



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lära för livet

Kunskap, pedagogik och lärande i *Rinzai Roku*,
The Analects och *Daodejing*.

Andreas Bytoft, Jonas Hellgren

LAU690

Handledare: Kerstin Von Brömssen

Examinator: Clemens Cavallin

Rapportnummer:

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Lära för livet - Kunskap, pedagogik och lärande i *Rinzai Roku*, *The Analects* och *Daodejing*.

English titel: Learning for Life – Knowledge, pedagogy and learning in Rinzai Roku, The Analects and Daodejing.

Författare: Andreas Bytoft, Jonas Hellgren

Termin och år: HT 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Kerstin Von Brömssen

Examinator: Clemens Cavallin

Rapportnummer: HT09-1150-001

Nyckelord: Konfucianism. Taoism. Zenbuddhism. Lärande. Pedagogik. Interkulturell. Kunskap. Postkolonialism. Metaforer.

Sammanfattning:

Syftet med föreliggande uppsats är att analysera, beskriva och diskutera tre icke västerländska lärotraditioner – rinzaizenbuddhism, taoism och konfucianism – idéer kring kunskap och lärande utifrån en urkund inom varje tradition. De frågor som uppsatsen ämnar besvara är:

Vilka idéer om utbildningens roll/syfte framträder?

Vilka idéer om lärarens person och arbete framträder i källorna?

Vilket kunskapsideal framträder i våra källor?

Vilka pedagogiska slutsatser kan man dra av dessa?

Skiljer de sig åt? Finns det förenande drag?

De tre källor som analyseras är samtliga primärkällor. Den källa som valts för konfucianismen är *The analects of Confucius*. Den källa som valts för taoismen är *Daodejing* och slutligen *Rinzai roku* för rinzaizenbuddhismen. Samtliga källor är religiösa texter i original och ligger till grund för de olika religionernas utformande. Det arbetssätt som använts är ett textanalytiskt och hela analysen grundar sig i det *hermeneutiska* fältet och dess betoning på tolkning. Vid läsningen av de valda religiösa urkunderna kommer passager som rör *kunskap* och *förmedlingen* av denna, *lärarens/elevens person*, *lärarens/elevens roll*, *undervisningen* och dess *funktion/syfte* att lyftas ur och analyseras var för sig. Den bild som framträder i de tre traditionerna är en kunskap som går utöver faktainsamling. Kunskap är något som transformerar individen, inte något som individen kan använda sig av eller inte använda sig av. Själva lärandet är inte heller bundet till någon specifik institution utan sker genom hela livet, överallt. Genom att bli varse om andra kulturers lärotraditioner kan läraren bättre förverkliga LPO: s mål om individanpassad undervisning i dagens globaliserade värld. I en postindustriell värld kommer kunskap och kulturell kompetens vara viktiga faktorer och detta arbete kan fungera som ett avstamp för interkulturell förståelse och intrakulturell kompetens.

Innehållsförteckning

1. Inledning, syfte och problemformulering	3
1.1 Inledning.....	3
1.2 Syfte och problemformulering.....	4
1.3 Disposition.....	4
2. Teori	5
2.1 Vad är pedagogik?.....	5
2.2 Vad är lärande?.....	7
2.3 Metaforer i lärandeprocessen.....	8
2.4 En vidgad förståelse av pedagogik.....	8
3. Metoder och tillvägagångssätt	11
3.1 Källor och urval.....	11
3.2 Metod.....	11
3.2.1 Textanalys.....	11
3.2.2 Idé- och ideologianalys.....	11
3.2.3 Begreppshistoria.....	12
3.3 Tillvägagångssätt.....	14
4. Resultatredovisning	15
4.1 Konfucianismens utveckling och idégrund.....	15
4.2 The Analects.....	17
4.3 Taoismens utveckling och idégrund.....	21
4.4 Verser ur Daodejing.....	23
4.5 Buddhismens uppkomst och de olika riktningarnas utveckling och särarter.....	28
4.7 Zenbuddhism.....	29
4.8 Rinzi roku.....	31
5. Analys	34
6. Slutdiskussion	41
7. Litteraturförteckning	43

1. Inledning, syfte och problemformulering

1.1 Inledning

Undervisning och lärande är viktigt för alla samhällen och har en lång och varierande tradition. Idéer om hur man lär och undervisar har genom historien alltid diskuterats och vitt skilda sedvänjor om lärande och undervisning har över tiden vuxit fram. I en värld präglad av förflyttning, flytande gränser och informationsteknik blir sociala nätverk och kunnande nödvändigt. Sociologen Manuel Castells menar att vi håller på att se en världsbild kännetecknad av informationalism växa fram i dagens postindustriella samhälle.¹ Följaktligen kommer utbildning, lärande och kunskap vara mycket viktiga och omdiskuterade faktorer i den överskådliga framtiden. Den traditionellt dominerande bilden av vad verkligt lärande inneburit i det moderna samhället under 1900-talet är den som utgår från vetenskap - och med detta en dikotomisk indelning i vad som är "bra eller dåligt och "rätt eller fel". Den postkoloniala verklighet i vilken vi idag lever i har dock lett till ett ifrågasättande av förutsättningen för vetenskap som objektiv sanningssökare, vilket bland annat inneburit att lärandets sociala kontextbundenhet har uppmärksammas. Olika kulturer har haft sina idéer om vad kunskap är och hur denna bäst ska förmedlas till människor. Vetenskap har historiskt alltid kommit att definieras och utgå från en västerländsk social och kulturell bakgrund som i grunden formats av grekisk filosofi för att sedan raffineras under upplysningen.² En tradition vilken i allmänhet beskrivs som objektiv och fri från kulturella influenser är i själva verket starkt kulturellt präglad.³ Om detta är utgångspunkten för den traditionellt rådande synen på undervisning och lärande i västvärlden, vad har detta då för konsekvens i dagens globaliserade samhälle som är så präglad av geografisk förflyttning och idéutbyte mellan människor?

I ett postindustriellt och mångkulturellt samhälle spelar kunskap, undervisning och lärande en stor roll och idag finns en ständig diskussion om hur man bör betrakta dessa begrepp i en globaliserad värld. Kunskap kan idag sägas vara den fjärde faktorn i det postindustriella samhället (utöver de tre klassiska; jord, kapital och arbetskraft) som enligt ekonomisk teori skapar välbefinnande.⁴ Från att tidigare ha betraktats som universell och allmängiltig har kunskap idag i allt fler kretsar kommit att kännetäckas av att utgå från "individens eget kunskapsbildande"⁵. Kulturell heterogenitet och skilda värderingar spelar idag en central roll i hur kunskap och lärande konstitueras. Att kunna möta olikheter och omfamna och bearbeta skilda kunskapsuppfattningar och värderingar innebär en djupodlad kunskap och det är bland annat denna typ av social kunskap som kommer spela en stor roll i den globaliserade framtiden.⁶ "Mänskliga relationer, samexistens trots olikheter, möjlighet att kunna och vilja kommunicera på djupet, förmågan att leda och arbeta i interkulturella verksamheter" är faktorer som Elisabet Nihlfors i en underlagsrapport till regeringens globaliseringsråd lyfter fram som viktiga frågor för svenska skolans kunskapsutveckling.⁷ Det är med ovanstående utgångspunkter i åtanke denna uppsats bör läsas.

¹ Castells, Manuel *Informationsåldern -ekonomi, samhälle och kultur*, band III.

Daidalos, Göteborg (1996-2000). Sid. 22

² Merriam, B. Sharan and associates. *Non-western perspectives on learning and knowing*. Krieger publishing company. Malabar, Florida (2007). Sid. 3

³ Harding, Sandra. *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms and epistemologies*. Indiana University Press (1998).

⁴ Lorentz, H., Bergstedt, B., (red) *Interkulturella perspektiv - Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Studentlitteratur, Lund (2006). Sid. 24-25

⁵ Lorentz. sid. 28

⁶ <http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/76/05/e595a251.pdf> Nihlfors, Elisabet (2008) Sid. 16

⁷ Nihlfors. sid. 12

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med föreliggande uppsats är att analysera, beskriva och diskutera tre icke västerländska lärotraditioner – rinzaizenbuddhism, taoism och konfucianism – idéer kring kunskap och lärande utifrån en urkund inom varje tradition. Anledningen till att mer än en utomeuropeisk tradition har valts är för att undvika en benägenhet att klumpa ihop det man vill beskriva så att det får tala för ett större sammanhang eller geografiskt område än det egentligen gör. Med anledning därav har tre källor vilka alla existerar inom ett och samma land (Kina) valts att analyseras.

De frågeställningar vi har arbetat utifrån är:

- Vilka idéer om *utbildningens roll/syfte* framträder?
- Vilka idéer om *lärarens person och arbete* framträder i källorna?
- Vilket *kunskapsideal* framträder i våra källor?
- Vilka *pedagogiska slutsatser* kan man dra av dessa?
- Skiljer de sig åt?
- Finns det förenande drag?

1.3 Disposition

Uppsatsen börjar med en inledning, syfte och problemformuleringar där vi kort går igenom varför vi har valt att skriva denna uppsats. Ur syftet har vi sedan utarbetat våra frågeställningar. Efter det följer ett avsnitt med teori vilken hjälper till att förankra vår undersökning vetenskapligt. Under teoridelen går vi igenom begrepp såsom pedagogik, lärande, metaforers betydelse för lärande och även icke västerländska traditioners syn på lärande.

Därefter följer ett avsnitt där källorna presenteras och där vi även mer ingående diskuterar vårt metodval. Vi har valt att förankra uppsatsen i ett hermeneutiskt forskningsfält. De frågor vi har ställt går bäst att få svar på med hjälp av ett kvalitativt hermeneutiskt arbetssätt och vi har valt att använda oss av i huvudsak idé- och ideologianalys. Vi diskuterar även kort fältet begreppshistoria för att lyfta fram vissa svårigheter som kan uppstå i tolkningen av en text.

I resultatredovisningen analyserar vi våra källor. Anledningen till att vi har valt att benämna detta resultatredovisning och inte analys är att vi i detta avsnitt återger för läsaren vilka avsnitt i de olika texterna vi har tagit fasta på. Här redovisar vi med andra ord resultatet av våra undersökningar, inte svaret på våra frågeställningar. I resultatredovisningen går vi igenom texterna en och en. Innan vardera traditions text går igenom har vi valt att kort presentera traditionen för att orientera läsaren i grundläggande historik och idéer vilket förhoppningsvis underlättar läsningen.

I analysavsnittet har vi valt att använda de begrepp vi fastställde i teorin och använda dessa som rubriker för analysen. Innehållet som trädde fram i resultatredovisningen kommer därmed att analyseras.

Arbetet avslutas sedan med en slutdiskussion.

I arbetet har vi valt att kursivera nyckelbegrepp i texten första gången de används.

2. Teori

Det är vår uppfattning att gängse syn på vad pedagogik och lärande är - och kan vara - är begränsad. Därmed inskränks även vår möjlighet att kunna förstå och tillämpa pedagogiska tankar utanför denna begränsning. I följande avsnitt ämnar vi presentera olika perspektiv på pedagogik och lärande som bistår oss i vårt arbete med de olika traditionernas tankar kring kunskap och förmedlingen av denna. I underliggande rubriker presenteras lärandeteorier samt tidigare forskning som ger oss den förförståelse och de perspektiv på kunskap och lärande som är väsentliga för vår analys och för våra slutsatser. Vi ämnar få en *bredare definition av vad pedagogik kan vara, metaforers betydelse för lärande samt få en vidgad förståelse av kunskapsbegreppet och vad lärande utanför vår kultursfär kan vara*. Vi går även igenom vad själva begreppet lärande innebär.

2.1 Vad är pedagogik?

Detta begrepp är av yttersta vikt att reda ut för att vi skall kunna presentera någon giltig analys och slutsats av vårt arbete. Slår man på pedagog, pedagogik och pedagogisk i *Norstedts svenska ordbok* får man följande definitioner:

Pedagogik: subst. vetenskapen om uppfostran och undervisning. Äv. undervisningskonst. Äv. om ett visst system av pedagogiska idéer eller metoder.

Pedagog: (subst). En person som ägnar sig åt pedagogik. Spec. lärare äv. person med viss (god) fallenhet för att lära ut och förklara fakta och sammanhang.

Pedagogisk: **1** adj. som har att göra med (metoder för) uppfostran och undervisning. **2** som har fallenhet för att förklara och lära ut fakta och sammanhang. Äv. om handling e.d.: ett ~t exempel.

Den definition av pedagogik som står att finna ovan är kärnfull men aningen knapphändig som hjälp i det arbete vi har föresatt oss. Det vi främst har tagit med oss från definitionen av pedagog är formuleringen att en pedagog inte behöver vara en traditionell lärare. Från pedagogik har vi tagit fasta på att det innefattar ett visst system av pedagogiska idéer eller metoder. Detta räcker emellertid inte som hållbar grund för vår undersökning. Vi har därför valt att gå vidare och använder en vidare definition av vad pedagogik är. Robin Alexander levererar i sitt kapitel i boken *Educational theories, cultures and learning* följande definition av pedagogik

Pedagogy is the observable act of teaching together with its attendant discourse of educational theories, values, evidence and justifications. It is what one needs to know, and the skills one needs to command, in order to make and justify the many different kinds of decisions of which teaching is constituted.⁸

Alexander har gjort jämförande studier av pedagogik i fem olika länder och utarbetat ovanstående definition till ett par mindre delar för att få fram hanterbara analysverktyg vilka han kunde arbeta med i undersökningen. De begrepp han utkristalliserade ur ovanstående definition som gällande för lärande var *struktur, form, tid, rum, syfte* och *eleverorganisation*.

⁸ Daniels, Harry; Lauder, Hugh; Porter, Jill. *Educational theories, cultures and learning- a critical perspective*. Routledge, (2009). Sid. 14.

Med struktur och form menas att undervisningen har en ram eller ett upplägg, vanligtvis i form av en lektion. Tidsaspekten kan vara knuten till exempelvis lektionstid. Rummet som undervisningen är förlagd till behöver inte nödvändigtvis vara ett klassrum även om det i vår kulturella kontext och definition av undervisning oftast är det. Oavsett så begränsar rummet vad som kan göras i undervisningen. Syftet med undervisningen är vad som konstituerar innehållet och elevorganisation avser om det är grupp, klass eller enskilda elever som undervisningen riktar sig till.⁹ Vi tycker att dessa sex begrepp är mycket användbara även för vår undersökning även om denna skiljer sig lite från Alexanders undersökning i och med att vi inte undersöker andra länders utbildningssystem utan syftar till att lyfta fram pedagogiska tankar inom tre religiösa traditioner.

Alexander har även gjort en tabell där han organiserar olika nivåer på vilket lärande befinner sig.¹⁰

<i>Classroom level : ideas which enable teaching</i>	
•	
• Students	characteristics, development, motivation, needs, differences.
• Learning	nature, facilitation, achievement and assessment.
• Teaching	nature, scope, planning, execution and evaluation.
• Curriculum	ways of knowing, doing, creating, investigating and making sense.
<i>System/policy level: ideas which formalise and legitimate teaching</i>	
• School	e.g infrastructure, staffing, training.
• Curriculum	e.g aims, content.
• Assessment	e.g formal tests, qualifications, entry requirements.
• Other policies	e.g teacher recruitment and training, equity and inclusion.
<i>Cultural/societal level: ideas which locate teaching</i>	
• Culture	the collective ideas, values, customs and relationships which inform and shape a society 's view of itself, of the world and of education.
• Self	what is it to be a person; how identity is acquired.

Tabellen visar att lärande är format av sammanhanget, rådande policy och kultur. Det är på den första nivån som lärande praktiskt blir möjligt och äger rum, på den andra nivån legitimeras lärandet utifrån rådande policy och i den tredje nivån förankras den. Det är på den tredje - kulturella nivån - som lärandet verkligen får fotfäste hos individen och blir vettig för denne och detta sker egentligen oavsett rådande policy och sammanhang.

Alexander hävdar att den kulturella nivån har en ofrånkomlig plats och roll i pedagogiken och att det inte går att förstå pedagogik utan att ta hänsyn till denna.¹¹ Detta går att knyta an till ovanstående definition att pedagogiken har ett syfte. Detta syfte både styr och blir styrt av kulturellt betingade faktorer. Han menar vidare att undervisning är avsiktlig, pragmatisk och etisk. Kultur behöver inte röra två länder på varsin sida av jordklotet utan kan lika gärna vara två olika delar av samma land eller till och med samma stad eller skola. Kultur kan därmed

⁹ Daniels, sid. 15.

¹⁰ Daniels, sid. 17.

¹¹ Daniels, sid. 18-19.

sågas gälla även mikro-makro-förhållanden.¹² Exempelvis är de texter/traditioner vi valt från samma land, Kina, och två av dem är dessutom samtida utan att för den sakens skull representera samma sida av kinesisk kultur.

2.2 Vad är lärande?

Vad är lärande? Det har varit lika svårt att hitta en definition av vad lärande är som av vad pedagogik är. Roger Säljö skriver i boken *Lärande i praktiken* att det går att se på lärande på många olika sätt beroende på vilken disciplin och nivå man utgår från och vad man är intresserad av att undersöka. Det går bland annat att se på lärande i form av elektriska impulser i hjärnan, hur information processas, lång- och korttidsminnets funktion, individuella skillnader, skillnader i olika system, ekonomiska konsekvenser etcetera.¹³ I boken *Lärande och kulturella redskap* skriver han att lärande är alla mänskliga handlingar och lyser igenom sociala praktiker.¹⁴ Han fortsätter med att skriva att det av tradition finns två slags syn på lärande i väst. En tradition ser lärande som något som sker med utgång i individen och därför är starkt knutet till exempelvis medfödda förmågor. Biologer och utvecklingspsykologer är vanliga företrädare för denna syn på lärande. En annan tradition ser lärande som ett anammande av beteenden, alltså något som kommer utifrån individen och lärs in. Behaviorism är kanske den mest kända företrädaren för denna syn på kunskap. Konsekvensen av den första blir att undervisningen bör konstrueras så att individen får utveckla sin predisposition och konsekvensen av den andra blir att eleven är nästintill oändligt formbar. Det finns emellertid en tredje position vilken blandar element från de två ovannämnda och ser till både människans predisposition och till kulturens inverkan. Utöver detta ser den till samspelet med omgivningens betydelse för lärande.¹⁵ Detta kallas för ett sociokulturellt perspektiv. Vad man kan sammanfatta detta till är att lärande för Säljö är en process *inom* människor men det är även en process *mellan* såväl som *utom* människor. Lärande är kontextbundet och därmed beroende av tid och plats. Lärande kan emellertid inte sägas vara något odelat positivt utan är beroende av *vad* en människa lär sig och i vilken kontext en människa lär sig något. En god soldat har andra färdigheter och kriterier för ett väl utfört arbete och en god kunskap än en god barnskötare. En människa kan lära sig något dåligt likaväl som hon kan lära sig något gott.¹⁶ Det sociokulturella perspektivet är inte universellt i den meningen att det är oberoende av kontexten.

Det går enligt Knud Illeris att särskilja fyra typer av lärande. Den första kallar han för *kumulativ eller mekaniskt lärande*. Detta innebär att isolerade delar byggs upp och bildar olika kunskapsscheman utan inbördes sammanhang. Detta sätt att lära är vanligast under de tidiga levnadsåren men det finns även situationer i ens vuxna liv där denna typ av lärande är vanligt, exempelvis när man måste lära sig en ny PIN-kod.

Den andra typen av lärande är mest vanlig i skolmiljö och kallas för *assimilativ eller lärande genom tillbyggnad*. Detta innebär att det nyligen lärda läggs till ett redan existerande schema ungefär som att man bygger flera nivåer på ett hus. Även om fler våningar byggs på så ändras inte grunden på huset. Ett klassiskt exempel på detta är glosförhör. Eleven kan lära in tusentals glosor men om dessa bara byggs på ordschemat kommer eleven inte nödvändigtvis få någon kommunikativ kompetens i språket. Man besöker inte grannens hus för att fortsätta på analogin.

¹² Daniels, sid. 16-17.

¹³ Säljö, Roger. *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts akademiska förlag (bokförlaget Prisma) Stockholm (2000). sid. 18.

¹⁴ Säljö, Roger. *Lärande och kulturella redskap*. Norstedts akademiska förlag (bokförlaget Prisma) Stockholm (2005). sid. 16.

¹⁵ Säljö (2005), sid. 16-20.

¹⁶ Säljö (2005), sid. 28.

De två ovanstående typerna av lärande är de vanligaste men det finns även två andra typer. Dessa är *ackomodativt* samt *transformativt* lärande. Med ackomodativt lärande menas att schemat ändras - att grunden på huset byggs om så att istället för att bygga på höjden byggs det ihop med grannens hus och skapar på så sätt ett bredare kunskapsfält. Denna typ av kunskap kräver en hel del av den som lär eftersom ett befintligt schema måste anpassas till nya omständigheter. Den uppstår när något som inte passar in i ett existerande schema måste läras in.

Den sista typen av lärande är relativt ny inom lärandediskursen och kallas för transformativt lärande. Den är så omfattande att den omvandlar en människas hela identitet. Det räcker till skillnad från de övriga typerna inte med att bygga ut eller lägga till ett schema utan huset måste göras om från grunden. Detta sker oftast vid livskriser och stora omvälvningar och kräver omfattande mental energi för att komma till stånd.¹⁷

2.3 Metaforer i lärandeprocessen

Metaforers betydelse för människans informationsöverföring är grundläggande, och liknelser och metaforiska uttryck genomsyrar både explicit och implicit vår kommunikation, och i förlängningen därav även vår förmedling av kunskap. En metaforers funktion är ofta att hämta en term från en diskurs och applicera den i en annan. Exempelvis blir ett lättförståeligt uttryck som ”en svårsmält bok” en beskrivning där man applicerar en term hämtad från en anatomisk eller medicinsk diskurs in i en annan kontext för att i det här fallet beskriva ett litterärt verk. Således hjälper metaforer oss att bygga vidare på, och skapa ny kunskap genom att korsa den med uttryck ursprungligen hemmahörande i andra diskurser.¹⁸ Omedvetet hjälper enkla vardagliga termer oss att åtminstone få ett hum om vad det är som avses i en ny och främmande diskurs. Exempelvis kan den mera vardagliga termen ”budbärare” i uttrycket Budbärar-DNA ge oss ett hum och kanske även en inledning till vad Budbärar-DNA: s funktion är.¹⁹ Om man betraktar lärande som det samma som att inhämta kunskaper är själva inhämtandet en process där tidigare kunskaper byggs ut med hjälp av ny information. Om vi betraktar att få kunskap om något som insamlad av små delar som i sin tur bygger ett större sammanhang, eller en större del (kunskap), så spelar vår metaforiska tankeprocess en stor roll när det gäller att lära sig något nytt i och med att vi behöver metaforerna för att kunna förstå det nya.²⁰ Därmed blir även användandet utav metaforer en pedagogisk metod i sig.

2.4 En vidgad förståelse av pedagogik

Det som förenar samtliga traditioner som berörs i denna studie är att de alla är uppkomna och skapade i en tid före koloniseringen och mötet med västvärlden. Därmed kan de också sägas vara opåverkade av västliga idétraditioner. Sharan B. Merriam presenterar i *Non-Western Perspectives on Learning and Knowing* tre teman gällande pedagogik som enligt hennes studier skiljer sig mellan västliga och icke-västliga utbildningstraditioner. Hon är dock noga med att påpeka att det inte är frågan om att bunta ihop alla icke-västerländska traditioner till en, utan menar att dessa teman ska ses som förenande huvuddrag som man kan urskilja och som kan sägas utgöra en skiljelinje mellan västliga och icke västliga idétraditioner.

¹⁷ Illeris, Knud *Contemporary theories of learning : learning theorists ... in their own words.*

Routledge, New York, New York (2009). sid. 12-14.

¹⁸ Daniels sid. 39-40

¹⁹ Daniels sid. 40-41

²⁰ Daniels sid. 40-41

Dessa tre teman är 1. *Lärande som en livslång resa*; 2. *Vad som räknas som kunskap är brett definierat*; och 3. *Lärande och instruktioner är holistiska och informella*.²¹

Vad gäller synen på lärande som en livslång resa menar Merriam att ett livslångt lärande i väst traditionellt kommit att gälla på en institutionaliserad nivå där möjligheten att kunna fortbilda sig inom sitt yrke och/eller genom vuxenutbildning fått utgöra idén om lärande genom livet. Detta innebär en mer formell betydelse än i icke-västerländska traditioner. Jämför exempelvis med buddhistiska traditioner där kunskap om vägen till upplysning genomsyrar en människas hela liv, och till och med bortom. De åtta icke-västerländska traditionerna Merriam studerat har alla liknande syn på kunskap och i lärandet finns det ett slutgiltigt kulturellt eller religiöst mål (som givetvis skiljer sig från tradition till tradition) som hela lärandet strävar mot. Det finns en skiljelinje mellan utbildning i västvärlden, och dess betoning på självständighet (i betydelsen att man exempelvis studerar för sin egen skull), och icke-västlig utbildning, och dess syn på utbildning som socialiserande och normskapande. Här kan man ta konfucianismens betoning på sociala dygder och socialt handlande som ett exempel.

Detta hör även ihop med Merriams andra skiljelinje vad som i olika samhällen traditionellt räknats som kunskap, och vilka det är som definierat vad rätt kunskap ska vara och i sin tur vad som ska läras ut. I västvärlden kan man säga att kunskap idag är baserat på läro- och kursplaner, forskning kring utbildning och den rådande politiska agendan, och är främst tänkt att läras ut på formella läroinstitut så som skolor och universitet. Merriam menar att det på många håll i västvärlden finns en så strikt syn på utbildning att man inte anses ha någon kunskap överhuvudtaget om man inte läst sig till denna på en formell nivå.²² Hon påpekar dock att detta är något som i väst kommit att ifrågasättas och luckras upp.²³ Vad som är kunskap i ett icke-västligt perspektiv är givetvis vitt skilt mellan olika traditioner. Det går dock att urskilja att synen på kunskap är bredare än den traditionellt är i väst. Exempelvis är det mer framträdande i de icke-västliga traditionerna att erkänna och samtidigt utskilja olika typer av kunskap. Exempelvis religiös, vetenskapsbaserad och erfarenhetsbaserad. Även om dessa kan ses som skilda från varandra uppfattas de ändå som lika viktiga i betydelsen att de alla utgör *en* form utav legitim kunskap. Följaktligen är synen på vad kunskap kan vara bredare i många icke-västerländska traditioner, medans kunskap i väst ofta förknippas och utgår från det som är vetenskapsbaserat.²⁴

Med en bredare syn på kunskap blir även kunskapen i sig utanför icke-västliga traditioner holistiskt. I och med detta perspektiv kan kunskap och lärande sägas finnas överallt och i allt vi gör. Lärande är exempelvis inte begränsat till en process som enbart hjärnan utför. Kropp och psyke utgör ofta lika viktiga delar i lärandet. Inom exempelvis buddhism är lärande och praktiserande två sidor av samma mynt som utgör helheten av vad som leder till kunskap, nämligen vägen till upplysning. Synen på kunskap och lärande som något institutionaliserat är heller inte lika utbredd i icke-västliga samhällen. Även om det i allra högsta grad förekommer institutionaliserad utbildning (exempelvis klosterliv), finns det samtidigt en tradition att utbildningen går utanför institutionen. Exempelvis är tanken på att forma sitt liv efter förebilder (exempelvis Buddha inom buddhismen) stark och något som präglar det dagliga livet.²⁵ Utbildning är en process man konstant sysslar med, och inte något som tar slut för att skoldagen ringt ut.

²¹ Merriam. Kap. 10

²² Merriam. Sid. 178

²³ Merriam. Sid. 180

²⁴ Merriam. Sid. 180-181

²⁵ Merriam Sid. 181-186

Hur man kan förstå lärande och pedagogik ur ett bredare perspektiv och vad som avses med lärande och pedagogik innebär - som ovanstående rubriker visat - inte enbart att betrakta det som något institutionaliserat och fastställt av den rådande hegemonin. Förståelsen av att kunskap, lärande och pedagogik är kontextuellt bunden och därmed också något som är bredare än vad det egna kulturella perspektivet tillstår öppnar upp för en omfångsrikare utforskning av ämnet.

3. Metoder och tillvägagångssätt

3.1 Källor och urval:

De källor vi analyserar är samtliga primärkällor. Den källa vi valt för konfucianismen är *The Analects of Konfucius*. Den källa vi valt för taoismen är *Daodejing* och slutligen får *Rinzai Roku* tala för rinzaibuddhismen. Det är religiösa texter i original och ligger till grund för de olika religionernas utformande. De taoistiska och konfucianska texterna är valda på grundval av att de är grundtexter för dessa två religioner. Den buddhistiska texten är vald som ett exempel på hur teorin kan praktiseras och för att den är av central betydelse för rinzaiskolan av zenbuddhism. Då vi inte besitter kunskaper i källornas originalspråk får vi lita till att de är korrekt översatta från mandarin. Även om de är korrekt översatta förekommer det inte alltför sällan diskussioner huruvida översättaren har tolkat texten korrekt och två olika översättningar av samma text kan skilja sig ganska mycket åt bland annat beroende på disposition och ordval. Därför har vi klart redogjort för i vilken specifik bok det går att finna just den text vi har analyserat och det är möjligt att det i somliga fall skulle ha blivit en annan bild som trätt fram i analysen om det varit en annan översättning vi hade använt oss av. Det vi i analysen kan säga något om, och vågar säga något om, är därför vilken syn på analysbegreppen som framträtt i läsningen av just den använda översättning vi använt.

De olika riktningar vi har valt skiljer sig från varandra rent innehållsmässigt och vi hoppas därmed kunna visa på och formulera specifika pedagogiska idéer för var och en av riktningarna. Det bör i detta sammanhang påpekas att det finns fler riktningar och texter inom dessa tre religioner och att de texter vi valt därmed får sägas representera tre specifika riktningar inom dessa religioner.

3.2 Metod:

3.2.1 Textanalys

Det arbetssätt vi använder oss utav är ett textanalytiskt. Det finns emellertid en rad olika typer av textanalytiska metoder och vi kommer här att redogöra för de textanalytiska metoderna vi använder oss utav samt anknyta dessa till syftet och frågeställningarna. I vår undersökning kommer dels en *idé- och ideologianalys* samt ett *begreppshistoriskt* stå i fokus. Ingen utav dessa passar dock exakt in får vår analys och vi har därför valt att använda de delar vi anser har betydelse för vårt arbete. Hela vår analys grundar sig i det *hermeneutiska* fältet och dess betoning på tolkning.

3.2.2 Idé- och ideologianalys:

I *Textens mening och makt* i kapitel 4 om idé- och ideologianalys står det att ideologi kan sägas vara en samling av idéer som rör samhället och politiken.²⁶ Då man talar om ideologi som något politiskt är det oftast lättare att välja ut ett parti som sägs stå för en viss åsikt och analysera denna. Det går dock att tala om ideologi som inte är knuten till en viss politisk ståndpunkt. Problemet i dessa fall är att göra ett urval som kan sägas vara representativt.²⁷ Även om de texter som vi analyserar oftast benämns religiösa behandlar de frågor som har anknytning till samhället och styret av detta. Kan vi finna något av vikt i denna disciplin? Det

²⁶ Bergström, Göran; Boréus, Kristina (red.). *textens mening och makt; metodbok i samhällsvetenskaplig text-och diskursanalys*. Studentlitteratur AB, Lund (2005). sid. 150.

²⁷ Bergström, Boréus, sid. 154.

finns enligt Bergström och Boréus ingen klar indelning av vad idé- och ideologianalysen skall innehålla. Det finns emellertid vissa utgångspunkter. Den kan vara deskriptiv, förklarande eller ställningstagande.²⁸ Ur en deskriptiv utgångspunkt kan frågan ”Vilka idéer om utbildningens roll, lärarens person, lärarens arbete samt kunskapsideal framträder i våra källor?” ställas. Vad vi däremot inte kommer att kunna göra i denna undersökning är att jämföra den idé som framträder i läsningen med faktiskt handlande.²⁹

Ett sätt att genomföra undersökningen på är att utarbeta olika slags idealtyper. Med idealtyper menas begrepp vilka är ett slags förädling av det vi letar efter och vilka därmed går att använda som spårningsverktyg i läsningen av texterna. Alexanders begrepp (struktur, form, tid, rum, syfte och elevorganisation) som presenteras under teoriavsnittet fungerar som idealtyper för oss. Idealtyper används i viss forskning som hjälpmedel för att utforma hypoteser medan de inom idé- och ideologianalysen mest används som ett slags raster vilket läggs på texten.³⁰ Vi kommer att använda oss av dem på detta sätt. En stor fördel med detta sätt att använda idealtyper är att vi kommer att kunna betrakta texterna med en viss typ av glasögon vilka gör det lättare att sova i materialet. Detta kommer även att underlätta eftersom de texter vi använder oss av oftast inte berör det vi letar efter direkt. Har vi dessutom utmejslat konkreta begrepp vi letar efter kommer detta att underlätta en komparation i slutändan eftersom de olika källorna har blivit granskade på samma sätt.

Vår analys bottenar i en hermeneutisk tradition, det vill säga, vi inser att vi inte tolkar helt förutsättningslöst och att det är vi som analytiker och tolkningssubjekt som i viss mån ger texterna dess mening och det är aningslöst att tro att analysen är helt oberoende utav oss och vår kontext.³¹ Detta innebär att vi i läsningen av texterna tänjer texten och tvingar in den i vår tolkningsram och detta skulle i så fall innebära att intersubjektiviteten blir bristfällig.³² Vi anser dock att så länge vi är öppna med hur vi gör tolkningen, vilka begrepp vi använder oss utav samt redovisar de delar av texten vilka ligger till grund för nämnda tolkning så står det en framtida läsare fritt att själv uttolka. Då vi är medvetna om vår förförståelses betydelse för analysen och inser det inflytande som vi som läsare har över texten infinner sig vår metods vetenskapliga giltighet således in under hermeneutikens, och det strikta reliabilitetskrav vilket innebär att två personer oberoende av varandra skall kunna komma fram till samma slutstats förutsatt att de använder samma metod inte är genomförbar i vår textanalytiska undersökning. Det väsentliga är att vi inser och är öppna med betoningen på tolkning och därmed också den avsaknad av reliabilitet som vår analys naturligt innebär.

3.2.3 Begreppshistoria

Inom det textanalytiska arbetet förekommer en disciplin kallad begreppshistoria. Även om inte begreppshistorieanalysen som övergripande disciplin passar in på vårt arbete kan även en del utav denna ligga till grund för vår analys. En av denna disciplins huvudteser kan sägas vara att begrepp inte är tidlösa entiteter vars mening är given en gång för alla, utan de ändrar betydelse över tid.³³ Som ett exempel på detta kan nämnas att exempelvis ”fet” betydde atletisk på 1600-talet. Inom historisk forskning är det viktigt att inte feltolka begrepp som förekommer i en historisk kontext eftersom detta kan leda till en anakronistisk tolkning.³⁴ Risken för en felaktig tolkning ökar också med det kulturella avståndet. Inom riktningen

²⁸ Bergström, Boréus, sid. 155.

²⁹ Bergström, Boréus, sid. 158.

³⁰ Bergström, Boréus, sid. 159.

³¹ Vikström, Björn *Den skapande läsaren: hermeneutik och tolkningskompetens*. Studentlitteratur, Lund (2005) sid. 13.

³² Bergström, Boréus, sid. 172.

³³ Bergström, Boréus, sid. 181.

³⁴ Bergström, Boréus, sid. 182.

begreppshistoria spelar perspektivet en viktig roll genom att svaret på frågorna som ställs varierar beroende på perspektiv.³⁵ Detta är en viktig aspekt för oss att ta hänsyn till i vår tolkning av de religiösa urkunderna eftersom vi har valt att läsa texterna med andra ögon än vad de ursprungligen var skrivna för. Vår tolkning av begreppen som framträder i texterna kommer därmed av nödvändighet tolkas om på ett sätt som kanske inte var avsett av upphovsmännen. Vi kommer att läsa texterna ur ett perspektiv som belyser och syftar till att lyfta fram det vi tolkar som karakteristiskt för pedagogiska idéer, syn på kunskap, relationen lärare – elev. Pedagogiska idéer innefattar exempelvis sådant som ett visst sätt att föra ut sin lära på. I synen på kunskap har vi valt att se på hur bland annat vikten av kunskap står beskriven och även i vad kunskap egentligen kan sägas bestå. Är det till exempel en inlärst stoffmängd som kännetecknar kunskap eller är det något utöver ren faktainsamling och memorerande av denna?

Historikern Quentin Skinner (tillhörande den begreppsanalytiska skolan) har starkt ifrågasatt studier som visar att alla olika politiskfilosofiska teorier egentligen är svar på samma frågor och problemställningar.³⁶ För Skinner är det viktigt att ta hänsyn till den historiska kontexten i vilken texter som berör detta tillkommit, för att se på vilket sätt den svarar till samtiden. Samtidigt är det dock av vikt att kontrastera denna mot nutida forskning. Skinner beskriver detta på följande sätt:

As well as grasping the meaning of what they said, we need at the same time to understand what they meant by saying it.³⁷

Med detta i åtanke kan det vara på sin plats att diskutera lite kring de val vi har gjort i bearbetningen av texterna. Det samhälle i vilket texterna tillkom (Kina för mellan 2500 till 1000 år sedan) ligger så långt ifrån oss både kulturellt och kronologiskt att det vore omöjligt att göra en ingående analys av vad olika begrepp exakt betydde och syftade till då.

Emellertid är det viktigt att ta hänsyn till den kontext i vilken texterna uppstod. Texternas historiska tillkomst och presentation av idégrunden i traditionerna kommer därför att redovisas i anslutning till respektive texts analysavsnitt för att underlätta för läsaren så att denne kan se på vilka grunder dessa delar av tolkningen görs. Det bör uppmärksammas att det i tolkningens natur alltid existerar en möjlighet för att ompröva och ifrågasätta tolkningen. Därmed existerar det i tolkningsinriktade undersökningar inte heller en enda rätt metod, utan vi som tolkare får istället lita till vår tolkningskompetens.³⁸ Björn Vikström resonerar i *Den skapande läsaren* att det är tolkningsperspektivet som ger resultatet på den tolkande undersökning man genomför. Den infallsvinkel och de olika metoder man använder sig utav och som ger resultaten hjälper även läsaren att bedöma relevansen och rimligheten i en undersökningens olika slutsatser.³⁹ Därmed är en tolkning inte på långa vägar avslutad i den meningen att den är absolut sann för att man fått fram vissa resultat, utan det åligger också tolkaren att kunna argumentera för och försvara sina tolkningar.⁴⁰ *Tolkningskompetens* och *tolkningsgemenskap* är två viktiga begrepp att ha i åtanke när man rör sig inom hermeneutikens fält. Egentlig tolkningskompetens innebär att man är tillräckligt kompetent inom sitt ämnesområde, och detta avgörs i grund och botten av företrädare inom tolkningsgemenskapen. Tolkningsgemenskapen är den tradition (exempelvis vetenskaplig) inom vilket man befinner sig och som gör att man exempelvis kan läsa samma text likartat. Detta kan ske genom att för den vetenskapliga traditionen specifika förväntningar och olika

³⁵ Bergström, Boréus, sid. 183.

³⁶ Bergström, Boréus, sid. 188.

³⁷ Bergström, Boréus, sid. 190.

³⁸ Vikström, sid 126.

³⁹ Vikström, sid 127.

⁴⁰ Vikström, sid 124.

inlärd tolkningsstrategier formar texten likartat om man befinner sig inom samma tolkningsgemenskap. Det är personer inom ens egen tolkningsgemenskap som bedömer och avgör relevansen i tolkningarna.⁴¹ Då vi båda kan sägas komma från samma tolkningsgemenskap och under arbetets gång har utbytt och diskuterat våra tolkningar med varandra kan vi också sägas ha utnyttjat erfarenheten inom tolkningsgemenskapen och därmed, enligt Vikström, också gjort en tolkningskompetent undersökning.⁴²

3.3 Tillvägagångssätt

Vid läsningen av de valda religiösa urkunderna kommer passager som rör *kunskap* och *förmedlingen* av denna, *lärarens/elevens person*, *lärarens/elevens roll*, *undervisningen* och dess *funktion/syfte* att lyftas ur och analyseras var för sig. Vi har valt att inte dela in arbetet tematiskt, utan att gå igenom termerna allteftersom de dyker upp löpande i texten. De enskilda begreppen kommer inte presenteras som rubriker i resultatredovisningen utan texterna kommer att vara så enhetlig framställda som möjligen går. Detta framställningssätt är baserat på antagandet att läsarens förkunskap inte är så stor ifråga om undersökningsobjekten varför vi vill göra framställningen så tydlig som möjligt. Vi anser att det valda framställningssättet underlättar för läsaren att tydligt se vad som härrör ur vilken religiös urkund.

Vi utgår från de ovan nämnda begreppen i vår läsning av texterna men då alla begrepp inte går att uttolka ur samtliga texter kommer det inte alltid att gå att återfinna samtliga begrepp i varje texts redovisning. Vi försöker inte tvinga in texterna i våra på förhand uppställda begrepp. Med detta sagt måste dock tilläggas att vi i analysen av texterna måste tolka bredare än vad de faktiska orden i texten först verkar medge. Texterna som ligger till grund för analysen är inte skrivna för att vara pedagogiska handböcker och rör inte enbart uttalat pedagogiska frågor. För att ge ett exempel på detta kan vi ta ett stycke som rör ett maktförhållande, mer specifikt där det talas om hur en överordnad skall bete sig gentemot en underordnad.

Ji Kangzi asked, How can I make the common people respectful, loyal, and diligent in their work?

The Master said, If you are strict in overseeing them, they will be respectful. If you are filial and compassionate, they will be loyal. If you promote persons of goodness and teach those who are incompetent, then the people will be diligent.⁴³

Även om exemplet explicit rör förhållandet härskare - undersåte har vi valt att läsa den maktfördelning som exemplet visar på i termer av det som existerar mellan lärare och elev. Vi anser därför att exemplet ger en fingervisning om hur en lärare bör bemöta en elev. För att ta ytterligare ett exempel har vi i fallet med *Daodejing* valt att läsa "sage" som lärare eftersom dennes funktion är liknande – att lära ut dao till de han möter. De stycken som berör en person som aktivt eller har som ambition att lära ut något har vi valt att läsa i termer av *lärare* som lär ut, även om ordet lärare uttryckligen inte nämns i stycket. Vi skulle även kunna benämna det pedagog då det innebär en person som har fallenhet för att lära ut. Det vill säga att det inte behöver vara en universitetsutbildad lärare.

⁴¹ Vikström, sid. 104-105.

⁴² Vikström, sid. 127.

⁴³ Watson, Burton. *The Analects of Confucius*. Columbia University Press. New York, New York (2007). sid. 22, vers 20.

4. Resultatredovisning

4.1 Konfucianismens utveckling och idégrund

Nedan kommer vi att göra en kort presentation av den historiska kontext som konfucianismen uppstod i samt även kort presentera grundläggande idéer vilka löper genom texten.

Vid Shang-dynastin (ca 1700- 1100 fvt) hade redan skolor och andra institutioner som kännetecknar vad vi i väst kallar ett framskridet samhälle utvecklats i Kina. Det utbildningssystem som utvecklades under den här tiden låg sedan till grund för examinationer under hela kejsartiden i Kina.⁴⁴ Detta utbildningssystem var tvunget att kunna hantera landets storlek, skiftande språk och etnicitet.⁴⁵

Konfucius, vars riktiga namn var K'ung Ch'iu (孔夫子), föddes enligt traditionen 551 fvt och dog 479 fvt. Tiden han levde under kännetecknas av stor social, ekonomisk och politisk oro och den lära han utvecklade kom att fokusera på stabilitet.⁴⁶ Den text som räknas som konfucianismens huvudtext är *Lun-yü* (論語). På engelska kallad *the Analects*.

Det finns fyra konfucianska texter vilka ligger till grund för synen på kunskap i länder präglade av konfucianismen – *the Analects*, *Mencius*, *Great Learning* och *Doctrine of the Mean*.⁴⁷ Dessa fyra böcker var obligatorisk kunskap för att kunna klara examinationerna för att få en anställning inom byråkratin. Det är emellertid *the Analects* som bäst beskriver konfucianismens utbildningsfilosofi.⁴⁸

Konfucius är en latiniserad form av Kong fuzi vilket betyder ”den här mästaren Kong”.⁴⁹ *The Analects* består av 20 böcker innehållande sammanlagt drygt femhundra verser och har med stor sannolikhet blivit sammanställd av Konfucius lärjungar under en lång tidsperiod.⁵⁰ Det är ont om pålitliga källor från Kina före Qin-dynastin (221 fvt – 206). Med anledning av ovanstående är det svårt att veta vad Konfucius sade och vad som bara tillskrivs honom.⁵¹

Sima Qian är en känd kinesisk historiker från 200-talet som har skrivit ett verk om kinesisk historia. I denna nämns både Konfucius och Lao Zi (den påstådda grundaren av taoismen) men det förekommer en hel del som är svårt att belägga med hjälp av andra källor, textanalys och arkeologi, vilket gör att det är bäst att ta en del av det som står med en nypa salt.⁵²

Det stora genombrottet för konfucianismen kom under Han-dynastin. Denna dynasti såg födelsen av ett vidsträckt imperium och en stor och välfungerande administration behövdes för att styra detta rike.⁵³ Efter att Han-dynastin hade gått under i början av 200-talet försvagades konfucianismens officiella ställning och inflytande något men den fortsatte att ha stor påverkan i lokala samhällen. Det var först i och med Song-dynastin (960-1279) som ett examinationssystem som baserades på konfucianismen återigen blev dominerande. Detta system kom att bestå ända till folkrepublikens tid.⁵⁴

⁴⁴ Reagan, Timothy. *Non-Western Educational Traditions: Alternative Approaches to Educational Thought and Practice* - Second Edition. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey (2000). sid. 101.

⁴⁵ Reagan, sid. 102.

⁴⁶ Reagan, sid. 105.

⁴⁷ Merriam, sid. 154- 155.

⁴⁸ Merriam, sid. 160.

⁴⁹ Confucius (övers. Raymond Dawson). *The analects*. Oxford world's classic. Oxford university press (2008). Sid. Vii.

⁵⁰ Dawson, sid. Vii.

⁵¹ Dawson, sid. IX.

⁵² Dawson, sid. X.

⁵³ Dawson, sid. Xi.

⁵⁴ Dawson, sid. xi.

Konfucianismen är en religio-filosofisk tradition och har och har haft stort inflytande på dagens Kina, Korea, Vietnam och Japan. Konfucius förespråkade undervisning för alla oavsett klass. Den konfucianska idégrunden bygger på att lära ut dygder och kunskap handlar om mycket mer än att lära sig ett visst stoff eller att interagera korrekt. Det är personlig transformation och utveckling som står i fokus. Målet är att bli en sann människa och därmed säkra samhällets stabilitet. Att vara sann människa innefattar sociala dygder såsom uppriktighet, respektfullhet, flit och godhet.⁵⁵ En människa behöver enligt konfucianismen ta hänsyn till fem delar av livet för att kunna bli helt lärd. Dessa fem aspekter är knutna till vad en människa kan sägas vara. En människa är en skapande varelse, en handlande varelse, en historisk varelse, en social varelse (politisk) och slutligen en växande varelse. Dessa fem delar av mänsklig tillvaro står beskrivna i *Book of Poetry*, *Book of Rites*, *Spring and Autumn Annals*, *Book of History* och *Book of Change*.⁵⁶

Lärande i en konfuciansk diskurs innebär observation av en lärds beteende för att sedan efterlikna detta. Efterliknandet sträcker sig längre än till att bara härma ett beteende. Efterliknandet måste även gälla en inre transformation så att de dygder den vise lever efter kan bli en naturlig del av elevens handlingsmönster.⁵⁷ Det är en etisk aspekt av lärande.

⁵⁵ Merriam, sid. 153, 154.

⁵⁶ Merriam, sid. 157-158.

⁵⁷ Merriam, sid. 157.

4.2 The Analects

Nedan kommer resultatet från läsningen av The Analects att presenteras.

Konfucianismen utvecklades under en krigshärjad period i Kinas historia som ett slags recept på vad som kan göras för att få ordning på samhället. För att få reda på vilken typ av samhälle som behövdes behövde man se tillbaka på hur det var innan krigen härjade. Sann kunskap går att hämta från studier av äldre gyllene tidsåldrar. Ingen föds med kunskap men alla kan, och måste, förvärva den under sitt liv. Eftersom kunskapen är ackumulerad och andra har föregått med gott exempel är det genom att studera det förflutna vi kan nå den.⁵⁸

En grundtanke är att den gyllene tidsålderns stabilitet kom sig av att människorna hade vissa dygder att förhålla sig till. En avgörande uppgift för den samtida människan är därför att lära sig det som gav stabilitet till samhället förr i tiden. Det som lärs ut får därmed en tydlig mening och ett tydligt innehåll. Konfucianismen har så att säga en kanon vilken allt lärande kretsar kring. Detta leder per automatik till att det även finns rätt och fel kunskap.

The Master said, To delve into strange doctrines can bring only harm.⁵⁹

Kunskap som inte strävar efter ett harmoniskt samhälle är dålig kunskap och kommer att leda till dåliga resultat, medan omvänt kunskap som leder till ett gott samhälle är god kunskap. Huvudkriteriet för gott är här att det bringar stabilitet. Det är emellertid inte nog med att ett visst innehåll lärs ut. Även ett gott innehåll kan leda till dåliga konsekvenser om det som lärs ut inte förankras och bearbetas på ett korrekt sätt.

The Master said, Learning without thought is pointless.
Thought without learning is dangerous.⁶⁰

Vi tolkar detta som att det inte är fråga om något utantillärande trots att det är ett bestämt innehåll som skall läras ut. Om man inte kan använda sig av kunskapen är den meningslös men samtidigt är det farligt att tänka utan att ha en förankring i kunskap. Dessa två faktorer måste samverka. Studierna bringar stabilitet genom att människor ges ramar att tänka inom men samtidigt måste det som lärs verkligen förstås. Det är inte fråga om några inlärdade mönster och tomt agerande. Undervisningens klara koppling till samhällsnytta lyser även igenom i ovanstående citat.

Att veta något är inte bara knutet till ett visst innehåll utan sträcker sig utanför det rena kunskapsstoffet och rör elevens och lärarens självkänedom. Vetande rör både det man vet och det man inte vet. Vet man att man inte vet har man en utgångspunkt för lärande. Vet man samtidigt vad man vet kan detta användas som en plattform för fortsatt lärande.

The Master said, You (Zilu), shall I teach you what it means to know something?
When you know, to know you know.
When you don't know, to know you don't know.
That's what knowing is.⁶¹

⁵⁸ Watson, Burton. *The Analects of Confucius*. Columbia University Press. New York, New York (2007), sid. 50, vers 19. Framöver kommer vi att referera till denna källa som *The Analects* för att tydliggöra att det är denna version som ligger till grund för vår resultatredovisning.

⁵⁹ The Analects, sid. 22 vers 16.

⁶⁰ The Analects, sid. 21 vers 15.

⁶¹ The Analects, sid. 22 vers 17.

Inbillar man sig inte att man kan en mängd saker utan har en mer sober syn på sina styrkor respektive svagheter genererar detta en mer ödmjuk attityd till fortsatt kunskapsinhämtande. Detta gäller både lärare och elev vilket går att utläsa ur följande citat.

When the Master entered the Grand Temple, he asked questions about everything.
Someone said, Who claims that this son of a man of Zou understands ritual?
When he enters the Grand Temple he asks about everything!
When the Master heard this, he said, Asking is part of the ritual.⁶²

Det här citatet rör egentligen ceremoniell kunskap men vi har valt att göra en bredare tolkning av det eftersom det handlar om kunskap och lärande. Eftersom ceremoniell kunskap är en omistlig del i en av de dygder som behöver förädlas för att vara sann människa och vilka ligger till grund för kunskapsbegreppet i konfucianismen är det en konkret tolkning. En annan sida av citatet är att det inte går att vara för fäst vid sitt anseende utan man måste fortsätta att ständigt ställa frågor och på så sätt lära sig något nytt om de fenomen man bevittnar. Till och med mästaren frågar för att lära sig.

Vad finns det mer som kännetecknar en god lärare? En god lärare och en vis person i denna tradition är en som först och främst har odlat dygden *ren* (humaneness).

The Master said, Humaneness is the beauty of the community. If you can choose but do not make humaneness your home, how can you be called wise?⁶³

”Humane” kan inte översättas till ”human” på svenska eftersom detta inte fångar in hela bredden av begreppet. Det engelska ordet ”humane” fångar inte heller in det som Konfucius väger in i begreppet *ren*. *Ren* har i andra översättningar översatts till bland annat ”perfect virtue”, ”kindness”, ”goodness”, ”human-heartedness”, ”benevolence” etcetera. Dawson resonerar med utgång i detta samt det faktum att *ren* (仁) skrivs med ett tecken bestående av radikalen för människa plus tecknet för två, att begreppet innefattar samspelet med omgivningen lika mycket som den enskilde individens personlighet.⁶⁴ En person vilken har strävat mot och förädlat *ren* blir en hel människa som har uppnått allt det en människa bör vara. Det begränsar sig inte till välvillighet gentemot sin medmänniska men speglar av sig i ens bemötande av medmänniskor. Den humane vill uppnå en ställning och hjälper därför andra att uppnå detta. Han vill uppnå och hjälper andra att uppnå.

[...] The humane person wants standing, and so he helps others to gain standing. He wants achievement, and so he helps others to achieve. To know how to proceed on the analogy of what is close at hand – this can be called the humane approach.⁶⁵

Att lära ut och att lära sig är inget som är gjort i en handvändning. Hela livet är ett lärande. Samtidigt lär man för livet. Med förädlandet av dygderna följer en karaktärsförvandling och en djupare insikt. ”To be silent and understand” (se nedan) är mycket talande för detta. För att lära sig kan det som vi såg ovan vara nödvändigt att fråga om allt mellan himmel och jord men för att nå kunskap måste man gå inåt. Det gäller att vara outtröttlig i sitt sökande efter kunskap. Kunskap begränsad till en människa är emellertid inte nog. Den eftersträlvade stabiliteten bygger på ett slags dialektik där man samtidigt som man lär sig själv även måste se till att lära andra. Sett till hur begreppet *ren* tolkas blir detta extra tydligt.

⁶² The Analects, sid. 28 vers 15.

⁶³ The Analects, sid. 32 vers 1.

⁶⁴ Dawson, sid. xxi.

⁶⁵ The Analects, sid. 46 vers 30.

The Master said, To be silent and understand, to learn without tiring, never to weary of teaching others – this much I can do.⁶⁶

När så läraren har förädlat sig själv är det dags att se till vad som kännetecknar ett gott bemötande av eleverna. Gott bemötande är här ett bemötande som ger gott resultat. Det vill säga stabilitet, respektfullhet, lojalitet och flitighet. Hur får man eleverna att bli respektfulla, lojala och flitiga? Det finns fasta förhållningssätt som Konfucius förespråkar. En god lärare är strikt i sitt hanterande av eleverna och åtnjuter på så sätt respekt från dem. Lojala elever får du om du samtidigt som du är strikt också visar medkänsla. Om man fostrar godhet och lär de som inte kan så kan man försäkra sig om elevernas flit.⁶⁷ Godhet är ett genomgående tema.

Läraren kan dock inte vara blåögd och lita blint på att elevernas ord åtföljs av ett visst handlingsmönster som det smått komiska citatet nedan visar.

Zai Yu (Zai Wo) was given to sleeping in the daytime. The Master said, Rotten wood can't be carved; a wall of stinking earth can't be troweled. What is the use of trying to reprimand Yu?

The Master said, At first when it came to people, I listened to their words and trusted their conduct. Now, when it comes to people, I listen to their words and observe their conduct. It was Yu who brought about this change.⁶⁸

Detta leder in på en annan aspekt av lärarens arbete. Att ha kännedom om de egna eleverna och sig själv i sin roll som lärare. En lärare kan formulera sig så att det som skall läras blir tydligt återgett och lättöverskådligt men detta i sig garanterar inte att eleverna lär sig. Läraren måste i sin utövning också gå så långt han kan för att förstå eleverna.⁶⁹ Reflektion över sin egen roll i förhållande till eleverna har stor betydelse för hur väl läraren lyckas med sitt uppdrag. Eleverna har emellertid också ett ansvar för sitt lärande. Om eleverna inte själva visar på en vilja att lära sig har läraren inget ansvar att fortsätta. Eleverna måste själva vilja lära sig och dessutom formulera sin kunskap. Lärarens uppgift är inte att servera allt till eleverna eftersom detta skulle motverka en verklig förankring av kunskapen och därmed riskera att resultera i negativa konsekvenser (se ovan). Läraren skall bara hålla upp en bit av det och eleven skall själv utforska resten och presentera det för läraren.⁷⁰

Kännedomen om eleverna har också en möjligt negativ konsekvens:

The Master said, To persons of more than middling capability, you can talk of higher matters. To persons of less than middling capability, you cannot talk of such matters.⁷¹

Ovanstående citat behöver dock inte med nödvändighet tolkas i negativa termer. Det kan även tolkas som att läraren då han känner till en elev kan anpassa sin undervisning till dennes nivå. Det är inte lönt att så att säga tala över huvudet på en elev eftersom detta inte kan ge upphov till kunskap.

Var finns då kunskapen att hämta? Kunskapen är dels som vi har sett ovan knutet till kännedom om den egna personen, dels till antika källor. Den vise begränsar sig dock inte till dessa två delar utan försöker dra lärdom av alla situationer han finner sig själv i.

The Master said, When I walk with two others, I'm bound to find my teacher there. I

⁶⁶ The Analects, sid. 48 vers 2.

⁶⁷ The Analects, sid. 22 vers 20.

⁶⁸ The Analects, sid. 37 vers 10.

⁶⁹ The Analects, sid. 18, vers 16.

⁷⁰ The Analects, sid. 48, vers 8.

⁷¹ The Analects, sid. 45 vers 21.

single out their good points and note their bad points and make my corrections.⁷²

Att lära sig handlar om att ständigt observera, fråga och vara villig att ändra på sig. Det största misstaget den som strävar efter kunskap kan göra är att tro att han/hon är fullärd och nöja sig med detta utan att försöka mer. Exemplet blir ännu mer talande i och med att det är grundaren av konfuciansismen som säger det. Han anses allmänt inom traditionen vara en av de visaste männen som har levat. Det faktum att han inser sin egen begränsning kanske gör honom extra vis?

⁷² The Analects, sid. 50 vers 21.

4.3 Taoismens utveckling och idégrund

Nedan kommer vi att göra en kort presentation av den historiska kontext som taoismen uppstod i samt även kort presentera grundläggande idéer vilka löper genom texten.

Taoism är den äldsta inhemska filosofiskspirituella traditionen i Kina.⁷³ Ordet taoism/daoism kommer från det kinesiska tecknet för väg (道). De varierande beteckningarna taoism och daoism kommer av olika sätt att transkribera kinesiska. Dao, som är den högsta principen, liknas vid en väg. Taoismen har likt buddhismen inget gudomligt högsta väsen men det finns en del högre väsen som kallas för shen (神). Shen skrivs med tecknet för gud/ande. Fram till för inte så länge sedan var det vanligt att tala om filosofisk taoism och religiös taoism, men den taoistiska traditionen innefattar båda delar vilket har gjort att man på senare tid har övergett de två termerna och istället börjat tala i termer av att det som benämndes religiös taoism snarare skall ses som filosofisk taoism praktiserad.⁷⁴

Den taoistiska traditionen är bred med en rad olika skolor och läromästare.⁷⁵ Trots detta är det mycket som är likt. En välanvänd analogi är att likna taoismen vid ett träd omgivet av rankor. De olika rankorna får symbolisera olika varianter av tao som rör sig runt stammen på trädet (tao). Rankornas blad är olika mästare och elever som utvecklats ur en gemensam bas.⁷⁶

Vad kan man då säga att Tao är? Tao är ett grundkoncept i den taoistiska idébyggnaden och låter sig enligt Laozi inte fångas i ord och går inte att greppa. Det är genom att släppa taget och låta vägen leda dig som du kan bli fri. Taoismen och Konfucianismen står traditionellt beskrivna som varande i motsatsförhållande till varandra. Enligt taoismen behövs inte de dygder konfuciansimen räknar upp (benevolence, justice, filial piety och kindness) om man lever efter tao. Anledningen till att dessa behövs är att människan diskriminerar och delar upp världen i motsatspar som gott-ont, vackert-fult osv. Anledningen till diskriminationen är att människan inte lever i enlighet med tao.⁷⁷

Taoismens huvudtext kan sägas vara *Daodejing* (道德經). Som vanligt är det svårt med vilka texter som egentligen skall sägas ingå i den egentliga kroppen men vi har valt att använda den som under längst tid har haft störst spridning - *Daodejing*. Anledningen till detta är att den med större sannolikhet har haft större inverkan på människors syn på tillvaron. Det är även den taoistiska text vilken går att få tag på i redigerad form på något av de språk vi behärskar. På senare år har mer ursprungliga versioner av *Daodejing* hittats, men dessa finns ännu inte utgivna. (Se mer nedan).

Daodejing tillskrivs en person som kallas för Laozi (老子). Laozi betyder ”gammal mästare” men det är oklart om han ens har existerat. Med anledning av att det inte går att fastställa om personen har funnits går det inte heller att göra några precisa dateringar för textens uppkomst baserat på någon bibliografi.⁷⁸ Hur som haver, enligt legenden så begav sig en besviken Laozi västerut efter att det hade börjat bli kaos i Kina. Vid det sista gränspasset bad en vakt honom att skriva ner sina läror till omvärlden och resultatet blev *Daodejing*.⁷⁹ *Daodejing* består av 81 kapitel och är uppdelad i två sektioner. Den första rör ”dao” (vägen) och den andra rör ”de” (dygd) (老子).⁸⁰ Även om de benämns kapitel är de inte kapitel i

⁷³ Littlejohn, Ronnie L. *Daoism – an introduction*. I.B Tauris (2009). Sid. 1.

⁷⁴ Littlejohn, sid. 1-2.

⁷⁵ Littlejohn, sid. 2.

⁷⁶ Littlejohn, sid. 2.

⁷⁷ Littlejohn, sid. 16.

⁷⁸ Laozi (övers. Ryden, Edmund). *Daodejing*. Oxford university press (2008). Sid. Viii.

⁷⁹ Ryden, sid. xxi.

⁸⁰ Ryden, sid. viii.

någon traditionell bemärkelse. Vissa är bara ett par rader långa medan andra sträcker sig nästan en sida. Inga kapitel är emellertid över en sida långa.

Den mest kända versionen fram till början av 1970-talet är Wang Bi-versionen. Wang Bi-versionen är nedtecknad på 200-talet men det finns mycket som tyder på att delar av den har varit i omlopp drygt femhundra år tidigare.⁸¹ *Daodejing* är skriven på så kallad litterär kinesiska och en del kännetecken för denna typ av kinesiska gör den svår att översätta. Det förekommer bland annat inga komman, punkter eller paragrafer. För att särskilja de olika meningarna används oftast ett slags partiklar men i Wang Bi-versionen är de ovanligt få till antalet. Detta gör att det finns ett antal varierande läsningar av texten.⁸²

1970 hittades tre gravar i Mawangdui och i dessa fann man bland annat två ditintills okända versioner av *Daodejing*. Versionerna som härstammar från 200-talet är också skrivna på litterär kinesiska men har betydligt fler partiklar vilket gör att tolkningen inte blir lika tvetydig i deras fall. En annan utmärkande faktor är att ordningen på sektionerna är omvänd jämfört med Wang Bi. Det blir med andra ord *Dedaojing* istället för *Daodejing*.⁸³

1993 under utgrävningar i Goudian hittade man ytterligare versioner av *Daodejing* vilka troligtvis är cirka 150 år äldre än dem i Mawangdui.⁸⁴

Daodejing använder sig mycket av metaforer och ett genomgående tema är yin och yang. Yin och yang nämns bara explicit i kapitel 42 men det finns gott om uttryck som går att härleda till principen. Yin och yang står för två separata fenomen vilka behöver varandra för att kunna existera såsom kvinna – man, regent – minister, himmel – jord och så vidare. Det är dessa typer av motsatsförhållanden som komplementerar varandra som kan härledas till principen om yin och yang.⁸⁵ Motsatsförhållanden finns det gott om i de olika kapitlen.

Daodejing kan ses som ett pedagogiskt verktyg eller en minneshjälp för diskussion mellan lärare och elev. På grund av textens natur med tvetydiga meningar och enigmatiska (gåtfulla) formuleringar är det svårt att få några konkreta tips för hur man skall leva och handla i enlighet med tao.⁸⁶ Vi skall ändå ge oss i kast med en tolkning av texten i syfte att få fram hur en lärare bör handla.

⁸¹ Ryden, sid. viii.

⁸² Ryden, sid. ix.

⁸³ Ryden, sid. xvi.

⁸⁴ Ryden, sid. xvii.

⁸⁵ Ryden, sid. xi.

⁸⁶ Ryden, sid. xiv.

4.4 Verser ur *Daodejing*:

Nedan kommer resultatet från läsningen av *Daodejing* att presenteras. *Daodejing* bjöd oss stora svårigheter att teoretisera utifrån våra begrepp vilket inte är så underligt med tanke på nedanstående citat som får fungera som en inledning till resultatredovisningen av *Daodejing*.

[...] Cut of learning and be without worry! [...] ⁸⁷

Sett till ovanstående citat verkar det vara en omöjlig uppgift att tolka taoismen i pedagogiska termer. Om det som krävs för att man skall upphöra att oro sig, vilket är rimligt att antaga är ett gott mål, är att man kapar av lärande, går det väl inte att finna någon plats för denna urkund i ett pedagogiskt sammanhang? Vi skall emellertid ändå ge oss i kast med en alternativ läsning. Som alla andra texter som rör en viss syn på livet finns det en vilja att förmedla denna och det finns således av nödvändighet stycken vilka talar om kunskap och lärande. Hur skall vi då tolka detta citat? Är inte taoismen kunskapsfientlig? Det är sant att taoismen kan sägas vara kunskapsfientlig i en betydelse av ordet. Nedtecknad och dualistiskt betingad kunskap anses inte vara kunskap. Sann kunskap kommer inifrån och i samförstånd med omgivningen.

[...] To have and to lack generate each other.
Difficult and easy give form to each other[...]
This is why sages abide in the business of nonaction,
and practice the teaching that is without words.
They work with the myriad creatures and turn non away.
They produce without possessing.
They act with no expectation of reward.
When their work is done they do not linger.
And, by not lingering, merit never deserts them. ⁸⁸

De taoistiska texterna använder sig ofta av motsatspar och försöker beskriva vad något är genom att förklara vad det inte är. Detta kallas för negativ beskrivning. Tanken är som sagt att tao inte går att förklara med ord, men ändå genomsyrar allt i universum. Genom att försöka benämna det så begränsas det på ett sätt som inte är görbart. Lösningen på hur det skall kunna benämnas är då att benämna det i termer av vad det inte är. De förklarar också hur ting existerar i växelspel och behöver varandra. För att ta ett exempel: Att ha och att sakna genererar varandra. Själva läran är utan ord och det kan därmed verka vara svårt att få ut den till dem som behöver lära sig. I den här passagen beskrivs hur en lärare (sage) bör agera i sin undervisning eller förmedling av läran. Grunden är att inte agera utan snarare att icke-agera (eng. *nonaction*; kin. *Wuwei* 無為). Vad som menas med det här är att lita till att omständigheterna tar dig dit du vill. Det är väsentligt att vara icke-diskriminerande och ta sig an alla. En god lärare undervisar för att det är gott att undervisa och i enlighet med hur naturen är beskaffad och gör så utan att förvänta sig att få något i gengäld. Eleven är inte heller något objekt som läraren fäster sig vid mer än vad som behövs för att denne skall se och därmed kunna förstå. När utlärningen väl är över så skall läraren kunna gå vidare. Mer om det nedan.

Hur skall man tolka wuwei – icke-agerande? Det är ett svårt begrepp och det finns inget enkelt svar. Att inte handla är väl det sista en lärare borde göra eller? Skall läraren bara gå in i klassrummet och stå där som ett fån? Det här är en av de situationer där språket inte räcker till. Att inte handla i en taoistisk kontext innebär *inte* att inte göra någonting. Wuwei innebär

⁸⁷ Ivanhoe, Philip J. *The Daodejing of Laozi*. Seven Bridges Press (2002). Daodejing, kapitel 20. Framöver kommer vi att referera till denna text som Daodejing för att tydliggöra att det är denna version vi har använt som underlag för vår resultatredovisning.

⁸⁸ Daodejing, kapitel 2.

att handlingen/responsen kommer naturligt på det som sker, att den inte är planerad utan intuitiv.⁸⁹ Ställer sig läraren i skymundan till förmån för läran kan denna förmedlas mycket effektivare och det blir verkligen eleverna som förvaltar kunskapen.

[...] This is why sages put themselves last and yet come first;
Treat themselves as unimportant and yet are preserved.
Is it not because they have no thought of themselves, that they
are able to perfect themselves?⁹⁰

Läraren sätter sig själv sist men kommer först. Det är en viss karaktär som tillfaller en ideal lärare. En ideal lärare är inte en som har en bild av sig själv som lärd person och därmed per automatik skall sättas i första rummet och åtnjuta respekt. Taoismen handlar om naturlighet. Det går inte att framtvinga något som respekt med hjälp av yttre pålagor.

Vad som är värt att veta innefattar i det här fallet handlande såväl som faktisk kunskap. Vägen till att bli en god lärare är att inte se på sig själv som en lärare och se på sin kunskap som kunskap i absoluta termer. Håller läraren fast vid en bild av både sig själv som person och sin maktposition som en som har absolut kunskap är det otvivelaktigt så att detta kommer att stå som en barriär mellan lärare och elev. Den som skall lära sig är traditionellt underordnad den som skall lära ut. En traditionell maktfördelning med läraren överst kommer emellan kunskapen. Här går det att se tanken om yin och yang. Genom att placera sig i den underlydande kategorin yin är det möjligt för läraren att nå ut till eleverna. Det är inte genom att hävda att man i egenskap av en viss roll har rätt.

[...]The people all pay attention to their eyes and ears;
The sages regard them as children.⁹¹

Kunskap går utanför det som kan ses och höras. Okunniga förlitar sig på sina sinnen. Förlitar man sig blott på sina sinnen är man fast i ett diskriminerande stadium. Det är när man är fast i ett diskriminerande stadium förhållningsregler, handlingsmönster och dygder behövs läras in och praktiseras. Det är den dualistiska uppdelningen människor gör som läraren måste komma tillrätta med för att sann kunskap skall kunna nås. För att kunna undervisa andra måste läraren själv ha förvaltats och nått den kunskap som skall läras ut.

Sages do not have constant hearts of their own;
They take the people's hearts as their hearts.
I am good to those who are good;
I also am good to those who are not good;
This is to be good out of Virtue.
I trust the trustworthy.
This is trust out of Virtue.
Sages blend into the world and accord with the people's
hearts.
The people all pay attention to their eyes and ears;
The sages regard them as children.⁹²

En lärare tar sig an sina elever och diskriminerar inte mellan de som är bra eller dåliga, uppför sig bra eller uppför sig illa. Läraren identifierar sig med eleverna och är god mot dem som är goda men är även god mot dem som inte är det. Elevens goda eller dåliga uppförande skall inte färga av sig på eller påverka lärarens agerande. Att identifiera sig med eleverna innebär

⁸⁹ Littlejohn, sid. 17.

⁹⁰ Daodejing, kapitel 7.

⁹¹ Daodejing, kap. 49.

⁹² Daodejing, kap. 49.

att man inte är en egen person, jämför ovan, utan man är eleverna i undervisningen. Utgår man bara från sig själv kan man inte möta eleverna och har därmed ingen möjlighet att veta var de befinner sig och åt vilket håll man bör gå för att kunna nå ut till eleven. Sätts en barriär upp mellan lärare och elev och läraren definierar eleven utifrån på förhand existerande, ofta normerande, begrepp så blir det dessa begrepp läraren försöker nå ut till, inte eleven.

I kapitel 17 listas olika typer av härskare. De olika slags härskare som listas kan hjälpa till att ge en bild av en lärares förhållande till elever. Den bäste är den som inte tar för stor plats. Näst bäst är den som är älskad och prisad. Efter det kommer den som är fruktad och sist kommer den avskydde och kritiserade. Tilltro är viktigt för hur man själv blir tilltrodd. Försiktighet och väl valda ord genomsyrar en god lärare.⁹³ Läraren skall förlösa kunskapen hos eleverna och dessa skall komma till egen insikt och ha känslan av att inte har blivit styrda till en viss plats. De har blivit den kunskap som har förmedlats. Försiktigheten med ord innebär dock inte att varken läraren eller eleverna skall lyda blint eller vara försiktiga med hur de handlar så länge det är ett handlande som är i enlighet med dao. Försiktigheten med ord bör istället återknytas till ovanstående resonemang. Ord etiketterar, definierar och förstärker en dualistisk uppfattning av världen. Detta beteende förstärks vid utåtskådande verksamhet och lärande om omvärlden. Raden "cut of learning..." blir allt tydligare. Toismens mål är att hjälpa eleverna bort från dessa tendenser.

Not paying honor to the worthy leads the people to avoid
contention. [...]
This is why sages bring things to order by opening people's
hearts
and filling their bellies.
They weaken people's commitments and strengthen
their bones;
They make sure that people are without knowledge or
desires;
And that those with knowledge do not dare to act.
Sages enact nonaction and everything becomes ordered.⁹⁴

Hur skall man tolka "weaken people's commitments and strenghten their bones"? Kanske att commitment hänger samman med en fast idé och ett arbetssätt och att det inte är denna fasta idé som behöver förstärkas ytterligare utan personen i sig och dennes icke-intellektuellt betingade kunskap. Elevernas engagemang och övertygelse kan om den har resulterat i ett stort idé- och stoffinhämtande utgöra ett hinder för lärande. Försvagar man övertygelsen tvingas eleven att rekapitulera och värdera vari övertygelsen egentligen består. När detta är gjort kan eleven bli stärkt. Det är inte övertygelsen som behöver stärkas utan personen i sig. Eleven får en stark benstomme för att använda en metafor.

"They make sure that people are without knowledge or desires".⁹⁵ Detta citat är mycket talande för taoismen och ger förstås konsekvenser för en lärares arbete. Vid en första anblick låter det mycket utmanande och kontraproduktivt. En lärares jobb är väl ändå att föra ut och bygga på kunskap? Enligt taoismen är emellertid kunskap i form av givna teorier och fastställda fakta av underordnad betydelse och bidrar till att stå i vägen för människans förverkligande i enlighet med dao. Dao går bortom vanliga diskriminerande åtskiljningar. Dao är rätt (intuitivt) agerande baserat på (intuitiv) kunskap om tingens natur och ger ett naturligt bemötande gentemot allt och alla urskiljningslöst. Detta innefattar såväl medmänniskor som natur och medvarelser. Kunskap i denna kontext är alltså ingenting inlärt genom böcker. Det är inte heller något som är möjligt att lära in genom böcker varför frasen att se till att de är

⁹³ Daodejing, kapitel 17.

⁹⁴ Daodejing, kapitel 3.

⁹⁵ Daodejing, kapitel 3.

utan kunskap kan förstås bättre. Begreppet ”kunskap” är alltför knutet till formulerade teorier och illusionen av att veta något. Lärarens uppgift är att lära eleven något som går utöver det som vanligtvis förstås som kunskap. Att hjälpa eleven frånga aktivitet. Men hur når man dit om det inte är genom kunskapande? Svaret är självinsikt.

To know that one does not know is best;
Not to know but to believe that one knows is a disease.
Only by seeing this disease as a disease can one be free of it.
Sages are free of this disease;
Because they see this disease as a disease, they are free of it.⁹⁶

Det är alltså bäst att veta att man inte vet. Utan tillräcklig självinsikt är det omöjligt att lära sig någonting överhuvudtaget. Det bästa man kan uppnå utan självinsikt är illusionen av att lära sig och att kunna något. Det är emellertid först när man har självinsikt som det är möjligt att tala om kunskap. Som synes av citatet nedan finns det olika sätt att värdera kunskap på.

Those who know others are knowledgeable;
Those who know themselves are enlightened [...].⁹⁷

Det finns en typ av kunskap som går utanför personen, men denna värderas lägre än den typen av kunskap som kommer sig av introspektion.

Även om taoismen inte handlar om att hålla fast vid ett bestämt handlingsmönster eller innehåll finns det ändå ett kapitel (8) som rör vari det goda består i bestämda situationer. Detta stycke kan fungera som en mer praktiskt orienterad mall för hur en lärare bör arbeta. I sitt bemötande av andra ligger det goda i välvilja och vänlighet. Det man har sagt skall man också hålla. I sitt styre skall man sträva efter ordning och i sitt yrkesutförande ligger det goda i förmåga. I handlande ligger det goda i utförandet i precis rätt tid.⁹⁸ Kapitlet rör emellertid ingenting om något innehåll utan bara vad som kan anses vara gott i olika situationer. Som synes ger det en pragmatisk syn. I yrkesutförandet ligger det goda i förmåga. Detta gäller oavsett yrke. Den som inte har god förmåga att utföra sitt yrke är inte lämpad för att syssla med det han gör.

[...] If he [the sage] is light, he loses the root;
If he is agitated, he loses his rule.⁹⁹

Att vara lärare handlar mycket om ett visst tillstånd och det är en svår men viktig balansgång. Det gäller att ha ett allvar men samtidigt inte vara retlig. Det detta citat visar på tydligt är att det är lärarens person som är viktig, inte hans status.

[...] And so the good person is teacher of the bad;
The bad person is the material for the good.
Those who do not honor their teachers or who fail to care
for their material,
though knowledgeable are profoundly deluded.
This is a fundamental mystery.¹⁰⁰

⁹⁶ Daodejing, kap. 71.

⁹⁷ Daodejing, kap. 33.

⁹⁸ Daodejing, kap. 8.

⁹⁹ Daodejing, kap. 26.

¹⁰⁰ Daodejing, kap. 27.

Läraren är viktig för att kunskap i en taoistisk betydelse skall kunna förmedlas. Människor kan lära sig mycket och vara sakkunniga men om de inte tar hjälp av läraren eller hand om sig själva och det lärda, förblir de alltjämt vilseledda. Lärande sker i ett slags dialektik med omgivningen och den gode undervisar den onde samtidigt som den onde är själva förutsättningen för att den gode skall kunna förmedla kunskap. En lärare skulle inte ha något att göra utan elever och eleverna skulle famla i mörker utan lärare. Båda behöver varandra.

4.5 Buddhismens uppkomst och de olika riktningarnas utveckling och särarter

Buddha blev upplyst, insåg världens beskaffenhet och formulerade innehållet till en lära och arbetade enträget med att förmedla denna lära till sin omgivning i mer än 40 år, därav kan buddhismen som religion redan från början sägas ha ett starkt läroinslag. Buddhismen uppstod i Indien under en tid av intensiv reflektion kring kunskapens natur och källan till sann kunskap.¹⁰¹ Mycket polemik riktades mot hinduismen, vilken hävdade att Veda var oskapad, evig och därför fri från fel. Buddhismen hävdade att Veda var skapat och förgängligt, precis som allt annat i världen. Det anses allmänt inom buddhismen att direkt perception samt slutledning är två sanna vägar till kunskap.¹⁰² Detta förhållningssätt gjorde även att buddhister var tvungna att omvärdera sina egna skrifter och deras giltighet. Ett sätt att göra det på är att liksom Dharmakirti (600- 660) hävda att inte heller de buddhistiska texterna är felfria men att de detta till trots ändå innehåller saker av värde.¹⁰³ Synen på kunskap och hur världen är beskaffad leder därför till ett slags skepticism som tvingar de som skriver och läser texterna att ta ställning till desamma. I och med detta kan det sägas att den enskilde individen äger förmågan till skärskådande och att därför kunskap är av stor vikt.

Idag finns det tre huvudformer av buddhism och de kallas för hinayana, mahayana och vajrayana. Hinayana betyder ”det lilla fartyget”. Det gavs som öknamn av mahayana-anhängare som kallade sig själva ”det stora fartyget”. Grunden till det är att de ansåg att hinayana utestängde stora delar från möjligheten att få satori (悟) (upplysning). Theravada (de äldstes skola) får stå som representant för hinayana i min redogörelse eftersom det är den idag enda verksamma hinayana-riktningen. Enligt theravada har buddha då han dog lämnat världen helt och eftersom han har ingått nirvana inte går att kontakta. De anser dock att relikerna och buddhas ord besitter viss kraft. Det är emellertid möjligt för människan att få satori och bli en så kallad arhat (den som förtjänar, är värdig) och därmed nå ”4:e stadiet på befrielsens väg”.¹⁰⁴ Mahayana lägger större vikt vid medlidandet som en del av helighetsidealet¹⁰⁵ och låter bodhisattvan representera detta. Bodhisattvan inom mahayana är en varelse vilken har haft satori men som svurit att inte ingå nirvana förrän denne har hjälpt alla andra varelser få satori övervinna kroppen.¹⁰⁶ Mahayana uppstod kronologiskt efter hinayana men introducerar en del nyheter. En av dem är att alla kan nå upplysning, det vill säga har buddhanatur. Mahayana är ontologisk och omdefinierar nirvana till att gälla här och nu.¹⁰⁷ Theravadas kritik mot vissa element inom mahayanabuddhismen innefattar bland annat att den återinför jaget och slopar det obestående med tanken om buddhanatur, undergräver karma och sätter bodhisattvorna högre än buddha. Mahayana kritiserar i sin tur theravada bland annat för att vara elitistiska genom att utesluta lekmännen samt för mappo-tanken. Den innebär att världen är stadd i försämring och att det blir allt svårare att få satori. En annan kritik från theravadahåll är att mahayanatexterna inte var en del av tripitaka. Mahayana försvarar sig dock med att det är en del av upaya. Upaya är förmågan att anpassa undervisningen till den undervisades förmåga. Inom mahayana utvecklades två skolor som kallas för yogacara och madhyamaka (medelvägen). Madhyamaka går i korthet ut på att samsara är nirvana och vice versa. Yogacaras slutsats kan sammanfattas till att allt är medvetande. Dessa skolor kom starkt att påverka utvecklingen av den buddhistiska tantrismen, vajrayana. Vajrayana betyder

¹⁰¹ Esposito, John L; Fasching, Darrel J; Lewis, Todd. *World religions today*. Oxford University Press (2006). sid. 185.

¹⁰² Esposito, sid. 185.

¹⁰³ Esposito, sid. 186.

¹⁰⁴ Boisselier, Jean (översättning av Katja Waldén). *Buddhan och vägen till visdom*. Bergh, Stockholm (1995). sid. 152.

¹⁰⁵ Boisselier, sid. 110.

¹⁰⁶ Jacobsen, Knut A. *Buddhismen – Religion, historia, liv*. Natur och kultur, Stockholm (2005). sid. 158.

¹⁰⁷ Jacobsen, sid. 180.

diamantskeppet och bygger till stor del på mahayana och dess idéer men har en del unika element. Meditationen skiljer sig från mayhayanans och theravadas. Inom vajrayana bygger meditationen på yogacaras idéer och genom visualisera till exempel en gud när man mediterar kan man överskrida dualism genom att i sinnet helt sammansmälta med det visualiserade. Genom att bygga på madhyamakaidéer kan allt användas som medel till frälsning. Det är anledningen till att vajrayanamunkar till exempel kan äta kött. Är personen tillräckligt långt framskriden hjälper han djurets karma genom att äta det. Den riktning som tar hårdast på munkreglerna är theravada, medan mahayana har dragit ner antalet löften till 10. Den tradition i vilket texterna hör hemma är mayhayana, där zenbuddhismen hör hemma.

4.7 Zenbuddhism

Den Zenbuddhistiska traditionen uppkom i Kina under namnet chan på 500-talet och kom att starkt betona meditation och lärar-elevsamtal av soteriologisk natur där målet var att finna sin Buddhanatur, något som är tillgängligt för alla människor. På så vis kan zentraditionen sägas vilja röra sig bort från tillbedjan och böner till förmån för ett uppvaknande genom meditation. Begrepp som sådana fyller därmed en mindre roll och fungerar mest som hjälp för att bistå utövare längst vägen. Chan spreds till, och kom att få verkligt fäste i Japan, under namnet zen vilket är den japanska läsningen av tecknet 禪. Den zentradition som i huvudsak kommer stå i fokus i detta avsnitt är den så kallade Rinzaiskolan, uppkallad efter dess Kinesiska grundare Línjì Yìxuán (臨濟義玄), på Japanska benämnd Rinzai Gigen. I Japan infördes traditionen av Eisai (榮西) och kom där att bli betydelsefull och inneha en särskild ställning hos samurajklassen. Idag är den en av de tre existerande (de andra är soto 曹洞 och obaku 黄檗) inriktningarna inom zen.¹⁰⁸

Den inledande texten som kort kommer att behandlas är "Fifty Verses on the Nature of Consciousness" och är skriven utav den inflytelserika Vietnamesiska zen-munken Thich Nhat Hanh och i sin tur baserad på Vasubandhu, en tidig buddhistisk tänkare i Indien vars texter spelat en stor betydelse för mahayanans framväxt.¹⁰⁹ I boken *Understanding our mind* avser Thich Nhat Hanh att förklara för läsaren vad essensen i ett buddhistiskt sinne, och följaktligen också vad förutsättningen för ett buddhistiskt lärande, är. Syftet med att inkludera denna text är således att den ger en inblick i den psykologiska föreställningsvärld vilket zenbuddhism utgår ifrån.

One

Mind is a field
in which every kind of seed is sown.
This mind-field can also be called
"all the seeds".

Two

In us are infinite varieties of seeds-
seeds of samsara, nirvana, delusion, and enlightenment,
seeds of suffering and happiness,
seeds of perceptions, names, and words

Three

Seeds that manifest as body and mind,
as realms of being, stages, and worlds,
are all stored in our consciousness.

¹⁰⁸ Jacobsen, sid. 201-205.

¹⁰⁹ Jacobsen, sid. 162, 147.

That is why it is called “store”.¹¹⁰

Genom hela texten används liknelsen med frön, och inom oss finns möjligheten till lärande. Det är ett stort fält där det planteras frön. Det är ingenting som är fast formulerat eller har en fast form utan det ändras ständigt. Det faktum att det finns inneboende innebär inte att alla har all kunskap om allting från början utan bara att alla har möjlighet att utveckla den. Beroende på hur livet utvecklar sig utvecklas och dominerar vissa frön över andra och växer sig starka. Det inneboende kan alltså ge negativa såväl som positiva konsekvenser. Detta innefattar såväl personlighetsdrag, vanor som faktakunskap om något. Analogin frön är mycket fruktbar eftersom den på ett tydligt sätt visar att kunskap förändras och *kan* förändras. Frön kan växa och växten kan breda ut sig men sköter du den inte eller om miljön förändras kan den vissna och en annan växt bättre lämpad för de nya förhållandena kan ta över.

Med dessa tre verser klargörs alltså grundförutsättningen för vårt sinne, och därmed också vad som ligger till grund för vårt lärande. I vårt sinne finns alltså förutsättningen för allt genom att det inplanteras i form av olika anlag som i sin tur kan utvecklas i olika riktningar.

Four

Some seeds are innate,
handed down by our ancestors.
Some were sown while we were still in the womb,
Others were sown when we were children.

Five

Whether transmitted by family, friends,
society, or education,
all our seeds are, by nature,
both individual and collective.

Eight

Manifestations from store consciousness
can be perceived directly in the mode of things-in-themselves,
as representations, or as mere images.
All are included in the eighteen elements of being¹¹¹

Sättet på vilket dessa förutsättningar sås eller utvecklas skiljer sig däremot åt. Vissa finns hos oss redan innan vi existerar och vissa tillkommer när vi är unga, via utbildning, miljö eller arv. Hur fröna sedan manifesteras kan variera beroende på hur vi odlar dem. Vi kan antingen se manifestationerna som de verkligen är, eller som representationer eller bilder av det verkligt verkliga. Att något uppenbaras som det verkligen är innebär att inte tänka eller diskriminera, eller på något annat sätt låta medvetandet vara blockerat av representationer och bilder. Att se det verkliga genom rätt kunskap och rätt meditation kan sägas vara nyckeln till att förstå zenbuddhismens upplysnings- och kunskapsmål. I zenbuddhism kan man därav säga att samtalet, och meditation fyller en viktig funktion och, som tidigare nämnts, har en soteriologisk funktion. Det vill säga, målet är frälsande och avsikten med undervisningen är insikt.

¹¹⁰ Hanh, Thich Nhat. *Understanding our mind*. Parallax press, Berkeley, Kalifornien (2006) sid. 13.

¹¹¹ Hanh. sid. 14.

4.8 Rinzai roku

Rinzai Roku är de nedtecknade lärorna tillskrivna Línjì Yìxuán, eller Rinzai Gigen som han kom att kallas i Japan, och är en utav denna traditions viktigaste urkunder. Ofta utgår texten från föreläsningar och predikningar hållna för munkar och andra elever av Rinzai.

A special transmission outside the scriptures;
No dependence upon words and letters;
Direct pointing to the mind;
Seeing into one's own nature and realizing of Buddhahood

Ovanstående citat av okänt äldre ursprung är en devis som ofta används för att förklara och försöka förstå essensen hos zenbuddhism.¹¹² Men detta citat problematiserar samtidigt också tanken på zenbuddhism som något där lärar-elevsamtal fyller en viktig funktion. Hur ska man se på lärare när det handlar om att inte bli beroende av ord? Det är därför av stor vikt för den typ av undervisning som Rinzai Gigen bedrev att få eleverna att själva komma till insikt om att det som förkunnas och bör utforskas i egentlig mening inte är ord, kunskap eller texter, och inte heller att kunskapsmöten likt det som sker när elev möter mästare är av särskild stor betydelse. Därmed bör rinzaiskolans undervisning, samtidigt som den kan ses som förmedlare av viktiga insikter, även betraktas som en form anti-undervisning betraktad i ett klassisk västerländsk sammanhang. Målet med mötet med mästaren är i egentlig mening att inte bli bunden av mästaren, och mästaren skriver likt en läkare i sin tur enbart ut recept till sina patienter (elever) att kunna självkurera sig med. Jämför exempelvis med hur Buddha själv beskrivs som en läkare och hans lära som medicin. Därför framstår vissa av Rinzai Gigen pedagogiska metoder som lätt oförnuftiga och meningslösa, och syftet med detta är för att förtydliga det orimliga i att överhuvudtaget svara, och framförallt ställa, vissa frågor. Något som hos Rinzai blir ett pedagogiskt tillvägagångssätt i sig. Nedanstående exempel illustrerar detta.

A monk came forward and asked: "What is the True Man of no Status?" The master descended from the meditation cushion, grabbed (the monk) and said: "Speak, speak!" The monk hesitated. The master released him and said: "What a shit-stick this True Man of no Status is!" Then he withdrew to his quarters.¹¹³

Ett till synes obegripligt handlande, men som fyller funktionen att fungera som ett exempel på att förtydliga det orimliga med frågan. Som ett led i detta går en del av mästare Rinza's undervisningsteknik ut på att svara på elevernas frågor med en så kallad "Katsu" (喝), enkelt förklarat som ett skrik. Katsuns pedagogiska funktion tycks vara att gå emot rationalitet och logik och därmed befästa det meningslösa med vissa frågor, och att på så vis leda åhörarna på rätt väg mot kensho 見性 (en upplyst erfarenhet).

"A monk asked, "What is the essence of Buddhism?" The Master gave a katsu. The monk bowed. The Master said: "This one can hold his own in debate"¹¹⁴

¹¹² Fowler, Merv. *Zen Buddhism*. Sussex Academic Press, Portland, Oregon (2005). sid. 134.

¹¹³ Scholoeigl, Irmgard. (Rinzai Gigen/ Línjì Yìxuán) *The Zen Teachings of Rinza*. Shambahla Publications Inc. Berkley, Kalifornien. (1975) 3. Framöver benämns noter till detta verk med Rinzai.

¹¹⁴ Rinzai 1b.

Munkens respons är således positiv enligt mästaren i och med det att munkens tycks ha insett sin brist i att ställa en rak och direkt fråga om ett osinnligt ämne som inte låter sig fångas med korta svar. Katsun har därmed fyllt sin funktion och gett eleven ytterligare lärdom om vägen till upplysning.

Metoden Rinzai arbetade med kan således sägas vara att arbeta genom motsatser till det vi ser som kunskap, i den bemärkelsen att den går utanför kunskap associerat med normativa begrepp och föreställningar, och avsikten är istället att se verkligheten så som den egentligen är beskaffad¹¹⁵. Således blir mästarens användande av katsus en absurd replik på en absurd fråga, och användandet utav undervisningstekniken att svara med katsus ersätts eller förstärks ibland även med en smäll av mästarens flugpiska.

A monk asked: "What is the essence of Buddhism?" The master raised his fly-whisk
The monk gave a Katsu. The master also gave a Katsu. The monk hesitated. The
master hit him."¹¹⁶

Att slå sina elever fyller samma funktion som en katsu. Den fungerar som en extrem och tämligen irrelevant reaktion på en fråga som enligt den som har kunskap nog framstår som lika irrelevant och extrem som frågan självt. Det är alltså inte som en form av pennalism. Mästaren beskriver själv sin aversion mot ord och förklarar därmed delvis också sitt användande av absurditeter i sin undervisning.

"It is for the one Great Matter that we hold this session today. Are there any more questioners? Let them step forward quickly and ask! But, when you as much as open your mouth, you are already off the point."¹¹⁷

Rinzai Gigen grundar hela detta resonemang i sin insikt i Buddhas ord om Dharma.

"The Dharma is other than words; it is neither limited nor conditioned. Because you have no faith in this, you are entangled and tied into knots."¹¹⁸

Zenmästaren hade även för avsikt att med sin undervisning få eleverna via meditation - som ju är väsentligt och i viss mån synonymt med Zen - kontempera kring vissa förnuftsmässigt irrationella frågor. Detta leder in på en central del gällande Rinzaiskolans pedagogiska grepp och metoder. Användandet utav "Koan" (公案) som pedagogiskt tillvägagångssätt för insikt och kunskap. Som en röd tråd genom hela texten använder sig mästaren av Koan. Koans funktion är att bryta det intellektuella och logiska tänkandet och på så viss nå ett högre medvetande.¹¹⁹ Det kan vara i form av korta eller längre historier, ordstäv eller aforismer. Genom hela texten används Koan och ämnar förtydliga att ord, begrepp och all i övrig intellektualisering av läran, enbart fungerar som modeller för att teoretisera läran och samtidigt också omintetgör den.

If you meet the Buddha, kill the Buddha; if you meet the patriarchs, kill the patriarchs; if you meet Arhats, kill Arhats; if you meet your parents, kill your parents; if you meet your relatives, kill your relatives; then for the first time you will see dearly. And if you do not depend on things, there is deliverance, there is freedom!¹²⁰

¹¹⁵ Jacobsen, sid. 205.

¹¹⁶ Rinza 5b

¹¹⁷ Rinza 1e

¹¹⁸ Rinza 1e

¹¹⁹ Fowler, sid.125.

¹²⁰ Rinza 20b

Rinzais lärarstil är här i allra högsta grad ikonoklastisk, med det menas att syftet är att riva ner gamla föreställningar och dogmer inom sin tradition till förmån för ett nytt sätt att tänka. Den blir genom sin absurditet på så vis även oerhört rättfram och kärnfull, och poängen blir därmed också minnesvärd. Den undervisning Rinzai zen tillämpar är i mångt och mycket fri från dogmer, koder och teoretisering. Följaktligen är lärarens auktoritära roll i egentlig mening obefintlig till fördel för elevens eget uppvaknande - som i enkel mening är det enda som behövs för att ha nått fram. Därmed förväntas även eleven själv svara på sina frågor och en mästares roll blir ibland närmast den av en handledare.

Trots detta är det inte sagt att språket inte fyller någon förnuftsenslig betydelse över huvudtaget. Som tidigare nämnt är det insikten av att ord inte kan ersätta, eller bli, läran eller målet med läran som är viktigt. Däremot spelar språket en pragmatisk betydelse i det att det bistår lärare samt utövare i att förklara eller förstå målet med läran. Ändamålet för zenmästare har genom historien varit att få elever medvetna, och hur detta kan ske kan variera. Detta har sitt ursprung i buddhismens term *Upaya*- förmågan att anpassa undervisningen till den undervisades förmåga. Även i de nedskrivna källorna tillskrivna Rinzai Gigen finns även mycket mer predikansliknande och utläggande inslag som svar på elevers frågor på frågor. Detta blir en skarp kontrast mot de mer absurda dialogerna som vi tidigare använt som exempel och här framstår mästaren som en traditionell lärare. Typiskt för zenbuddhism är just ett starkt lekman- och upayainslag. Jämför exempelvis med diskussionen kring vers 8 i "Fifty Verses on the Nature of Consciousness" om olika nivåer på vilket vi kan förnimma verkligheten. Rinzais repliker kan därmed sägas varieras utifrån elevens nivå, mot bakgrund av att mästaren uppnått ett ickejag-stadie, och i förlängningen därmed även innehar förmågan att bli den han möter. Således blir mötet med en elev en ren avspegling, och direkt respons på elevens tillstånd. Därför besvaras direkta frågor ibland med utläggningar likt exemplet nedan.

A monk asked: "What are Buddha and Mara?" The master said: A moment of doubt in your heart is Mara. But if you can grasp that the ten thousand things are unborn and that the heart is like an illusive fantasy, then no thing even of the size of a speck of dust exists — everywhere is purity — this is Buddha. It may be said that Buddha and Mara present the pure and the tainted state; yet as I see it there is no Buddha, no living being, no past, no present.¹²¹

En tämligen varierad och växelverkande lärarstil uppenbarar sig hos Rinzai Gigen. Något som även ligger i nivå med den Zenbuddhistiska lärotraditionen och dess starka betoning på att hitta sin Buddhanatur. Detta kan ske via meditation tillsammans med individanpassad handledning, där lärarens vägledning blir betydelsefull, men utan att för den sakens skull bli helt styrande. Exempelen på mästarens extravaganta svar – till exempel katsu – visar på att medlen för undervisning motiveras och helgas utav målet. I buddhismens fall är det ultimata syftet och hela principen för vilket religionen grundades att nå upplysning.¹²² Därifrån bör även vår förståelse för Rinzai Gigen pedagogik utgå

¹²¹ Rinzai 13a

¹²² Merriam, sid. 99.

5. Analys

I analysavsnittet kommer vi att återknyta till de begrepp vi har använt som sökljus i läsningen av texterna och använda dem som rubriker för analysen. För att underlätta för läsaren kommer det att i anslutning till rubrikerna göras en kort rekapitulation av vad de olika begreppen innebär. Dessa begrepp fungerar inte fullt ut som absoluta rubriker för de olika texternas innehåll. På grund av texternas natur kommer med nödvändighet vissa begrepp att kunna kategoriseras under flera rubriker. Exempelvis kan idéer kring lärarens person dyka upp under samtliga rubriker. Syfte går inte heller inte att åtskilja från struktur och form. Detta går att knyta an till Merriams diskussion kring holism – vilket kan ses som utmärkande för en icke-västerländsk kunskapstradition där lärande kan sägas finnas överallt och i allt vi gör.¹²³

Struktur och form

Med struktur och form menas att undervisningen har en ram eller ett upplägg, vanligtvis i form av en lektion.

Ser vi till den struktur som är mest framträdande i texterna är det ett samtal mellan mästare och elev. I fallet med rinzai förekommer även direkta handlingar för att få fram poängen och hjälpa eleven till förståelse. Vidare rör samtalet någon grundläggande tes i läran. I fallet med konfucianismen är det exempelvis mycket fokus på dygder och uppförande (se mer nedan). Strukturen är inte begränsad till en klassisk lektion avgränsad i tid och rum. Dessa samtal kan äga rum överallt där läraren och eleven råkas och lärandet pågår egentligen hela livet (se nedan under tid).

I fallet med de buddhistiska texterna förekommer en del rena predikningar där mästaren talar till eleverna utan att dessa kan komma med inlägg.

The Analects är uppbyggd kring diskussioner mellan mästare och elev. Att frågor-och-svar-sättet att undervisa skulle träda fram är inte överraskande eftersom *The Analects* är sammanställd av samtal och utläggningar mellan lärare och elev. Verkets titel, Lun yü, betyder på kinesiska just konversationer.¹²⁴ Lektionerna fortlöper som samtal mellan mästare och elev och det vilket observeras och det som eleverna frågar efter styr lektionens innehåll. Det är emellertid inte fråga om något ifrågasättande av lärarens kommentarer, utan snarare frågor kring vad läraren menar eller ett utforskande efter vad läraren anser. Detta går att jämföra med diskussionen i Merriam vilken rör hur det koreanska utbildningssystemet är uppbyggt idag. Det är till stora delar uppbyggt på konfucianska ideal och där är det inte tal om ett ifrågasättande av läraren.¹²⁵ Det är viktigt att påpeka att Konfucius grundade sina kunskaper i äldre källor vilka han ansåg följde tingens rätta natur.¹²⁶ Lärarens svar är därmed väl förankrade i etablerade sanningar vilka har legat till grund för forna tiders gyllene tidsåldrar och inte löst grundade på slumpmässiga responser på det vilket har observerats. I tillägg till det här har läraren ingående rannsakat sig själv och fortsätter att göra så. Kunskapen blir här både ackommodativ, det vill säga att erhållna kunskapskedjor byggs ihop med varandra och bildar en bredare kunskapsbas, och transformativ.¹²⁷ Med transformativ menas att individen i sig ändras till följd av lärandet.

¹²³ Merriam 181-186.

¹²⁴ Watson, sid. 5.

¹²⁵ Merriam, sid. 169.

¹²⁶ Watson, sid. 2.

¹²⁷ Illeris, sid. 12-14.

I de buddhistiska texterna däremot är ett fritt handlande i fokus vilket texterna i *rinzai roku* visar på. Eleven förväntas frångå sina kognitiva processer i responsen och vid minsta tvekan på detta reagerar läraren. Frågor – och – svar - metoden är framträdande även i *rinzai roku* men har en något annorlunda funktion jämfört med *The Analects*. Där är inte poängen med dialogerna att få svar på frågor - och därigenom befästa en existerande kanon – utan bilda sig en transformativ kunskap.

De taoistiska texterna i *Daodejing* har mer av en monolog vilket gör att deras struktur skiljer sig något från *The Analects* och *rinzai roku*. Det sätt de taoistiska texterna är upplagda på syftar till att visa att det som vi tror är motsatser egentligen är medverkande och samarbetande fenomen. Detta går att grunda på att den taoistiska undervisningsstrukturen bygger mycket på *yin* och *yang* vilket visar på att verkligheten består av samverkande element. Det tydliggörs i symbolen för *yin* och *yang* genom att det vågiga svarta och vita fältet inom cirkeln har en del av den andre i sig i form av en prick. Det vill säga det vita fältet har en svart prick i sig och vice versa. Det vill säga att de båda är två sidor av samma mynt. För att få fram denna poäng använder de sig av två traditionellt sett motsatta fenomen för att visa på att de inte bör ses som motsatser och att det ena inte går att uppnå utan det andra. Exempel på detta går att finna bland annat i kapitel två där det står

”[...] To have and to lack generate each other. Difficult and easy give form to each other [...] High and low incline into each other [...] Before and after follow each other [...]”.¹²⁸

Ett taoistiskt kunskapsideal är uteslutande av transformativ natur och syftar inte till att eleven skall lära sig ett visst innehåll. Hade den varit mer stoffbetonad hade kunskapsidealet kunnat betecknas vara mer ackomodativt som i konfucianismen.

En annan sak som är utmärkande för taoismen som står i kontrast till konfucianismen är att den är auktoritetsfientlig. Bäst åskådliggörs detta av att där det inom konfucianismen är tal om lydandekedjor för att säkra stabiliteten är det istället inom taoismen tal om att detta leder bort från syftet.¹²⁹ Det går även att finna många negativa kommentarer om världsligt och auktoritativt styre i många kapitel i *Daodejing*.¹³⁰ Med detta i bakhuvudet går det att tolka fram ett beteende för relationen mellan läraren och eleven. Läraren i en taoistisk kontext är inte en person som har lärt sig en stor stoffmängd utan en person som har förädlat sig själv till den punkt där det inte är fråga om medvetna responser utan om ett intuitivt bemötande. Med den taoistiska självkultivationen kommer ett arbetssätt som förespråkar frihet och spontanitet snarare än planering och fasthållande av regler.

Tid

Tidsaspekten kan vara knuten till exempelvis lektionstid.

Tid är aldrig angivet specifikt i våra källor och fungerar dåligt i betydelsen tidsbegränsad undervisning. Det fungerar dock bättre om vi istället ser tid som *avsatt tid till undervisning*. Vad som ofta träder fram är bilden av den helt dedikerade läraren, något som kan kopplas till avsaknad av absolut mätande av tid. Läraren är en person som redan har uppnått det som är eftersträvansvärt att uppnå och har inte något egentligt behov för egen del att föra vidare någonting, men väljer ändå att göra så (se vidare syfte). Hela livet ägnas åt lärande.

I *Daodejing* träder bilden av den helt osjälviske läraren fram vilken undervisar utan att förvänta sig någonting i gengäld just eftersom det är i tingens natur. En lärare undervisar.

¹²⁸ *Daodejing*, kap. 2.

¹²⁹ *Daodejing*, kap. 18; *Daodejing*, kap. 38.

¹³⁰ Bland annat *Daodejing*, kap. 30; *Daodejing*, kap. 31.

Skall man dra implikationen av de taoistiska tankarna längre måste även tid ses som ett diskriminerande begrepp vilket leder till konsekvensen att antingen ha tid eller att inte ha tid. Har du däremot ingen uppfattning av tiden har du inte heller något att göra istället eller någonting du inte hinner göra vilket i sin tur leder till att du kan ägna dig helhjärtat åt det du gör för stunden.

Konfucius säger att om bara någon vill bli undervisad så har han aldrig nekat att bistå i detta. Detta gäller dock traditionellt sett inte kvinnor (se avsnittet Elevorganisation). För att ha någon möjlighet att bli vis och erhålla kunskap måste man ständigt vara öppen för att lära sig. Även om man lär ut går det att lära av den vilken man lär ut till samt av alla de fenomen som ständigt omger oss. Eleven har emellertid ett ansvar för att lära sig och tar inte eleven vara på lärtillfället upphör lärarens skyldighet.¹³¹

Rinzai roku utspelar sig på tempel där all tid är ämnat åt lärande. Zazen, vilket betyder sittande zen (meditation), är en aktivitet som är utmärkande för Zenbuddhism. Tid avsatt till lärande är inte begränsat till zazen utan innefattas av alla aktiviteter. Detta är även tänkt att fungera i ett liv utanför templet. Alla handlingar ska utföras i zen.

Rum

Rummet som undervisningen är förlagd till behöver inte nödvändigtvis vara ett klassrum även om det i vår kulturella kontext och definition av undervisning oftast är det. Oavsett så begränsar rummet vad som kan göras i undervisningen.

Rummet skiftar i de olika källorna, men rummet avgör och begränsar vad som kan gestaltas i en undervisningssituation. Konfucius rör sig mycket i det officiella rummet och mycket av det som det undervisas om rör just uppförande och relationer som kan knytas an till observationer gjorda av elev och lärare i samhället.

Undervisningsrummet i *rinzai roku* är en klostermiljö. Klostermiljön gör att undervisningen kan anta vissa former vilka vore omöjliga att praktisera i en mer sekulär miljö. Klostret är ett avgränsat rum och det möjliggör att vissa specifika praktiker kan utformas och praktiseras. Eftersom tillvaron helt kretsar kring syftet med undervisningen kan alla aktiviteter effektivt kopplas samman. Eleven måste själv praktisera och öva. Det går att dra paralleller mellan västliga läroinstitut och klosterliv men med skillnaden att den senare inte är begränsad i timmar eller minuter utan sträcker sig så länge man vistas på klostret och även bortom.

I Daodejing nämns ingen specifik plats eller rum. Med tanke på att taoismen vänder sig mot formaliserade situationer är det inte långsökt att tänka sig att lärande utgår från en plats och en situation vilken inte är bestämd och planerad. Rummet och forumet för lärande blir därmed den plats och situation som uppstår spontant.

Syfte

Syftet med undervisningen är vad som konstituerar innehållet.

Syftet med undervisningen är det som tydligast framträder i läsningen av texterna. Samtliga texter är religiösa/filosofiska texter vilka är skrivna med ett klart syfte. Även om det specifika syftet skiftar mellan de olika traditionerna har samtliga ett tydligt formulerat och grundläggande mål och utgår inte från rådande vetenskaplig och politisk agenda. Syftet är därmed inte knutet till en kort tidsrymd som ibland är fallet med mer politiskt bundna syften om lärande. Individerna skall lära för livet och läran gäller hela livet. Vidare är det var och ens ansvar att fortsätta lära sig. Samtliga utgår från en självtransformation vilken gör en individ

¹³¹ Watson, sid. 48, vers 8.

lärd. Kunskap är därför inte starkt knutet till inlärd stoffmängd utan snarare till självkännedom. Det är elevens ansvar att lära sig. Läraren kan bara visa vägen. Vidare är den kunskap som förmedlas inte avsedd att stanna vid individen utan syftar till hela samhället. Individen är emellertid medlet att kunna omvandla samhället. Man lär sig inte till ett yrke utan man lär sig för att bli människa.

Konfucianismen strävar efter ett stabilt samhälle och undervisningen är medlet för att nå målet. Som tidigare nämnts säkras samhällsstabiliteten om ett antal förhållningsregler och beteenden premieras. Inom konfuciansimen föregår de övre i lydandehierarkin med gott exempel och genom att se till att män av god vandel får tillträde till höga positioner kan deras goda exempel inspirera människor av lägre rang. Anledningen till att vi skriver män och inte människor är att den kontext i vilken konfucianismen uppstod var präglad av ett hierarkiskt system med männen i topp. Uttolkare av texter är emellertid bundna av sin(a) samhälleliga kontext(er) (jämför med diskussionen om tolkningsgemenskap och tolkningskompetens) varför det faktum att texten ursprungligen var skriven för män inte behöver vara avgörande för ett anammande av andra delar av filosofin. (Se vidare i slutet av analysavsnittet under pedagogiska teorier). De som har kunskap måste arbeta på att lära de som ännu inte har det samtidigt som de som ännu inte har kunskap måste arbeta på att tillägna sig denna, främst genom att lära från det goda exempel de som besitter kunskap utgör.

Taoismen vill bryta människors tendens att diskriminera i motsatser och skapa tvångströjor bestående av pålagda beteenden men har inget konkret innehåll att knyta an till. En taoistisk mästare lyder inte under vardagens tvång och sociala konventioner. Inlärdade mönster och särskiljande språkbruk (uppdelandet av världen i motsatspar) ses som grunden till människors olycka. Syftet med undervisningen blir därmed att komma bort ifrån en dualistisk verklighetssyn. En huvudkonsekvens av detta jämfört med en konfuciansk modell är att det inom en taoistisk kontext blir ogörbart att utgå från fasta värden. Om världen inte kan benämnas med ord och kunskap inte kan nås genom att förlita sig på ord måste undervisningen läggas på ett sätt som kan förmedla detta. Meningarna blir svårtydda och användandet av metaforer och negativa beskrivningar blir betydande.

Syftet med buddhismen är att människor skall komma till klarhet i hur verkligheten är beskaffad och undslippa lidande. För att nå dit måste man genomgå en självtransformation. I slutändan är det inte frågan om att lära sig något, utan att bli något – eller att bli ingenting i egentlig bemärkelse.

Elevorganisation

Elevorganisation avser om det är grupp, klass eller enskilda elever som undervisningen riktar sig till.

Det är växelvis en enstaka elev och växelvis flera. Övergripande är det dock, vilket framgår av redovisningen i undervisningens syfte, samhället i stort som undervisningen riktar sig till. Det är emellertid inte möjligt att tala direkt till samhället varför undervisningen måste rikta sig till ett antal individer vilka senare för vidare innehållet i undervisningen. Det krav som ställs på eleverna är inte begränsat till stoffinnehåll. Snarare är det så att inga av de genomgångna texterna fäster så stort fokus på faktakunskap. Det faktum att det inte finns något utöver syftet som kan vara värt att lära sig gör att det blir svårt att tala om ett innehåll som konstitueras av syftet.

Konfucianismen är den tradition som fäster störst vikt vid en kanon bestående av fem klassiker (Book of Poetry, Book of Rites, Spring and Autumn Annals, Book of History och Book of Changes) samt ett klart specificerat innehåll bestående av ett antal dygder och klara förhållningsregler mellan olika delar av samhället. Dessa klara förhållningsregler innefattar klara lydandekedjor där exempelvis kvinnan förväntas lyda mannen, sonen lyda fadern och

fadern lyda överordnanden.¹³² Den samhälleliga kontext i vilken konfucianismen uppstod var starkt hierarkisk med mannen i topp. Vidare är filosofin av starkt konservativ natur och med anledning därav har det traditionellt varit så att det i de länder där utbildningen varit präglad av en konfuciansk idégrund har det varit män förbehållet att studera och få tillgång till högre positioner i samhället. Detta konfucianska arv lever kvar i många delar av Asien och detta går att spåra till åtminstone tre doktriner; arv går från fadern, de ovan nämnda lydandekedjorna och slutligen att utbildning traditionellt sett är avsedd för män.¹³³

I de zenbuddhistiska och taoistiska källorna nämns inte att läran riktar sig till något specifikt kön eller att män och kvinnor har någon specifik rangordning. Med yin och yang används ibland kvinnligt och manligt som ett sätt att exemplifiera olika egenskaper. Taoismen anser att båda egenskaperna är lika viktiga och kompletterar varandra på ett icke-hierarkiskt och icke-dualistiskt sätt. Därmed kan taoismen sägas göra skillnad på kön ur ett annat perspektiv än det rent biologiska, men samtidigt också jämställa dessa icke-biologiska egenskaper med varandra.

Läraren

Det ställs stora krav på lärarens person och lärarens egenskaper i samtliga texter. Kunskap kan inte sägas vara löskopplat från uppförande utan de två samverkar. Läraren har ett visst beteende vilket hör samman med dennes uppnådda kunskap. Oavsett om beteendet är kopplat till dygder som i konfucianismen eller om det är kopplat till avsaknad av fastlagda normer som i fallet med taoismen. Texterna är i mångt och mycket moralläror. Det är en stark växelverkan mellan det utlärdade och det lärda vilket gör att moralen anses komma inifrån eleven och utlöses med hjälp av läraren. Det är med andra ord både samhälleliga processer såväl som inom- och mellanmänskliga faktorer som konstituerar lärande. Ju mer lärd man blir desto mer moralisk blir man. Moral kommer inifrån. Det livslånga lärandet byts ut till ett livslångt utlärande genom att den person som har nått längre föregår med gott exempel genom sitt sätt att vara.

Inom konfucianismen blir en person som har nått längre än en annan person per automatik dennes lärare. Trots det måste den som kommit längre fortfarande vara tillräckligt ödmjuk och observant för att fortsätta lära sig genom att dels observera beteendet hos dem som har kommit kortare dels genom att observera beteendet hos dem som kommit längre.

Inom mahayana finns bodhisattvaidealet. Detta innebär att den som blivit upplyst istället för att ingå i nirvana stannar kvar tills alla andra varelser nått upplysning. Konsekvensen av detta blir att läraren inom en zenbuddhistisk riktning osjälviskt och outtröttligt ägnar all sin tid åt att förmedla läran.

Vilka pedagogiska slutsatser kan man dra av dessa traditioner? Skiljer de sig åt? Finns det förenande drag?

Det går inte att tala om lärande och undervisning på något enkelt sätt i någon av de undersökta traditionerna samtidigt som det inte går att göra ett slags handböcker av det som har presenterats i denna undersökning. Det krävs mer ingående studier i samtliga traditioner innan det går att bygga någon pedagogisk modell. Det vi har hoppats att uppnå med detta arbete är att nyfikenheten och kunskapen om en annan typ av undervisning har väckts hos läsaren och den framtida läraren. En nyfikenhet och en kunskap som förhoppningsvis kommer att vara till hjälp i en framtida yrkesutövning. Nedan följer en mycket grov skiss för vad som kan vara möjligt att ta med sig.

¹³² Merriam, sid. 167.

¹³³ Merriam, sid. 170.

Den konfucianska pedagogiken är den som är mest bunden till vad som kan liknas vid en kanon. Det är bestämda kunskaper som skall förmedlas. Med detta sagt är det emellertid så att det inte är tal om enbart utantillinlärning, utan kunskapen måste förankras hos- och inom eleven. Det räcker inte med att veta hur man skall handla i en viss situation, utan man måste renodla ett visst sinnestillstånd vilket tillåter en att handla korrekt. Ett korrekt handlande är bara en tom handling utan rätt insikt i handlandets avsikt/syfte. Syftet är ett stabilt samhälle och den rätta kunskapen är baserad på en ackumulerad kunskap från tidigare stabila system. Eleven skall inse detta för att säkra samhällets fortlevnad och fortsatta stabilitet. Eleven lär sig till ett korrekt handlande för att kunna delta korrekt i samhället. Detta uppnås genom utbildning - lika mycket som den handlar om faktiska ting - även berör själsliga. För att detta skall kunna utföras på bästa sätt är det klara lydandekedjor som gäller. Läraren skall åtnjuta respekt för att han är lärare och eleven skall göra sitt bästa för att lära sig så mycket han kan och vara uppmärksam. Studerande av kanon, observation av omkringvarande människors beteenden - i kombination med introspektion och samtal med läraren - är en stor och avgörande pusselbit i ett lärande.

En taoistisk pedagogik blir en vilken inte lyder under några regler och blir därmed också svår att skriva något om. Som vi har sett löper principen om icke-dualism, icke-handlande och yin och yang genom kapitlen i *Daodejing* och det blir följaktligen med utgång i dessa som pedagogiken måste utvecklas. Inom taoismen finns det inga etablerade sanningar vilka leder till ett visst mål utan dessa måste upptäckas under vägs gång. Den naturliga utgångspunkten blir en icke-dualism. Språk är starkt knutet till benämning och därmed också till att etablera en dualistiskt betingad verklighetssyn. Språket används för att dela upp verkligheten i delar och detta hindrar oss från att kunna nå kunskap i en taoistisk kontext. Kunskap sträcker sig nämligen bortom orden och nås genom att man kommer till insikt om sig själv. Frångår man orden frångår man samtidigt risken att benämna någon som något den inte är. En ur en viss synvinkel problematisk elev upphör att vara ett problem. Samtidigt som man upphör att benämna andra upphör man även att benämna sig själv. Resultatet blir ett direkt möte med objekten. När orden har frångåtts öppnas en värld av direkt respons med omgivningen – ett icke-handlande. När detta har uppnåtts upphör även vanliga konventioner som rangordnar och konstituerar beteenden. Detta är varför en lärare inte kan förväntas få respekt för att han har ett visst yrke utan genom att vara en viss person. Vilka konsekvenser får då detta? Förhållandet mellan lärare och elev blir närmare. Elevens förutsättningar kan bättre tas hänsyn till när det inte finns några måsten eller definitioner av vad eleven är.

Rinzai roku är den källa i vilken man kan se mest konkret tillämpning av undervisningen. Slag och skrik fungerar som direkta responser på fel sätt att vara. Syftet med slagen och skriken är att chocka eleven och hjälpa denna att frångå ett kognitivt betingat tänkande. Predikningar och utläggningar fungerar som komplement till slag och skrik när detta anses vara lämpligt och vice versa. Eftersom jaget inte finns måste man gå bortom dualistiska uppdelningar för att kunna uppnå syftet med undervisningen. Det går med andra ord inte att förlita sig på endast ord. Ordens funktion är att förmedla vissa principer, men om eleven stannar vid dessa kommer inte syftet med läran att uppnås. Eleven måste gå från teori till praktik, från veta till vara.

Det mest förenande draget är den holistiska synen på kunskap och lärande i alla tre traditioner. Lärande är inget som begränsas till ett bestämt innehåll eller en bestämd plats som ett läroinstitut utan gäller självkännedom och livet. Merriams slutsatser verkar härmed bli bekräftade i vår undersökning.¹³⁴ Det går inte att särskilja syftet från målet och både läraren och de undervisade är i samspråk med samhället. Tanken att uppnådd kunskap speglar av sig på ens beteende är också framträdande i samtliga traditioner. Detta hör samman med att

¹³⁴ Merriam kap. 10.

kunskap i dessa traditioner till stor del är uppnåbar med hjälp av introspektion snarare än genom inhämtning av en stor stoffmängd.

Med detta sagt är det emellertid viktigt att påpeka att även om alla traditioner vi har undersökt betonar den introspektiva aspekten av kunskap blir det högst varierande syn på hur undervisningen bör vara organiserad. Den konfucianska traditionen är starkt mansdominerad, vilket det går att finna belägg för i urkunden, medan de två andra inte på samma tydliga sätt talar för eller emot det ena eller det andra. Taoismen har dock många stycken där det snarare talas om att anamma kvinnlighet snarare än manlighet. Detta är givetvis sett ur ett yin- och yang-perspektiv så det är inte tal om uteslutande det ena eller det andra. Med risk för att generalisera hamnar konfucianismen och taoismen på varsin ytterlighet i en skala och buddhismen hamnar någonstans i mitten. Där konfucianismen förespråkar klara regler och fast innehåll förespråkar taoismen en total regelfrihet och ett situationsbestämt innehåll. Buddhismen har en del fasta förhållningsregler men syftet med dessa är att ge frihet och komma bort ifrån regler, måsten och föreställningar.

Vilken av dessa traditioner som passar bäst för lärande är omöjligt att säga. Alla tre traditioner har samverkat i Kina och många andra östasiatiska länder och bidragit till ländernas kultur, däribland utbildningssystemet. Konfucianismen har starkt bidragit till skolväsendet och kulturen. Buddhismen och taoismen har också bidragit med stora influenser epistemologiskt och kulturellt. Vilken av dessa traditioner man tilltalas mest av är mycket en fråga om tycke och smak hos den som undervisar. Vill man som lärare ha en tydligare ram för undervisningen med fastställt innehåll och regler för umgänget mellan lärare och elev är nog konfucianismen att föredra. En möjlig nackdel är att det kan bli lite stelt. Vill man däremot ha en mer obunden undervisningssituation där det inte ställs några krav på ett visst innehåll eller ett visst beteendemönster mellan lärare och elev är taoismen att föredra. Många skulle ha problem att släppa taget om undervisningssituationen och risken att det går överstyr är överhängande. Den pedagogik som förekommer i rinzai roku är intressant men svår att kunna genomföra inom ramen för svensk skollag. Skriken och slagen kan lätt tolkas om till äga även om det inte är syftet med dem.

Det är svårt att helt anamma någon av de traditioner vi har undersökt. Detta är inte heller syftet med undersökningen. Konfucianismens fokus på män är till exempel inte förenligt med jämställdhetsidealet som finns i den svenska skolan. Slag och skrik så som de förekommer i rinzai roku blir också svårt att argumentera för i nuvarande samhälle. Taoismens normlöshet är inte heller förenlig med läroplanen. Anpassningar av dessa system är emellertid inte omöjliga att ta till sig och integrera i undervisningen. Det mest spännande med samtliga traditioner är det fokus på lärarens person och transformativ kunskap som de poängterar. Det är en svår men mycket givande väg att vandra för den lärare som söker nya infallsvinklar för att möta det mångkulturella klassrummet.

6. Slutdiskussion

Vi hoppas att med detta arbete ha kunnat ge en inblick i tre lärotraditioner – rinzaizenbuddhism, taoism och konfucianism – och dessas tankar kring kunskap och förmedlingen av denna. Vi skriver inblick eftersom denna uppsats, med tanke på den begränsning som finns både vad gäller sidantal och tid, inte har kunnat ge en uttömmande bild av någon av de tre traditionerna. Att fullständigt tömma ut en enda av dem skulle säkerligen kräva hyllmeter och år av studier. Den bild av lärande som har trätt fram i den genomförda undersökningen är ett bildningsideal som sträcker sig långt bortom ett visst innehåll eller en viss institution för lärande. Ingen av traditionerna förnekar att det finns kunskap som bygger på faktainläring, men poängterar att detta inte ger upphov till ett sant lärande. Lärande är något väsentligt för att bli människa och kan endast komma till stånd om en självtransformation äger rum. Man *blir* kunskapen, kunskapen är inget avskilt från människan och det är inget man *använder* sig av utan något som är en del av en själv. Kunskapen går med andra ord inte att särskilja från individen. Lika mycket som eleverna förväntas transformeras för att ta del av kunskapen förväntas även läraren ha genomgått samma process eller fortsätta att genomgå den i samspråk med eleverna. Lärande är inte något som har en klar början i och med att man börjar skolan och ett klart slut i och med att man tar examen. Lärande är snarare en livslång resa vilken både eleverna och lärarna är ute på tillsammans. Läraren kan inte stiga tillbaka och förvänta sig att en stor fackkunskap skall vara nog utan måste arbeta med sig själv, eleverna och samhället.

Vi hoppas att läsaren har funnit arbetet intressant och kanske till och med reflekterar över vad denne tycker är användbart att ta till sig från respektive tradition och hur det kan tillämpas.

Det kan uppstå problem på grund av att det inte fokuseras mer på andra kulturers lärotraditioner inom lärarutbildningen. Särskilt eftersom dagens globaliserade samhälle är så präglad av geografisk förflyttning av människor. Dessa människor bär med sig idéer och traditioner vilka vi har liten eller ingen kännedom om. Då vi som lärare i framtiden med största sannolikhet kommer att ha en stor grupp elever från olika delar av världen, vilka har erfarenhet av skolgång i sitt hemland, anser vi att det skulle vara av stor nytta att känna till mer om utomeuropeisk undervisningstradition och idégrund. Som ett exempel har det visat sig att östasiatiska studenter på grund av bland annat konfucianska ideal oftast inte ställer frågor rakt ut i klassrummet utan väntar tills de kan tala enskilt med läraren istället.¹³⁵ Detta leder per automatik till att de inte blir lika aktiva i klassrummet vilket i sin tur kan göra det svårt att realisera läroplanernas betoning på delaktighet och eget ansvar för utbildningens utformning.¹³⁶ Om vi som lärare inte har insyn i denna typ av kulturbunden problematik kan det leda till att det blir svårt att göra en korrekt bedömning av en elevs prestation samt att anpassa undervisningen till elevens förutsättningar. Eftersom utbildningen är tänkt att utgå från individen krävs det att man kan ta hänsyn till individen och dennes ”förutsättningar, erfarenheter och tänkande.”¹³⁷ Något vi inte känner att vi har fått ta del av nog under utbildningen.

Avsikten med uppsatsen har inte varit att förkasta västerländska pedagogiska traditioner utan att helt enkelt lyfta fram andra teorier och tankar. Vi har inte föresatt oss att rangordna dem och säga att det ena är bättre än det andra eftersom det skulle vara ogörligt med den övertygelsen vi har (vilket stöds av Illeris, Alexanders och Säljös forskning) om att lärande är kontextbundet och mer komplicerat än att enbart betraktas som förvärvade faktakunskaper. Vi har inte velat dra paralleller mellan de traditioner vi har undersökt och de traditioner vi har

¹³⁵ Merriam, sid. 15.

¹³⁶ LPO 94 2.3.

¹³⁷ LPO 94 2.2.

läst om under utbildningen (deliberativ, sociokulturell och behavioristisk) eftersom resultatet skulle bli ett jämförande med normen – det västerländska. Oavsett om det skulle gå att identifiera och dra paralleller till en viss tankegång i Kina från 200 före vår tideräkning med någon idé som blivit populär i Europa eller USA under 1900-talet, skulle resultatet bli att den tankegången endast får legitimitet genom att jämföras med något västerländskt.

En förhoppning är att detta arbete ska ge en möjlighet att få vidgade perspektiv kring vad kunskap och lärande kan vara genom att bli bekant med lärotraditioner olika de västerländska. Genom att bli detta tror vi att man som lärare både blir mer förtrolig och uppmärksam på kontextbundenheten i sin egen lärostil men också mer lyhörd för att det finns andra traditioner än sin egen, och att dessa kan finnas representerade i klassrummet. Som tidigare nämnt anser vi inte att man till fullo kan undkomma sammanhanget i vilket man är formad, men man kan dock - genom att bli varse om detta - öka möjligheten till ett interkulturellt lärande. Med interkulturellt menar vi möjligheten att röra sig och interagera *mellan* olika individer med vitt skilda kulturpräglingar på ett sinsemellan *jämbördigt* sätt. Det är vår uppfattning att interkulturell kompetens kommer få ökad relevans i framtidens skola och att vi som lärare därmed kommer att ha stora nytta av att känna till andra kulturella idéer kring kunskap och lärande.

Den interkulturella kompetensen kan även kallas intrakulturell kompetens. Med *intra* menar vi att det är en process som sker *inom* en individ eller en kultur. *Inter* betyder *mellan*. En lärare har en kulturell bakgrund och prägling men kan genom att få kännedom om andra kulturellt bundna idéströmningar skapa en syntes där det som verkar bäst genomförbart kan sammanfogas till en helhet. För att gå från interkulturell till intrakulturell krävs det först kännedom om andra kulturyttringar för att sedan sammanfoga dessa till *en* praktisk utövning. Från teori till praktik. Från att veta till att kunna.

Denna uppsats har gjort en inledande beskrivning av tre traditioners kunskapssyn och lära. Möjliga framtida studier vilka gränsar till eller tar avstamp i denna uppsats kan vara en ytterligare fördjupning av de i uppsatsen tre beskrivna traditionerna, antingen genom att vända sig till fler urkunder eller genom att bedriva fältstudier i en läroinstitution i ett land vars utbildningssystem har grund i en eller flera av traditionerna. Ytterligare alternativ kan vara att följa inflyttade elever eller utbytesstudenter från länder som är starkt präglade av några av de tre traditionerna och undersöka svårigheterna såväl som möjligheterna att lära i en annan kulturell kontext än den de är vana att vistas i. Det vore även möjligt att göra en undersökning med utgångspunkt i läraren och dennes upplevelser av att undervisa någon från ovannämnda kultursfär.

7. Litteraturförteckning

Tryckta källor:

- Bergström, Göran; Boréus, Kristina (red.). *textens mening och makt; metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Studentlitteratur AB, Lund (2005).
- Boisselier, Jean. *Buddhan och vägen till visdom*. Bergh, Stockholm (1995).
- Castells, Manuel *Informationsåldern -ekonomi, samhälle och kultur*, band III. Daidalos, Göteborg (1996-2000).
- Confucius (övers. Raymond Dawson). *The analects*. Oxford world's classics. Oxford university press.(2008).
- Daniels, Harry; Lauder, Hugh; Porter, Jill. *Educational theories, cultures and learning- a critical perspective*. Routledge (2009).
- Esposito, John L; Fasching, Darrel J; Lewis, Todd. *World religions today*. Oxford University Press (2006).
- Fowler, Merv. *Zen Buddhism*. Sussex Academic Press, Portland, Oregon (2005).
- Hanh, Thich Nhat. *Understanding our mind*. Parallax press, Berkeley, Kalifornien (2006).
- Harding, Sandra. *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms and epistemologies*. Indiana University Press (1998).
- Illeris, Knud *Contemporary theories of learning : learning theorists ... in their own words*. Routledge, New York , New York (2009).
- Ivanhoe, Philip J. *The Daodejing of Laozi*. Seven Bridges Press (2002).
- Jacobsen, Knut A. *Buddhismen – Religion, historia, liv*. Natur och kultur, Stockholm (2005).
- Laozi (övers. Ryden, Edmund). *Daodejing*. Oxford world's classics. Oxford university press (2008).
- Littlejohn, Ronnie L. *Daoism – an introduction*. I.B Tauris (2009).
- Lorentz, H., Bergstedt, B., (red) *Interkulturella perspektiv - Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Studentlitteratur, Lund (2006).
- Merriam, B. Sharan and associates. *Non-western perspectives on learning and knowing*. Krieger publishing company. Malabar, Florida (2007).
- Reagan, Timothy. *Non-Western Educational Traditions: Alternative Approaches to Educational Thought and Practice - Second Edition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey (2000).
- Säljö, Roger. *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts akademiska förlag (bokförlaget Prisma), Stockholm (2000).
- Säljö, Roger. *Lärande och kulturella redskap*. Norstedts akademiska förlag (bokförlaget Prisma), Stockholm(2005).
- Vikström, Björn *Den skapande läsaren: hermeneutik och tolkningskompetens*. Studentlitteratur, Lund (2005)
- Watson, Burton. *The Analects of Confucius*. Columbia University Press. New York, New York (2007).

Elektroniska källor:

Nihlfors, Elisabet. Kunskap vidgar världen - Globaliseringens inverkan på skola och Lärande. Underlagsrapport 26.

http://www.regeringen.se/download/e595a251.pdf?major=1&minor=117605&cn=attachment_PublDuplicator_0_attachment

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. (Lpo 94)

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

Schloegl, Irmgard. (Rinzai Gigen/ Línjì Yìxuán) *The Zen Teachings of Rinza*. Shambhala Publications Inc. Berkley, Kalifornien. (1975).

<http://static.scribd.com/docs/bu5xbqmfslpo5.swf>