanssa lisääntyi; nämä opiskelivat persiaa ja hinduoppinut Brahmana opasti muslimeja hindulaisuuden saloihin. Vähän myöhemmin Humayunin (1508 - 56) aikana madrasoissa keskityttiin ennen muuta matematiikkaan, astronomiaan ja geografiaan. Nämä muutokset eivät kuitenkaan riittäneet muuttamaan islamilaisen opetuksen kokonaisuutta Intiassa, olkoonkin että painopiste siirtyi piirun verran ”rationaalisempaan” suuntaan, jos curriculumia ajattellaan. Humayunin poika Akbar (1556 - 1605) yritti vielä uudistaa koulutusjärjestelmää kiinnittämällä huomiota logiikkaan, aritmetiikkaan, mittaukseen, geometriaan, astronomiaan, kirjanpitoon, julkiseen hallintoon ja maanviljelykseen. Myös maallisen hyvinvoinnin kannalta tärkeät mekaaniset ja tekniset taidot olivat Akbarin kiinnostuksen kohteena, ja hän jopa perusti työpajan näitä koulutusaloja varten palatsinsa läheisyyteen valvoen itse siellä tehtyä työtä. Koska Akbar oli myös uskonnollisesti suvaitsevainen hallitsija, ei ole ihme, että vastareaktio seurasi lähes välittömästi hänen kuolemansa jälkeen. Koulutuksen maallinen suuntaus ja teknisen tiedonintressin korostaminen eivät hänen jälkeensä enää saaneet tuulta purjeisiinsa, ja koulutus uudistukset tukehtuivat vähitellen.

Keskiajan muslimimadrasoiden opetus perustui suuresti muistamiseen, keskusteluihin ja luennoitsijan puheen kirjoittamiseen muistiin. Erilaiset seminaarit kuuluivat kiinteänä osana opintoihin, ja vanhempien opiskelijoiden oli oltava perillä kasuistiikan saloista. Muslimivallasta oli myös se seuraus, että persian kielen merkitys kasvoi kaikissa opinahjoissa, koska se oli edellytys korkeimpiin virkoihin islamilaisen hallitsemisessa osissa Intiaa.

Perinteinen koulutusjärjestelmä muslimivaikutuksen alla

Perinteisessä intialaisessa järjestelmässä koulutus oli luonteeltaan jaettavissa kahteen pääkategoriaan. Ensinnäkin olivat kuninkaiden, aatelisten tai luostareiden rahoittamat korkeamman koulutuksen keskuksat. Toiseksi olivat olemassa kyläkoulut. Nämä pienet opinahjut, jotka yleensä toimivat vain sadonkorjuun aikaan ja jotka tunnettiin hyvin monilla nimillä eri puolilla Intiaa, toimivat lähes muuttumattomina aina 1800-luvun alkuun asti, jolloin brittiläinen hallintojärjestelmä sentralisoivine pyrkimyksineen tuhosi itseriittoisen kylätalouden ja pancayat-järjestelmän (eräänlainen kyläneuvosto).

Kyläkoulujen toiminnasta on olemassa italialaisen Pietro Della Vallen vuonna 1623 kirjaama kuvaus. Hänen mukaansa ensinnäkin koulun lattialle oli levitetty hienoa hiekkaa, joten lattiaa voitiin käyttää kirjoituksen opettamiseen. Toiseksi oppiminen perustui pitkälti ulkoaoppimiseen. Tuloksena kyläkoulujärjestelmästä oli, että lukutaitoisten määrä lienee ollut yllättävänkin suuri joissakin osissa Intiaa. Ammattiin oppiminen tapahtui edelleen pääasiassa mestari - oppipoika, isä - poika -periaatteen mukaisesti. Toisinaan ammattioppia saattoi jakaa kylän ammattikillan päämies.

Hindujen poliittisen vallan romahtaminen ei siis käytännössä vaikuttanut muslimivallan aikana kyläkoulujen toimintaan. Sen sijaan korkeamman koulutuksen kohdalla tilanne oli toinen lukuun ottamatta niitä Etelä-Intian osia, joihin muslimivalta ei yltänyt. Toisaalta on kuitenkin hyvä muistaa, että monet muslimiruhtinaista tukivat myös hindulaisia instituutioita ja yksittäisiä oppineita. Oppilaitoksista esimerkiksi Varanasi säilytti merkityksensä ja houkutteli edelleen opiskelijoita eri puolilta Intiaa.

3. Brittiläinen aika

Peruskoulutuksen osalta 1700-luvun lopulla Intiassa oli tiheä koulutusverkosto, joka käsitti sekä korkeamman opetuksen että alkeiskoulut. Jälkimmäisissä oli eroja hindu- ja muslimijärjestelmien välillä. Hindukouluja kävivät yleensä vain pojat, ja usein ne olivat täysin suljettuja ”koskettamattomilta” ja tytöiltä (joiakin yksittäisiä alueita lukuun ottamatta). Muslimikoulut toimivat useimmiten moskeijoiden yhteydessä. Tytöt saattoivat poikien ohella osallistua niiden opetukseen. Rikkaimmissa perheissä tytöt koulutettiin kotona. Molempien järjestelmien etu oli ensinnäkin yleisyys (käytännössä jokaisessa kylässä oli koulu, suuremmissa kylissä ja kaupungeissa useampiakin). Toiseksi ne pystyivät myötäilemään paikallisia olosuhteita, ja kolmanneksi niihin liittyi vahva traditio (jatkuvuus poliittisten ja taloudellisten olosuhteiden muuttumisesta huolimatta).

Englannin Itä-Intian kauppakompanian panos koulutusjärjestelmien suhteen rajoittui kahden oppilaitoksen perustamiseen. Warren Hastings perusti Kalkuttaan madrasahin vuonna 1781. Hänen tavoitteensa oli ”to conciliate the Maho-

medans of Calcutta” ja ”to qualify the sons of Mahomedan gentlemen for responsible and lucrative offices in the State”. Samankaltaiset tarkoitukset oli Jonathan Duncanilla, kun hän perusti vuonna 1782 Sanskrit Collegien Varanasin ”yliopistoon”. Tavoitteena siis oli saada paikallista väestöä mukaan brittiläiseen hallintokoneistoon. Lähetyssaarnaajien aloittama alkeiskoulujen perustaminen jatkui samaan aikaan; näihin pääsivät myös ”koskettamattomien” kastien lapset. Näiden koulujen myötä englannin kieli alkoi samalla saada jalansijaa Intiassa.

Vuonna 1813 (The Charter Act) Ison-Britannian hallitus määräsi komppanian asettamaan joka vuosi tietyn summan paikallisen koulutuksen kehittämiseen. Kun Englanti tuli hallinnon viralliseksi kieleksi, niin lordi Hardinge päätti vuonna 1844, että englantilaisissa kouluissa koulutetuille intialaisille tarjottaisiin paikkoja virkakoneistossa, mikä johti englantilaisen koulutuksen suosion suureen kasvuun (Bengali). Bombayssa tilanne kehittyi hivenen eri lailla. Poonaan perustettiin Sanskrit College vuonna 1821, mutta kieliopeus perustui kolmen kielen malliin, englannin lisäksi paikalliset kielet tulivat siis huomioituksi. Bombayn Native Education Society (1822) perusti tätä tarkoitusta varten suuren joukon kouluja ja julkaisi intialaisilla kielillä kirjoja. Vähitellen kuitenkin tälläkin alueella Englanti syrjäytti opetuskielenä muut. Näiden virallisten aktiviteettien lisäksi lähetyssaarnaajat jatkoivat koulutustyötään. Lisäksi perustettiin lääketieteellisiä, insinööri- ja lakicollegeja sekä virallisesti kiellettiin tyttöjen diskriminointi koulutuksessa.

Vuonna 1854 perustettiin ensimmäiset yliopistot Bombayhin, Madraasiin ja Kalkuttaan tarkoituksena saada eurooppalaiset taidot, tiede, filosofia ja kirjallisuus leviämään Intiaan. Sir Charles Woodin Despatch-ohjelma, johon yliopistojen perustaminen nojautui, sisälsi lukuisten muidenkin opinahjojen, myös alkeiskoulujen, perustamissuunnitelmat. Seuraavat 50 vuotta ohjelmaa sitten vähitellen toteutettiin (vuonna 1857 collegeja oli 27 ja vuonna 1902 195, joissa yhteensä noin 23 000 opiskelijaa). Koulutusosastoja perustettiin hallintokeskuksiin. Paikallisella tasolla alkeiskouluja perustettiin uuden mallin mukaisesti usein intialaisen paikallisen väestön tuella. Sen sijaan perinteinen alkeiskoulujärjestelmä käytännössä kuihtui pois. Kasvu sekä oppilaitosten että oppilaiden määrän suhteen oli rajua jatkuen edelleen 1900-luvulla.

4. Kansallinen koulutus

Kansallisen koulutuksen idea lähti käyntiin vuoden 1920 tienoilla ensimmäisinä puolestapuhujinaan Annie Besant, Lala Lajpat Rai ja Mahatma Gandhi. Heidän mielestään silloinen koulutusjärjestelmä oli avuton ja antogonistinen suhteessa kansalliseen kehitykseen. Koulutusjärjestelmän tulisi olla intialaisessa kontrollissa, ja sen tulisi tukea isänmaanrakkautta. Englannin ylivallasta oli luovuttava ja oli tuettava teknistä ja kutsumuksellista koulutusta tavoitteena rakentaa kansallista identiteettiä. Tässä hengessä perustettiin muun muassa Kasi Vidyapitha ja Jami’ah Millyyah Islamiyah. Vuosina 1921 - 47 koulutus olikin intialaisessa kontrollissa siinä mielessä, että se oli provinssin sisäinen asia (ja asioista vastaavan ministerin ohjauksessa).

Lähteet

- Balahr, K.P: A History of Indian Civilisation. Delhi.
Basham, A.L: The Wonder that was India.
Berkey, Jonathan: The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo. A Social History of Islamic Education. Princeton (New Jersey) 1992.
Borthwick, S: Education and Social Change in China. Stanford 1983.
Brugger, Bill: Contemporary China. London 1977.
Bulliet, Richard W: ”The Age Structure of Medieval Islamic Education.” *Studia Islamica* 57/1983, 105 - 117.
Chaffee, John W: The Thorny Gates of Learning in Sung China. Cambridge et al. 1985.
Chamberlain, Michael: Knowledge and Social Practice in Medieval Damascus. Cambridge 1994.
Chattopadhyana, Debiprasad: Science and Society in Ancient India. Calcutta 1977.
Chen, Theodore Hsi-en: Chinese Education Since 1949. Academic and Revolutionary models. New York et al. 1981.
Cotterell, Arthur: China. A Concise Cultural History. London 1988.
Cultural (A) History of India. Edited by A.L. Basham. Oxford 1975.
Davies, Kristina Nelson: The Art of Reciting the Quar’an. Phil. Doc. University of California, Berkeley 1980.
Dutt, Romesh Chunder: Early Hindu Civilisation. B.C. 2000 to 320 (based on Sanskrit literature). Calcutta.
Education and Society in Late Imperial China, 1600-1900. Edited by Benjamin A. Elman and Alexander Woodside. Berkeley - Los Angeles - London 1994.
Fairbank, J.K: China. Tradition and Transformation. London & Boston 1973.
Fernandes, Leonor: The Evolution of a Sufi Institution in Mamluk Egypt: The Khanqah. Berlin 1988.
Gazetteer (the) of India. Volume two. History and Culture. Editor P.N. Chopra.
Gernet, Jacques: A History of Chinese Civilization. Cambridge 1990 (1982).
Gil’adi, Avner: Children of Islam. Concepts of Childhood in Medieval Muslim Society. Hong Kong 1992.
Gupta, D.K: Society and Culture in the Time of Dandin. Delhi 1972.
Hitti, Philip K: History of The Arabs. London and Basingstoke 1970.
Ho, Ping-ti: The Ladder of Success in Imperial China. New York and London 1962.

- Hourani, A: A History of the Arab People. Cambridge 1991.
- Huff, Toby E: The Rise of Early Modern Science. Islam, China, and the West. Cambridge 1995.
- Huotari, T.-O. & Seppälä, P: Kiinan kulttuuri. Helsinki 1989.
- Husain, S. Abid: The National Culture of India. Bombay et al. 1961.
- Hämeen-Anttila, Jaakko: Johdatus Koraaniin. Helsinki 1997.
- Jaggi, O.P: Medical Education and Research. History of Science, Technology and Medicine in India. Volume XIII. Delhi 1979.
- Khan, Mohd. Abdul Mu'id: "The Muslim Theories of Education during the Middle Ages". Islamic Culture 8/1944.
- Leemhuis, Fred: "The Koran and its Exegesis: From Memorising to Learning." Centres of Learning. Ed. by J.W. Drijvers & A.A. MacDonald. Brill's Studies in Intellectual History. Leiden - New York - Köln 1995, 91 - 102.
- Leiser, Gary: "The Madras and the Islamization of the Middle East. The Case of Egypt." Journal of the American Research Center in Egypt 23/1984, 29 - 47.
- Liu, James T.C: "How did a Neo-Confucian school become the state orthodoxy?" Philosophy East and West 23/1973, 483 - 505.
- Madelung, Wilfred: Religious Schools and Sects in Medieval Islam. London 1985.
- Makdisi, George: "Law and traditionalism in the institutions of learning of medieval Islam." Theology and law in Islam. Ed. By G.E. von Grunebaum. Wiesbaden 1971.
- Makdisi, George: "Madrasa and University in the Middle Ages." Studia Islamica 32/1971, 255 - 264.
- Makdisi, George: "The Scholastic Method in Medieval Education: An Inquiry into its Origins in Law and Theology." Speculum 1974, 640 - 661.
- Makdisi, George: The Rise of Colleges. Institutions of Learning in Islam and the West. Edinburgh 1981.
- Makdisi, George: The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West. Edinburgh 1990.
- Makdisi, George: "Baghdad, Bologna, and Scholasticism". Centre of Learning. Learning and Location in Pre-Modern Europe and the Near East. Leiden - New York - Köln 1995, 141 - 160.
- Meskill, John: Academies in Ming China. A Historical Essay. Tuscon, Arizona 1982.
- Miettinen, Jukka O: Intia - kaupunkija, kulttuureja, historiaa. Helsinki 1991.
- Price, R.F: Education in modern China. London et al. 1979 (1970).
- Religion, Learning and Science in the 'Abbasid Period. Ed. by M.J.L. Young, J.D. Latham and R.B. Serjeant. Cambridge 1990.
- Singhal, D.P: A History of The Indian People. London 1983.
- Smith, R.J: China's Cultural Heritage. The Ch'ing Dynasty 1644-1912. London 1983.
- Some Aspects of Indian Culture. Eds. by D. Malvania & N.J. Shah. Ahmedabad 1991.
- al-Tabari: The commentary on the Qur'an by Abu Ja'far Muhammed b. Jarir al-Tabari. English Translation by J. Cooper. Oxford 1987.
- Tibawi, A.L: "Muslim Education in the Golden Age of the Caliphate". Islamic Studies 28/1954, 419 - 438.
- Tibawi, A.L: "Origin and Character of Al-Madrasah". Bulletin of the School of Oriental and African Studies 25/1962, 225 - 238.
- Tibawi, A.L: Arabic and Islamic Themes. Historical, Educational, and Literary Studies. London 1976.

Takakansi

Tietoyhteiskunnan kehittämisessä on siirrytty toteutuksen aikakauteen. Kansalliset ja kansainväliset strategiat tarvitsevat tuekseen ja jatkokseen käytännönläheisiä, ruohonjuuritason esimerkkejä, aloitteita ja toimenpiteitä.

Raportissa käydään läpi sekä eräiden kohteiden yleistilanne että esimerkinomaisesti valittuja konkreettisia palveluja ja hankkeita. Kohteet ovat Ruotsi, Tanska, Norja, Englanti, Hollanti, Yhdysvallat ja Kanada. Kaikki sijoittuvat erilaisissa tietoyhteiskuntaluokitteluisissa kymmenen johtavan maan joukkoon, joten käynnissä olevissa hankkeissa on meille paljon opittavaa.

Raporttiin sisältyy suuri määrä osoitteita Internetiin, joiden avulla lukija voi jatkaa matkaansa tietoyhteiskunnan nykyhetkessä. Tavoitteena on ollut seuloa valtavasta tieto- ja uutismassasta erityisesti kansalaisia kiinnostavia ja heille suunnattuja asioita. Koska tietoyhteiskunta on nykyään lähes kaikkialla esillä, monia tärkeitäkin asioita on jouduttu karsimaan.

Raportti on osa Sitran laajempaa tietoyhteiskuntastrategian uudistamisprosessia. Tarkoituksena on herättää keskustelua ja antaa aineksia tietoyhteiskunnan jatkokehitykselle maassamme.