

Harmoni, hierarki och perfektion

Om kinesiska utgångspunkter för förhållningssätt till edukation

JÖRGEN FROM

Pedagogiska institutionen, Umeå universitet

CARINA HOLMGREN

Pedagogiska institutionen, Umeå universitet

Sammanfattning: *Artikeln syftar till att belysa den historiskt bestämda norm som utgör grund för kinesiska förhållningssätt till bildning, utbildning och undervisning. Denna dominerande norm har utvecklats under mer än två tusen år, och består av inslag från konfucianism, taoism, kinesisk buddhism, moism och legalism. Artikeln innehåller en genomgång av centrala inslag inom respektive inriktning. Via en syntes av grundläggande gemensamma drag i de fem inriktningarna tecknas några grundläggande kinesiska utgångspunkter. I en världsbild uppbyggd av relationer, och där allt är i rörelse och förändring, är balans vägen till harmoni. Systemet av relationer har en hierarkisk struktur. Människan kan uppnå en till perfektion uppövad kunskap, och därmed realisera både sig själv som människa och ett samhälle i harmoni. I artikelns avslutande del diskuteras huruvida kännedom om främmande traditioner kan möjliggöra problematisering av egna utgångspunkter och, i anslutning till detta, möjliga förhållningssätt till bildning, utbildning och undervisning med grund i den kinesiska filosofin.*

I denna artikel ska vi undersöka och belysa kinesiska utgångspunkter för förhållningssätt till edukationen¹. De grundantaganden som utmärker kinesisk tradition är annorlunda än våra västerländska motsvarigheter och bär fram sina specifika historiskt och kulturellt bestämda interpretatoriska kategorier (Hall & Ames 1987, Hansen 1992). Västerländsk pedagogisk forskning och teoribildning har enligt bland andra Säljö (1992, 2000) länge dominerats av behaviorism eller kognitivism. I och med den långa dominansen har de utvecklats till självklara grundantaganden och utgångspunkter för förhållningssätt till edukationen i såväl vetenskapliga och utbildningsmässiga som vardagliga sammanhang. Förhållningssätten baseras därmed till stor

del på dualismer som tanke-handling, kropp-själ, teori-praktik, yttre verklighet-inre verklighet.

Som Säljö (2000) påtalar har både behaviorism och kognitivism djupa rötter i vår intellektuella och filosofiska historia, och är möjliga att spåra tillbaka till den antika grekiska filosofin. På motsvarande vis har Kina en egen lång tradition av bildningsteoretiska diskussioner och bildningsfilosofiskt tänkande, då den kinesiska filosofin² redan från start betonat bildningsfilosofiska frågeställningar (Kun-Yu Woo 1991). Vi börjar med en historisk bakgrunds-teckning av några förhållanden av vikt för den fortsatta framställningen. Därefter ägnas den huvudsakliga delen åt kinesisk filosofi, dels generellt och dels i form av olika inriktningar. Avslutningsvis diskuterar vi några inslag i den kinesiska filosofin som i olika sammanhang kan vara av intresse för svensk pedagogisk forskning. Tyngdpunkten på Kina innebär att artikeln också kan läsas som en kortfattad introduktion till kinesisk bildningsfilosofi.

DET KONFUCIANSKA KINA

Att konfucianismen varit betydelsefull i Kina är uppenbart. Under 100-talet f kr etablerades ett nationellt utbildningssystem, med kejsarligt universitet som högsta nivå. Vid denna tid var konfucianismen officiell statsideologi och legitimerade såväl maktinnehav som maktutövning. Utbildningssystemet byggdes därför upp enligt konfucianska principer och med konfucianism som innehåll. Det bestod av såväl statliga som privata skolor, som kontrollerades och styrdes av staten. Styrningen skedde delvis via särskilda utbildningsinspektörer men framför allt via det nationella examinationssystemet med tillhörande belöningsystem (Wilson 1996).

Examinationerna avsåg kunskap i klassisk konfuciansk litteratur och användes för urval av statstjänstemän (Tu 1993). Principen var att ju mer insatt i den konfucianska litteraturen desto högre samhällsposition. Lee (1985) menar att examinationssystemet sedan 800-talet varit så folkligt förankrat att det togs för givet, och även om många faktiskt klättrade socialt via examinationssystemet så fungerade det först och främst som ett kraftfullt instrument för ideologiöverföring och kontroll. Enligt Purcell (1936) siktade varje familj på att minst en av dess medlemmar skulle prövas, och under 1800-talet testades också cirka två miljoner varje år. Examinationssystemet kom att bestå fram till 1900-talets början (t ex Henriksson & Hwang 1987, Keim 1967, Malmqvist 1974a).

Genom monopolisering av politik, utbildning och socialt liv har den konfucianska statsideologin under två tusen år stått för människans integration i kultur, samhälle och kosmos. Graham (1995) menar att detta är en betydande orsak till att den kinesiska samhällsstrukturen bestått trots inbördeskrig och dynastiskiften. Maktövertaganden legitimerades via den officiella statskonfucianismen, dessutom var nya härskare hänvisade till att överta den byråkratiska statsapparaten för att kunna styra, kontrollera och administrera imperiet (Chen 1990, Ding 1997).³

Trots detta är en föreställning om det historiska Kina som renodlat konfucianskt problematiskt. En självklar invändning är att statsideologin

torde ha förändrats under 2000 år, men framför allt är det så att den konfucianism som utgjort officiell statsideologi sedan 100-talet f kr till betydande delar var en annan konfucianism än den filosofiska inriktning som etablerats några hundra år tidigare (Hucker 1964, Tu 1978). Statsideologin var konfucianism uppblandad med andra filosofiska inriktningar (Chen 1990), när det gäller utbildning främst taoism men senare också kinesisk buddhism (Creel 1949, Nivison 1996, Tsang 1968). Statsideologin hämtade tidigt också influenser från moism och legalism (Chen 1999, Tu 1993).

Graham (1995) menar att konfucianismen bidragit med en etik som bottnar i grundläggande sociala relationer; att legalismen bidragit med administrativa tekniker och ett rationellt statsskick som homogeniserar det sociala livet; att taoismen bidragit med en kosmologi baserad på social samvaro; att taoismen tillsammans med den kinesiska buddhismen bidragit med att enhetliggöra människa och kosmos på ett sätt som möjliggör variation utan att störa det sociala livet och att moismen bidragit med en funktionell och konkret betoning. Sålunda; när man talar om det konfucianska Kina är det (minst) fem filosofiska inriktningar som ingår i den officiella statskonfucianismen.

En föreställning om att denna statskonfucianism spelat ut sin roll är också problematisk i vissa avseenden. Som Tu (1978) påpekar är det konfucianska statsskickets slut en historisk realitet, frågan är bara om tidpunkten för examinationssystemets avskaffande är 1905, kejsarimperiets fall 1911, Fjärde-majrörelsen 1919, etcetera. Å andra sidan har den officiella statskonfucianismen präglat kinesisk kultur, människors vardagsliv och vardagstänkande under mycket lång tid, och är fortfarande en stark och livskraftig tradition som levnadssätt. Levenson (1964) drar parallellen till svensk-norska unionsupplösningen ungefär samtidigt som, trots att den innebar stora konstitutionella förändringar, inte förändrade den lutherskt kristna traditionens betydelse för sätt att tänka och moraluppfattning i de båda länderna.

På motsvarande sätt kvarstår i Kina den statskonfucianska traditionens betydelse. Traditionen lever vidare och präglar bland annat den edukativa praktiken, vilket blir tydligt i exempelvis Louies (1980) genomgång av Konfucius position i det samtida kinesiska utbildningssystemet, Ungers (1982) studier av gruppaktiviteter i klassrum, Lins (1993) respektive Chan och Scotts (1998) läromedelsanalyser, Jins (1998) analys av Maos *Om praktiken* och Prices (1987) diskussion om utbildningsmässiga skillnader mellan Kina och Sovjetunionen. Sålunda; den tradition som är uppbyggd av de fem filosofiska inriktningarna utgör fortfarande grund för förhållningssätt till edukationen.

KINESISK FILOSOFI: FEM INRIKTNINGAR

Vi har konstaterat att konfucianism, taoism, kinesisk buddhism, moism och legalism är centrala inslag i den bildningsfilosofiska grunden. Dessa fem inriktningar har samexisterat, integrerats, och – inte minst tack vare sedvanan att kontinuerligt förbättra den klassiska litteraturen – ömsesidigt påverkat varandra på ett sätt som gör det möjligt att prata om generella kännetecken (t ex Chen 1990; Creel 1949; Malmqvist 1974a, b; Fung 1966; Graham 1995;

Hall & Ames 1987; Hansen 1992; Nivison 1996; Tu 1978). Den kinesiska filosofin omskrivs ibland som mystisk, spekulativ, intuitiv och irrationell. Vi menar, i anslutning till bland andra Graham (1995), Hall och Ames (1987) och Nivison (1996), att den kinesiska filosofin är rationell, men enligt andra rationalitetskriterier än den västerländska. Dessutom menar exempelvis Tu (1989) och Hansen (1992) att det begreppsliga innehållet är dramatiskt annorlunda, vilket fått många att hävda att Kina saknar filosofi.⁴

Ett genomgående drag i den kinesiska filosofin är att den fokuserar människan som del av hennes konkreta omgivning och därmed utesluter alla transcendentala storheter⁵ (Hansen 1992, Tu 1989). Kosmos behandlas som ett korrelativt integrativt system där observerbara fenomen relateras till varandra (Graham 1995). Det som existerar, existerar i ett dialektiskt förhållande till allt annat som existerar. Fundamentalt är det relationella, det totala nätverket av relationer. Därmed utesluts en total relativism eftersom visst får relationerna att löpa smidigt och friktionsfritt, medan annat innebär störningar (Fung 1966). Spörsmålet är hur människans *Väg* följs bäst, hur hon bäst ska medverka till att det nätverk av relationer som hon existerar i löper friktionsfritt. Två dialektiskt förbundna teman är centrala, organiseringen av det sociala livet och människobildandet eller människoblivandet. Edukationen syftar till att via kunskap förverkliga dessa båda teman. De fem filosofiska inriktningarna kan ses som alternativa sätt att säkerställa detta syfte, och nedan följer en genomgång av respektive alternativ.

KONFUCIANISM

Konfucianismens upprinnelse brukar hänföras till Konfucius (551–479 f kr), och hans omarbetningar av dåtidens etiska begrepp. Framför allt var det begreppen *Jen* och *Li* som fick nya innebörder och relaterades till varandra (Chen 1990).⁶ *Jen*, som tidigare stått för medmännisklighet, är begreppet där Konfucius samlar alla dygder, och därmed grundlägger, enhetliggör och ger konsistens åt etiken. Begreppet står för det personliga moraliska ansvaret som aktualiseras i sociala sammanhang, människan som samhällsvarelse (Tu 1978). En socialt baserad etik, där handling inte kan separeras från människan och där människan förkroppsligar den kulturella traditionen (Hall & Ames 1987).

Li, som tidigare stått för ritualiserade ageranden i ceremoniella sammanhang, innebär normer eller principer för det skickliga och passande i varje situation (Karlgrén 1964). Begreppets underliggande rational är alla mellanmänskliga relationer på alla nivåer i ett samhälle. *Jen* är överordnat *Li* men begreppen är varandras förutsättningar, utan *Jen* är inget *Li* möjligt samtidigt som *Jen* förutsätter *Li* för att kunna realiseras (Tu 1978). *Li* är normativa principer som inte ger fasta svar, det är upp till människan att på grundval av sin *Jen* specifikt konkretisera *Li* i olika situationer (Creel 1949). *Li* är människans väg att manifesteras sig som samhällsmedborgare (Hall & Ames 1987).

Med sin utgångspunkt i den kollektiva, korporativa världen enhetliggör Konfucius människa och samhälle, och den ideala sociala ordningen innebär

att samhället måste anpassas till människorna för att vara ett mänskligt samhälle och att människorna måste anpassas till samhället för att vara människor (Chen 1990). Konfucius fokuserar enbart det sociala livet som avgörs av *Himlen* och därför påverkas av människan, födelse och död avgörs av ödet och är därför irrelevanta (Confucius 1994). Hans efterföljare går vidare och enhetliggör förståelsen av mänskliga sociala strukturer och Himlen/den yttersta principen/tao/Vägen (Hall & Ames 1987).

Inom konfucianismen är därmed människans ontologiska bas densamma som Himlens, människa och Himmel är en odelbar enhet (Tu, 1989). Himlen är rotad i människans konkreta vardagsliv. Att människan kan lära sig förkroppsliga den yttersta principen i sina egna liv beror på den ontologiska enheten med Himlen, att försöka lära sig detta är nödvändigt på grund av variationen i sociala situationer. Den socialt betingade moralen är av central betydelse, det moraliskt perfekta är i samklang med den yttersta principen (Hansen 1992). Människans ontologiska enhet med Himlen är människans sanna natur, att följa denna sanna natur är Vägen. Människan har därför en moralisk skyldighet att ständigt förfinas sin moral för att vara mänsklig.

Människan är sålunda socialt betingad, inte en individuell isolerad entitet utan en knutpunkt av sociala relationer, en inseparabel del av ett nätverk av mänsklig interaktion (Tu 1993). Skyldighet till moralisk förfining är därför också skyldighet till självkultivering, i bemärkelsen lära sig delta i livets många strömmar. Den ontologiska enheten med Himlen ger självkultivering en betydelse av självrealisering i en gemensam social värld (Tu 1989). Genom självkultivering blir människan genuint mänsklig som del av den kosmiska process som den yttersta principen är (Tu 1978). Moral är inte planerat eller regelmässigt agerande då den realiseras i den sociala världen, moralen baseras på alla detaljer under ständigt föränderliga omständigheter (Hansen 1992). Självkultivering involverar människor och ting, självrealisering realiserar också omgivningen. Människans konstanta interaktion med omvärlden är såväl symbolisk som fysisk, den mänskliga kroppen⁷ är en förutsättning för realiserande av kunskap och värden. Utan detta realiserande finns varken kunskap eller värden, de finns i det att de realiseras i den sociala världen. Kroppsliga erfarenheter, som hunger, och känslor, som glädje, är reaktioner på omgivningen (Tu 1993).

Realiserandet i den sociala världen innebär ett ömsesidigt beroende mellan alla människor och alla ting, allt som existerar finns i de specifika kontext som definieras av det sociala (Hall & Ames 1987). Den konfucianska ontologin är icke-dualistisk⁸ och utesluter allt som går utöver mänskliga villkor i den levda världen (Tu 1989). Sanning är icke-transcendental då den inte överskrider utan realiseras i det sociala. Sanning är en praktisk-korporativ kompromiss till föränderliga omständigheter. Kunskap, moral och mänskligt agerande är en enhet, hur människan agerar i sociala sammanhang är moral vilken avgörs av kunskap som insikt i den yttersta principen.

Kapacitet att förfinas sin moral, det vill säga kapacitet att lära, har alla (Hall & Ames 1987). Kapaciteten är det karaktäristiska i människans väsen som kommer av den ontologiska enheten med Himlen. Alla människor kan alltid förbättra sig, det som betyder något är inte faktorer i omgivningen eller

skillnader i intellekt utan hur människan använder dessa omständigheter för att bilda sig. »By nature men are pretty alike, but learning and practice set them apart.» (Confucius; citerad i Ding 1997 s 98) Lärandet är inte »för att ...» utan i sig tillräckligt, det är att följa Vägen. Grundförutsättning är att delta i den gemensamma sociala världen, såväl lärandet som tänkandet är fundamentalt sociala.

Den moraliska skyldigheten att ständigt förfina sin moral gör moral, bildning, utbildning och självkultivering till centrala inslag i konfucianismen. Andra centrala delar är meritokratiskt samhällssystem, folkets välstånd som mått på maktens legitimitet, samt balans och harmoni (Fung 1966, Ding 1997). Kärnan är att bli vis, en genuin människa.

TAOISM

Upprinnelsen till taoismen är svår att bestämma då det är oklart när de tidiga förgrundsgestalterna var verksamma, eller om de ens funnits (jfr t ex Fung 1966, Hansen 1992). Viss enighet råder dock om att tidig litteratur är från 300–200 f kr. Denna litteratur bygger på den, inom breda folklager, spridda uppfattningen om att människan är av naturen god. Hon riskerar dock att korrumpas i vissa sociala sammanhang. Godhet förknippas med det naturliga och ondska med det onaturliga eller artificiella, sociala auktoriteter betraktas med misstänksamhet. Taoismens genomgående tema är att utveckla naturliga förhållningssätt.

Inom taoismen står tao för den ultimata verklighet som människans ursprungliga vara står i relation till (Cheng 1972). Tao är opartiskt gentemot allt eftersom det genererar, innefattar, omvandlar och bevarar allt, alla ting⁹ och allting är ontologiskt jämställt. Alla ting blir till via en process av ensidig och samtidigt ömsesidig omvandling, tingen är både självaktivt och ömsesidigt definierande. Utgångspunkten ses som historiskt naturlig. Nuet är ett resultat av alla tidigare händelser och samtidigt en konstant föränderlig grund för alla framtida möjligheter (Hall & Ames 1987). Att alla ting är ömsesidigt definierande innebär att de är delar av tao, särskiljanden är aldrig absoluta (Cheng 1972). Allting är en process av rörelse och förändring, vilket innebär att tao inte slutgiltigt kan karaktäriseras. All tao som uttrycks är det rätta taos motsats, de är negativa tao (Folke 1922, Hansen 1992).

Om det ändligt karaktäriserbara kan kallas varande är tao sålunda det icke-varande, det tomma (wu). Tao förstås som det icke-bestämbara, källa och ursprung till allt ändligt som är relaterat till människan (Nivison 1996). Det är tomheten eller det icke-bestämbara som med Karlgrens (1964) ord är urprincipen bakom allt. Det icke-bestämbara är det som allt bestämbar framträder mot, exempelvis bestäms undervisning i relation till det som är icke-undervisning. Hansen (1992) menar att detta är grunden för taoismens kritik mot språket, som begränsas av att ord består av par. Att förstå ett ord är att behärska paret, att förstå ordet undervisning är att veta både vad som är undervisning och vad som är icke-undervisning. Eftersom språket inte är av naturen givet utan en social konstruktion innebär att lära sig ett språk att lära

sig göra socialt godtyckliga distinktioner. Att lära sig ett språk innebär därför också att lära sig föredra och behöva visst, och förkasta annat.

Vad som föredras respektive förkastas är socialt bestämt, inte naturligt, och varierar därför mellan olika sociala sammanhang. Sålunda är exempelvis smak, önskningar och behov socialt bestämda. Sann naturlig frihet är därför det odelade, som hotas av språket, frihet från distinktioner är frihet från socialt bestämda önskningar och behov. Taoismen strävar därför enligt Graham (1995) efter att undanröja alla distinktioner och dikotomier genom komplementaritet, då dessa bara existerar under vissa sociala betingelser. Inom taoismen definieras förändring av dialektisk komplementaritet (Cheng 1972). Processen av ständig förändring konstitueras av samspelet mellan två krafter, yin och yang, i den tvåfaldiga rörelsen hos tao.

Människans värld är densamma som naturens värld, och betingas av tao. Människans välbefinnande vilar därför på förmågan att följa tao. Ett korrekt agerande enligt tao, det vill säga i harmoni med balansen mellan himmel och värld, är definitionen av godhet (Hansen 1992). Att människan är både del av tao och resultat av tao innebär att människans potential till agerande är del av tao och att människans agerande är resultat av tao (Cheng 1972). Därför är icke-agerandets agerande (wu wei) centralt inom taoismen. Detta avser inte passivitet utan både insikt i tao och lärandets väg för insikt i tao. En maximering av potentialen till agerande är en maximering av delaktigheten i tao. Icke-agerandets agerande innebär att göra precis det som behövs, varken mer eller mindre, för att allt ska ha sin naturliga gång. Att göra för lite är att motarbeta tao, att göra för mycket är att uttömma potentialen för agerande och därmed också delaktigheten med tao. Genom delaktighet i tao kan den naturliga relationismen hos allt frigöra människan från socialt betingade perspektiv.

KINESISK BUDDHISM

Kinesisk buddhism ska inte förstås som buddhism i Kina utan som en egen rörelse, som börjar få allmän spridning under första århundradet e kr (Karlsgren 1964). Den kinesiska ch'an-buddhismen har enligt Cheng (1972) uppstått ur två olika inriktningar som med tiden sammanflätats. Den ena av dessa två fokuserade förnekandets logik. Att världen är en intighet och därför ska förkastas kompletterades med just att intigheten är denna värld och därför ska accepteras. Att förkasta världen var därför att acceptera den och att acceptera den var att förkasta den. Att världen var både förkastansvärd och acceptabel innebar att den var en dynamisk enhet av två motsatta men kompletterande poler, vilket därmed även innebar att sanningen var både tvåfaldig och enhetlig.

Enligt den andra inriktningen var världen resultatet av medvetandets aktivitet. Dessa aktiviteter var dock möjliga att begränsa via olika sätt att minimera medvetandets realitet, och därmed åstadkomma en begränsning av världens realitet. Inriktningen uppfattade världen både som en mångfald och som en realitet. Då allt därmed var i ett och ett var i allt, upprättades realiteten hos både medvetande och värld som ursprunglig enhet.

Den kinesiska ch'an-buddhismen förenar förståelse av intigheten med förståelse av medvetandet, världens ontologiska realitet förenas med medvetandets aktivitet (Cheng 1972). Det mänskliga medvetandet grundläggs ontologiskt i det allomfattande *Medvetandet* (Cheshier 1972). Den intighet som konstituerar allt är Medvetandet, som är nåbart via människans medvetande. När människan via sitt medvetande når insikt i Medvetandet realiseras den ultimata verkligheten. Människan blir upplyst. Genom att behålla insikten i Medvetandet via sitt medvetande befrias människan från världens och medvetandets band. Att bli upplyst är inte bara en medvetandeakt utan också något som förkroppsligas genom det praktiska livsutövandet. Upplysning går ej att separera från det levda livet och dess faktiska handlingar:

[E]very action of man has an ontological meaning which is phenomenologically transparent and a phenomenological meaning which is ontologically hidden. The insight of Ch'an is to reveal the hidden and to assimilate the transparent in simple ways of creative living and self awareness. (Cheng 1972 s 156)

Som Fung (1966) påtalar är den ontologiska enheten av kunskap och handling av central betydelse. Upplysning är en dynamisk förening mellan människa och omvärld (Cheshier 1972). Insikt nås genom kroppslig interaktion med omgivningen. Enligt Cheng (1972) är detta förklaringen till den komplexa användningen av språket inom ch'an-buddhismen. För att uttrycka eller väcka upplysning brukas exempelvis obesvarbara så kallade koan-frågor. Andra exempel på vägar till upplysning är studier, gymnastiska övningar, slag och irrelevanta svar på frågor.

MOISM

Moismens uppkomst dateras till ungefär 100 år efter konfucianismens, som en kritik eller motreaktion inom bondeklassen mot den inom högre samhällsskikt alltmer spridda konfucianismen. Enligt Hansen (1992) är denna kritik mot konfucianismen den egentliga starten på den bildningsfilosofiska diskussionen i Kina. Kritiken avsåg konfucianismens avsaknad av normativa inslag. Att veta det rätta, och att erhålla makt för att fatta rätta beslut, sågs som ett resultat av utbildning. Mot detta invände moisterna att en sådan utbildning ej svarar mot landets och folkets behov, utan bara legitimerar maktinnehavarnas maktinnehav. Moismens motargument var att det rätta måste fastställas först, därefter kan utbildning inrättas till gagn för folket och landet.

Huvudfrågan inom moismen är vilket system som ska följas (Hansen 1992). Grunden för moralisk reflektion är socialt delad. Rationalen för reflektion bygger på naturens allomfattande och cykliska växlingar, och hur dessa bäst utnyttjas till förmån för alla. Det etiska begreppet *Jen*, som i den tidiga konfucianismen var graderat utifrån samhällsstatus, har inom moismen en universell och allomfattande betydelse (Fung 1966). Såväl välstånd som lidande ska jämlikt delas av alla. För att säkerställa jämlikheten krävs en

genomsystematiserad samhällsordning, där allt och alla har sin plats och relationerna dem emellan är reglerade. I ett sådant system och med en härskare skyddas folket mot lokala magnater, och social gruppstillhörighet underordnas moralisk fullkomlighet (Graham 1995). Socialt konkretiserad moral står över arv, nyttan för landet och folket är måttstock för maktutövning och beslut.

LEGALISM

Legalism, som brukar beskrivas som den inriktning som formaliserat vissa inslag från andra inriktningar till ett totalitärt system, började få genomslag under 300-talet f kr (Malmqvist 1974b). I och med Ch'in-dynastin (221–207 f kr) utsåg den förste kejsaren legalismen till statsideologi (Creel 1949). Legalismens doktrin om härskarens suveränitet, oinskränkta makt och totala kontroll ansågs funktionell. Legalismens tid som officiell statsideologi blev dock kort. Maktövertagandet, efter förste kejsarens död, och etablerandet av Han-dynastin (206 f kr) legitimerades med doktrinen om folkets välbefinnande som mått på styret. Den officiella statskonfucianismen etablerades som ideologi, i vilken legalismen var en betydande beståndsdel.

Inom legalismen är utgångspunkten inte etiska principer utan faktiska förhållanden i det reella samhällslivet. Målsättningen är att realpolitiskt säkerställa ett ordnat samhälle, och legalismens huvudsakliga fokus är enligt Fu (1996) att under föränderliga omständigheter fortlöpande utarbeta konkreta metoder för detta ändamål. Första steget är härskarens oinskränkta makt. Härskarens beslut får inte begränsas av moraliska hänsynstaganden och makten måste därför hela tiden konsolideras. Den politiska makten måste monopoliseras, centraliseras och vara absolut allomfattande. Ett totalitärt samhälle är en förutsättning för att alla aspekter av det sociala livet kan kontrolleras, därigenom realiserar ett klasslöst samhälle på majoritetens villkor (Fung 1966).

Enligt legalismen är straff och belöning det säkraste sättet att styra och kontrollera människans agerande, därför är lagen av yttersta betydelse (Fu 1996). Den politiska makten får dock aldrig begränsas av lagen, utan lagen är maktens verktyg för att kontrollera undersåtarna. Social ordning i samhället upprätthålls genom straff och belöning. Därigenom kan makten verka genom ett värderingsfritt juridiskt system utan moraliskt eller ideologiskt betingade felslut. Det juridiska systemet bygger legalismen upp på konkret erfarenhet och historiska fakta. På denna grund utvecklar man också administrativa tekniker och designar en statlig byråkrati. För att det totalitära systemet ska vara effektivt krävs också kontroll och vägledning av samhällsmedborgarnas värderingar och medvetande (Fu 1996). I korrigerings syfte är därför ideologiska kampanjer av yttersta vikt.

KINESISK FILOSOFI: EN SYNTES

Genom en syntes av konfucianism, taoism, kinesisk buddhism, moism och legalism kan en schematisk skiss tecknas av de utgångspunkter för

förhållningssätt till edukationen som denna mer än tvåtusenåriga tradition bär fram. Vi börjar med världen som är en dialektisk universell enhet, en dynamisk process som inbegriper vara och icke-vara. Rörelse och förändring är det naturliga tillståndet. Himlen, den yttersta principen, är balansen i det system av relationer som kontinuerligt ommanifesteras, vilket medför avsaknad av individuell statisk substans. Universell harmoni råder när systemet av relationer är i balans. Kunskap är då insikt i den yttersta principen, balansen mellan vara och icke-vara i det manifesterade systemet av relationer. Kunskap är immanent i bemärkelsen att den både nås och realiseras i sociala skeenden. Ju mer kunskap desto större enhet med Himlen och desto större harmoni. Visa människors agerande i olika situationer är Det Goda. Därmed sätts närmast likhetstecken mellan kunskap och moral, och båda är fundamentalt sociala. Kunskap innebär moraliskt riktigt agerande i sociala sammanhang, vilket också är definitionen på den genuina människan.

Som en del i det ommanifesterande systemet av relationer är samhället en hierarkisk struktur av sociala funktioner. Varje människa utför flera samhällsfunktioner, och samhället är summan av alla sociala funktioner. Samhällets fundament och minsta beståndsdel är funktionerna inom familjen. Fullgjorda samhällsfunktioner kräver kunskap, vilket ger ett balanserat system och harmoni samhällsmedborgarna emellan. En balanserad hierarki inhyser all rörelse, därför avgörs position i hierarkin av hur väl funktionerna fullgörs. Hierarkins balans kräver att lägre nivåer både lyder och korrigerar eller avsätter de högre, beroende på om de följer respektive avviker från den yttersta principen.

Människan, som enheten kropp och medvetande, är också del i den universella helheten och är därför förmögen till insikt i den yttersta principen som kontinuerligt ommanifesteras i omgivningen. Kunskap, insikt i den yttersta principen, är alltid nåbar för människan, tack vare hennes delaktighet i universum. Människan är alltid bildbar. Människan harmoniserar sig och omvärlden via balans i relationer. Enheten människa och universum innebär att både människa och omgivning kontinuerligt förändras. Att bilda kunskap är en moralisk skyldighet för människan, i den bemärkelsen att kunskap krävs för att hon ska bli en genuin människa. Att vara människa, det vill säga att förändras, innebär att ständigt sträva efter att förnya insikten i den yttersta principen för att kontinuerligt rebalansera relationerna med den föränderliga omgivningen. Kunskap och kunskapssträvan är det genuint mänskliga. Genom en till perfektion uppövad kunskap, därmed också moral, realiserar människan sig som mänsklig.

KINESISK FILOSOFI OCH SVENSK PEDAGOGISK FORSKNING

Som vi förstår den kinesiska filosofin kan den i några avseenden vara av relevans för svensk pedagogisk forskning. Vid sidan av de mest uppenbara, det vill säga när det gäller globalisering, internationalisering och det tilltagande intresset för komparativ pedagogisk forskning, kan den pedagogiska forskningen berikas på andra sätt. Den kinesiska filosofin erbjuder det som Ricoeur (1993) kallar andra möjliga kunna-vara, vilket öppnar för såväl

distansering som kritik gentemot egna fördomar. I och med att egna fördomar utmanas och sätts på spel kan de igenkännas och upphävas (Gadamer 1997). Som Hellesnes (1989) och Bernstein (1987) påpekar kan kännedom om en främmande kultur innebära att det som tidigare varit naturligt och självklart visar sig påfallande problematiskt. Med andra ord finns en möjlighet att genom den kinesiska filosofin klargöra egna grundantaganden och förståelsekategorier, det vill säga ett tänkbart sätt att kritiskt diskutera och perspektivera utgångspunkter för egna förhållningssätt till edukationen. Vi avser att fortsättningsvis uppehålla oss vid några drag hos den kinesiska filosofin vi finner intressanta i detta sammanhang.

Mer precisa frågeställningar kring hur förhållningssätt till edukationen grundläggs i den kinesiska traditionen och vad som kännetecknar sådana förhållningssätt kräver ytterligare, och även empiriskt baserade, analyser. Vi menar ändå att en trolig inramning av edukationen kan anas utifrån genomgången av den kinesiska filosofin ovan. En världsbild som utgör ett korrelativt integrativt system är icke-kausal, i bemärkelsen att den omöjliggör transcendentala orsaker till och verkningar av förhållanden i människans omgivning. I stället för överskridande storheter som Gud eller Sanningen står det allinkluderande systemet av relationer eller, med Lung-kees (1991) ord, den horisontala transcendenten från en till flera. Med andra ord en situationscentrering där enskildheter endast kan förekomma som sociala eller delade.

Substantiella vara existerar ej, att vara människa innebär att vara minst två. Människoblivandet och människobildandet framstår som en process av interpersonell kommunikation och transaktion där personligheten uppnås, och uppstår, i den sociala miljö som omgivningen är. Som bland andra Hansen (1992) visar är den autonoma individen, ofta en självklarhet i västerländska tankesätt, omöjlig i den kinesiska filosofin där edukationen framstår som social och relationell. Ett sådant förhållningssätt till edukationen förefaller diametralt annorlunda än det Lindblad (1994) kallar neoliberal ideologi och som Englund (1994a, b), i sina diskussioner av utbildning som ›private good› eller ›public good›, menar är det rådande sättet att förhålla sig till svensk utbildning. I detta synsätt innehar individens suveränitet och unicitet en central position i allt som rör edukationen. Att individen utgör förståelsegrund för edukationen sätter exempelvis valfrihet i högsäte, vilket också är en dominerande trend i västvärlden (Rodhe 1994a, b). Ett aktuellt exempel på individens dignitet är Kunskapslyftskommitténs slutbetänkande (SOU 2000: 28), där man bland annat talar om individuellt ledarskap i bemärkelsen individens ledande av sig själv.

En annan tydlig tendens är att begreppet lärande kommit i förgrunden, medan begrepp som undervisning och utbildning fått träda tillbaka, i debatten kring edukationen (t ex SOU 1999:63). En fråga som för oss ter sig relevant i sammanhanget är huruvida detta har att göra med individen som förståelsegrund för edukationen, det vill säga att lärande i den offentliga debatten ses som individuellt medan undervisning och utbildning ses som (för) kollektiva. Om så är fallet bryter en sådan syn på lärandet gentemot den som kinesisk filosofi bär fram, där lärande är en fundamentalt relationell och social storhet.

Som vi förstår den kinesiska filosofin innefattar lärande vad som kan kallas reflektion och realisering, och består i att tillägna sig den mening tidigare generationer investerat i den kulturella traditionen. Traditionen tillhandahåller en meningsfull och med andra delad värld, och deltagande i denna värld är lärandets nödvändiga förutsättning.

Reflektion är en kroppslig aktivitet, ett agerande som förkroppsligat kunskapsuttryck i en specifik situation. Uttrycket realiserar lärandet, det vill säga konkretiserar kulturell konsensus i specifika situationer under föränderliga omständigheter. Som Hall och Ames (1987) understryker är detta något annat än en enhet av kunskap och handling, som dessutom är västerländska begrepp. Det kan liknas vid att autentisk handling som förutsättning för kunskap ger lärande, i betydelsen tolkning av situationen, på ett sätt som realiserar i situationen. Lärande framstår som realisering av världens meningsfullhet.

Om världsalltet är ett system av relationer, som inom den kinesiska filosofin, blir balans det eftersträfvansvärda för människan. Balans kommer att känneteckna såväl det sanna som det goda, kunskap är moral och moral är kunskap. Som vi förstår det relationella systemet etablerar det en komplementaritet som omöjliggör dualismer, liknande de som nämns i artikelns inledning. Alla ting kan liknas vid relationers utfall, de är alltid en del av något annat. Lärande som realisering av världens meningsfullhet innebär såväl realisering av människans omgivning som människan själv. Människa, kunskap och kunskapsobjekt är inseparabla. Att epistemologiska problemställningar till stor del bygger på dualismen subjekt-objekt är enligt Fung (1966) förklaringen till att epistemologi i västerländsk mening inte är av relevans inom kinesisk filosofi.

I en annan mening är all kinesisk filosofi epistemologi, människans tillvaro är kunskap. Att människan existerar i ett system av relationer innebär att om något förändras så förändras också allt annat, och då något alltid förändras så förändras ständigt allting. Det föränderliga är det absoluta och det statiska är det tillfälliga. Sanning är evig och absolut, nämligen föränderlig, temporal, kontextuell och framför allt relationell. Systemet av relationer utgör i sig kriteriet för Det Sanna och Det Goda, universum är moraliskt verksamt enligt den yttersta principen.

Att världen inte är neutral utan moralisk pekar mot att edukationen i sig är moralisk. Med andra ord är utbildning och undervisning inte neutrala redskap för överföring av vissa värderingar och viss moral, utan verksamheter som, som sådana, är moraliskt verksamma. Verksamheterna är i sig bildande och fostrande. Edukationen framstår som människans naturliga sätt att bilda kunskap. Via edukationen når såväl människa som omgivning sin realisering. En sådan social konkretisering lägger en moralisk tonvikt på engagemang och ansträngning.

Stabila faktorer blir omöjliga att förknippa med edukationen i en världsbild som utesluter avgränsade enheter och där allt ständigt förändras. Sådana möjliga förhållningssätt till edukationen öppnar för perspektiv på undervisning och lärande som varken utgår från eller inrymmer stabila faktorer som exempelvis IQ, kön och social bakgrund. Vidare understryker den relationella

världsbilden undervisningens socialitet. Lärare och elev är inte något man är utan något man gör. Undervisning består inte i interaktionen mellan lärare och elever utan lärare och elever uppstår i undervisningen.

NOTER

1. Vi använder edukation som ett integrativt begrepp som innefattar alla former av bildning och uppfostran i vid bemärkelse, det vill säga att edukationen är den process all fostran, undervisning och utbildning är ett uttryck för.
2. Som Defoort (1999) påtalar är filosofi ett västerländskt begrepp som nådde Kina för ett sekel sedan och det är först sedan dess som Kinas traditionella visa män blivit bedömda som filosofer, och deras läror som filosofiska inriktningar. Detta är ett exempel på den generella problematiken med att inordna främmande företeelser inom de egna förståelsekategorierna. För kommunikerbarhetens skull använder vi dock begreppet filosofi, och andra liknande begrepp, i brist på bättre alternativ.
3. Ett bra exempel återfinns i Wangs (1964) studie om ministern Feng Tao, som var verksam under 900-talet och hann tjäna tio kejsare under fem dynastier.
4. Se exempelvis hur Russel (1995) diskuterar västerländsk filosofi kontra österländsk mystik och spekulat.
5. Såväl Hall och Ames (1987) som Hansen (1989) understryker att detta icke-transcendentala kosmos utesluter religion i västerländsk judisk-kristen mening. Ett exempel på detta enligt Fung (1966) och Tu (1989) är den totala avsaknaden av en skapelsemyt inom kinesisk mytologi. Graham (1995) diskuterar också huruvida det icke-transcendentala kosmos utesluter vetenskap i västerländsk mening.
6. Viss osäkerhet råder om *Jen* är ett pre-konfucianskt begrepp då exempelvis Tu (1978) hävdar att det är Konfucius som introducerar *Jen*.
7. Hall och Ames (1997) hävdar att det inte finns något kroppsideal inom konfucianismen på grund av att kroppen varken ses som guds avbild eller strikt biologiskt utvecklad utan som en föränderlig processgestaltning förkroppsligad som en kreativ respons på relevanta omständigheter. De förkroppsligade förmågorna genereras av en situation i vilken de söker integration, kroppen är ett variabelt ställningstagande av mening och värden som uppnås på grund av självkultivering i specifika föränderliga kontexter.
8. Graham (1995) exemplifierar det icke-dualistiska med att det inte finns tankar eller metaforer kring vägskalet i konfuciansk litteratur trots att den är full av referenser till Vägen, med andra ord inga val mellan slutgiltiga alternativ utan människan följer Vägen mer eller mindre bra. Dikotomier som inre-yttre, subjektivt-objektivt blir aldrig aktuella.
9. Ting avser det varande, allt det som är, det vill säga också egenskaper, känslor, etc.

LITTERATUR

- Bernstein, R.J. 1987: *Bortom objektivism och relativism*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Chan, S. & Scott, P.D. 1998: Teaching Chinese History in Junior High Schools in Post-Mao China. *Journal of Intercultural Studies*, 25, 107–118.
- Chen, J. 1990: *Confucius as a teacher*. Beijing: Foreign Language Press.
- Chen, X. 1999: The modern value of traditional Chinese culture. *Social Sciences in China*. 20(1), 80–99.
- Cheng, C. 1972: Chinese Philosophy: A Characterization. I A. Naess & A. Hannay (red): *Invitation to Chinese philosophy*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Cheshier, W.L. 1972: The term ›Mind‹ in Huang Po's text Huang Po Ch'uan Hsin Fa Yao. I A. Naess & A. Hannay (red): *Invitation to Chinese philosophy*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Confucius. 1994: *Analects of Confucius*. Beijing: Sinolingua.
- Creel, H.G. 1949: *Confucius and the Chinese way*. New York: Harper & Row.
- Ding, W. 1997: *Understanding Confucius*. Beijing: Panda Books.
- Defoort, C. 1999: Chinese scholars on Chinese philosophy. *Contemporary Chinese Thought*, 30(4), 4–8.
- Englund, T. 1994a: New international trends for Swedish schools – Marketization, Privatization, Religiousization, Languageization... I D. Kallos & S. Lindblad (red): *New policy contexts for education: Sweden and United Kingdom*. (Pedagogiska rapporter nr 42/1994) Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Englund, T. 1994a: Utbildning som »public good» eller »private good» – svensk skola i omvandling? I H. Andersson, K. Jordheim, I. Nilsson & V. Skovgaard-Petersen (red): *Kampen om lärohusen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Folke, E. 1922: *Tänkare i det gamla Kina*. Stockholm.
- Fu, Z. 1996: *China's legalists*. Armonk, New York: M.E. Sharp.
- Fung Y. 1966: *A short history of Chinese philosophy*. New York: The Free Press.
- Gadamer, H-G. 1997: *Sanning och metod*. Göteborg: Daidalos.
- Graham, A.C. 1995: *Disputers of the TAO*. Peru, Illinois: Open Court.
- Hall, D.L. & Ames, R.T. 1987: *Thinking through Confucius*. Albany: State University of New York Press.
- Hansen, C. 1992: *A Daoist theory of Chinese thought*. New York: Oxford University Press.
- Hellesnes, J. 1989: *Hermeneutik och kultur*. Göteborg: Daidalos.
- Henriksson, A. & Hwang, T-Y. 1987: *Kinesiska tänkare*. Stockholm: Forum.
- Hucker, C.O. 1964: Confucianism and the Chinese censorial system. I A.F. Wright (red): *Confucianism and Chinese civilization*. New York: Atheneum.
- Jin, G. 1998: ›On practice‹ and the Confucianization of Marxism-Leninism. *Stockholm Journal of East Asian Studies*, 9, 1–18.
- Karlgren, B. 1964: *Religion i Kina*. Stockholm: Bonniers.
- Keim, J.A. 1967: *Kinas historia*. Stockholm: Tiden.
- Kun-Yu Woo, P. 1991: The metaphysical foundations of traditional Chinese moral education. I T. van Doan, V. Shen & G. Mc Lean (red): *Chinese foundations for moral education and character development*. Washington DC: Council for Research in Values and Philosophy.
- Lee, T.H.C. 1985: *Government education and examinations in Sung China*. Hong Kong: The Chinese University Press.
- Louie, K. 1980: *Critiques of Confucius in contemporary China*. Hong Kong: The Chinese University Press.
- Levenson, J.R. 1964: The Suggestiveness of Vestiges: Confucianism and monarchy at the last. I A.F. Wright (red): *Confucianism and Chinese civilization*. New York: Atheneum.
- Lin, J. 1993: *Education in post-Mao China*. Connecticut: Praeger.
- Lindblad, S. 1994: Notes on post-welfare education: Towards a new-liberal education reform in Sweden. I D. Kallos & S. Lindblad (eds): *New policy contexts for education: Sweden and United Kingdom*. (Pedagogiska rapporter nr 42/1994) Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lung-kee, S. 1991: Contemporary Chinese culture: Structure and emotionality. *Australian Journal of Chinese Affairs*, 26, 1–42.
- Malmqvist, G. 1974a: Kina före 1921 – en historisk översikt. I G. Frenne, T. Lötveit, G. Malmqvist & H. Wolf (red): *Kina – tradition och förnyelse*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Malmqvist, G. 1974b: Kämpande ideologier. I G. Frenne, T. Lötveit, G. Malmqvist & H. Wolf (red): *Kina – tradition och förnyelse*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Nivison, D.S. 1996: *The ways of Confucianism*. Chicago: Open Court.
- Price, R.F. 1987: Convergence and copying: China and the Soviet Union. I R. Hayhoe & M. Bastid (red): *China's education and the industrialized world*. Armonk, New York: M E Sharp.
- Purcell, V. 1936: *Problems of Chinese education*. London: Kegan Paul, Trench, Trubnen & Co.
- Ricoeur, P. 1993: *Från text till handling*. Stehag: Brutus Östling.
- Rodhe, B. 1994a: Skilda lärohus – ett försök till internationell översikt av relationen offentlig-privat på skolområdet. I H. Andersson, K. Jordheim, I. Nilsson & V. Skovgaard-Petersen (red): *Kampen om lärohusen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Rodhe, B. 1994b: Kampen om lärohusen i internationellt forskningsperspektiv. Två olika inriktningar. I H. Andersson, K. Jordheim, I. Nilsson & V. Skovgaard-Petersen (red): *Kampen om lärohusen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Russel, B. 1995: *Västerlandets visdom*. Stockholm: Forum.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Fakta Info Direkt.
- SOU 2000:28. *Kunskapsbygget 2000 – det livslånga lärandet*. Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. 1992: Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning och demokrati*, 1(2), 21–35.
- Säljö, R. 2000: *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tsang, C-S. 1968: *Society, schools and progress in China*. Oxford: Pergamon press.
- Tu, W-M. 1978: *Humanity and self-cultivation*. Berkley: Asian Humanities Press, Lancaster-Miller.
- Tu, W-M. 1989: *Centrality and commonality*. Albany: State University of New York Press.
- Tu, W-M. 1993: *Way, learning and politics*. Albany: State University of New York Press.
- Unger, J. 1982: *Education under Mao*. New York. Columbia University Press.
- Wang, G-W. 1964: Feng Tao: an essay on Confucian loyalty. I A.F. Wright (red): *Confucianism and Chinese civilization*. New York: Atheneum.
- Wilson, T.A. 1996: The ritual formation of Confucian orthodoxy and the descendents of the sage. *Journal of Asian Studies*, 55(3), 559–584.