

A hagyományos kínai és japán tudásátadásról mint az archaikus tanítás utolsó képviselőjéről

Dúzs Miklós¹

Absztrakt:

A tanulmány nevelésfilozófiai, hermeneutikai szemszögből mutatja be a hagyományos kelet-ázsiai meritokratikus társadalmak archaikus tudásátadási koncepciójának alapvető jellemzőit, melyek őrzik a történelem régebbi időszakaiban világszerte általánosnak mondható oktatási-nevelési alapállás motívumait. Ennek oktatásfilozófiája szorosan kapcsolódik és eredeztethető is a régió „vallásaiból” és az ebből fakadó emberképből. Vagyis abból, hogy mit gondoltak az emberről, az élet értelméről, a létezés körforgásáról. Pontos elképzelésük volt arról, hogy mivé szeretnék alakítani, neveléssel, tanítással a rendszerbe belépő kezdőket. Ehhez alakították ki a tudásátadás metódusát, melyet szigorú következetességgel tartottak be. A rendszer mester-tanítvány dualitásra épült. Szigorú hierarchiára, mely nem volt áthágható. Mindazonáltal ez a hierarchia a szeretetre, a mester és a „tananyag” tiszteletére, a felelősségvállalásra épült. Amennyiben bármelyik sérült, vagy súlyos etikai vétség merült fel, a tudásátadás időlegesen, vagy végleg megszakadt. A kutatás módszere filológiai, vallásfilozófiai, oktatásfilozófiai és empirikus információk komparatistikai feldolgozását alkalmazza. A kutatás eredményessége pusztán elméleti síkon detektálható, mivel a posztmodern kései kapitalizmus globalizált világában ezek az archaikus oktatási struktúrák, csak néhány specifikus területen és ott sem maradéktalanul alkalmazhatók. A kutatás eredményessége abban a reményben foglalható össze, hogy esetleg néhányan szembehelyezkednek, korunkat alapvetően meghatározó spektakuláris világ diktálta bürokratikus, pusztán a végzettség meglétét igazoló dokumentum(ok) megszerzésére koncentráló oktatási gyakorlatával.

Kulcsszavak:

tudásátadás, mester, tanítvány, módszerek, tökéletesedés

¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Társadalomtudományi Tanszék; duzs.miklos@tok.elte.hu; 

*„Ha egy tanítvány készen áll, a tanító megjelenik.
Ha a tanítvány valóban készen áll, a tanító már nem szükséges.”*

Bevezetés

A címben szereplő Kína és Japán mint a legmeghatározóbb területek lettek megemlítve, de a tanulmányban kifejtett metódus egész Kelet-Ázsiában elterjedt. A tudásátadás szó használata sem véletlen. Szándékosan nem a tanítás szerepel benne, ugyanis a hagyományos kelet-ázsiai felfogás szerint senkinek semmit sem lehet megtanítani. (Megjegyezzük: Polányi Mihály személyes tudásról szóló filozófiai koncepciója – és ugyanezzel a címmel megjelent kötetei – ezzel azonosnak tekinthető „világot” tárnak elénk, hiszen az egyszerűnek látszó kerékpárhasználat elsajátítása sem tanítható meg az arra vállalkozó embernek explicit módon. Csupán megmutatni tudja az eszközt használni tudó ember a másoknak, ő hogyan valósítja ezt meg. Azonban magát a folyamatot, vagyis a biztonságos egyensúlyozást és a kerékpár használatát maga a vállalkozó szellemű delikvens képes megvalósítani és *elsajátítani*.) (Polányi, 2022) Pusztán annyit tehetünk, hogy amennyiben még nincsen meg, akkor felkeltjük az érdeklődést valami iránt és segítünk neki abban, hogy saját erőfeszítése által, a mester irányítása alatt elsajátítsa a szükséges tudásanyagot, gyakorlatot szerezzen a tárgykörben, és a folyamat végén maga is mesterré váljon. Ennek személyes munkának kell lennie:

„Az igazságot sohasem kapjuk valaki mástól. Mindenki saját maga által nyeri el azt. KATSU...!² (Han San, 1997, p. 9)

Ezt erősíti meg Ueshiba Morihei³, az Aikidó megalapítója, aki hangsúlyozta a vibráló és örömteli módon történő edzés fontosságát. Úgy vélte, hogy az oktató csak a tanítás kis részét tudja átadni, a tanítványoknak szorgalmas gyakorlással kell tapasztalatot szerezniük. Hangsúlyozta a karakter fejlesztését az edzésen keresztül. (Stevens, 1998)

Ugyanakkor a könnyebb érthetőség kedvéért néha a tanítás szó is előfordul. A tanulmányban bemutatott módszerek, az a metódus, amivel a *tudásátadási* folyamat zajlik, független az átadandó tudás tárgyától, így a hagyományos kelet-ázsiai világ alapfelfogását jelenti. Minden kétséget kizáróan megállapítható, hogy eltekintve néhány, például csak az ázsiai termelési módra jellemző szociokulturális, filozófiai, vallási sajátosságtól, a tárgyalt alapállás az egész archaikus⁴ világra egykor jellemző volt. Felmerülhet a kérdés, hogy miért pont Kelet-Ázsiában (eltekintve néhány természeti néptől) maradtak meg ennek az archaikus metódusnak az elemei. Továbbá érdekes eredményre vezet az is, ha megvizsgáljuk, miért tűnt el napjainkra szinte

² Tettó Giko (1294–1369)

³ A japán, kínai, szanszkrit írásjegyek közlése a fordításokból adódó félreértések elkerülése érdekében történt. A tanulmány végén a függelékben lettek kigyűjtve.

⁴ Az archaikus szó ebben a tanulmányban pusztán azt jelenti, hogy: régi, hagyományos, vagyis a kapitalizmus és a globalizáció előtti.

maradéktalanul ez az alapállás világszerte és miért szinte csak a kelet-ázsiai régióban fedezhetők fel nyomai. Jelen tanulmány a filozófiai, kultúrtörténeti analízis mintáját követve íródott.

Mindenekelőtt definiálni szükséges a tudás fogalmát. A tudásátadás nem pusztán információátadás. A tudás egyfajta igazság, valamiféle bizonyosság a valóságot illetően. Ezt a valóságképet az optimális túlélésre törekvés miatt tényeknek, releváns adatoknak kell megalapozniuk. A tudás felhasználási területe a létezés egésze, természetesen ide értendő a különböző szakterületek, művészeti ágak speciális tudásanyaga is. Az elvont filozófiai, metafizikai tudáson kívül két gyakorlati területet lehet megemlíteni: a létfenntartás területét, mely magába foglalja az élelmezéshez, a munkához, az életvédelemhez, a lakhatáshoz szükséges tudást. A fajfenntartáshoz szükséges tudás, mely tartalmazza a párválasztáshoz, az utódláshoz, gyermekneveléshez stb. szükséges képességeket. A tudás felhasználási területe valójában a létezés egésze. Ettől a tudástól függ, hogy bizonyos életterületen és bizonyos időszakban, milyen sikeresen, hatékonyan tudunk túlélni. Minden tudás alapja egyfajta világkép, mely minden tudás struktúráját, eredetét alapvetően határozza meg, valójában minden a létfelfogásból ered, hiszen úgy viszonyulunk az élet különböző területeihez, ahogyan a létezést meghatározzuk. (Dúzs, 2019, p. 69) Tehát mit gondolunk az életről, a halálról, mit tartunk az élet céljának illetve értelmének. Milyen az értékrendünk, az etikai alapállásunk, milyen fontossági (értékalapú) sorrendünk van. Mit tartunk az emberről, mi az ember, mi dolga van a világban. Milyen viszonyunk van egymáshoz és a többi élőlényhez, a környezetünkhöz. Az ezekről megszerzett, befogadott tudást (hogy ne kelljen minden egyes embernek újra felfedeznie ezeket az információkat) adja tovább minden kultúra. Ennek a tudásátadásnak a nonformális terepe a társadalom, a család, egyéb közösségek. Formális terepe az iskola és ezalatt mindenféle iskolát kell érteni (Sosnoski, 1996).

Vizsgálódásunk terepe az archaikus tudásátadás és annak szerkezete és területei. Esetünkben ez nem mindig jelent szervezett iskolai oktatást, helyszíne lehetett a családi ház, vagy egy mester otthona is.

Történelmi, kulturális előzmények – párhuzamok

A gondolatmenet indításaként álljon itt Konfuciusz örökérvényű megállapítása, melyet Csan-ju nevű tanítványával folytatott dialógusában tett: „Milyen sűrűn lakott ez a föld! Ha már ilyen sokan vannak, mivé lehet tenni őket? Jómódúvá. És ha már jómódúak? Műveltté.” (Hamvas, 1943, p. 67)⁵ Cáfolhatatlanul igaz állítás. Hiszen a szegény ember, vagy akit háború sújt, nem tud a műveltséggel, a kultúrával, a művészetekkel foglalkozni, nincs viszonya

⁵ Konfuciusz idézeteit Tőkei Ferenc, vagy Hamvas Béla fordításában közöltük, attól függően, melyik illusztrálja hívebben a mondanivalót. Ez a kínai írásjelek szó szerinti és művészi fordításából eredő különbség miatt indokolt.

velük, primer túlélési gondjai vannak, ahogyan Cicero is megemlítette.⁶ A jó mód viszont egy másik létállapot, ahol kinyílik a világra, a tudásra az illető szeme. Jó példa erre a preszókratikus filozófia indulása a jó módú ion görög kereskedővárosokban, például Milétoszban. Továbbá nézhetjük akár napjaink oktatását is, ahol kétségtől megfigyelhető a fennálló különbség a mély-szegénységben élők és a közép-, illetve a felső középosztály gyermekeinek tanulmányi eredményei és műveltsége között. (Igaz a jelenlegi, a piacgazdasági berendezkedésből is adódó homogenizálódó, globalizált világban egyre kevésbé tűnik értelmesnek társadalmi osztályokról beszélni, a magunk részéről azonban a könnyebb érthetőség kedvéért továbbra is használjuk ezeket a terminusokat). Ez természetesen nem azt jelenti, hogy szegény tanítványból nem lehetett mester, hanem inkább azt, hogy a megfelelő kulturális miliő akkor alakulhatott ki, ha stabilitás és viszonylagos jó mód jellemezte az államot.

Az ősidőkből származó tudásátadási módszer eredete homályba vész. Az archeológusok úgy vélik, hogy már a neolitikumban felfedezhetők a nyomai. A rokon kapcsolatokra, a családra épül, ahol a szülők, az idősebb, közeli rokonok tanították a gyermekeket. Ebből következik a tanítás hierarchikus szerkezete, hiszen az apának feltétlen tekintélye volt a gyermek előtt. A gyermek, illetve a tanítvány feltétlen bizalommal volt a szülő iránt, ami nagymértékben segítette elő az átadandó tudás elfogadását, elsajátítását. A közösség egyre nagyobb számú taggal rendelkezett, majd a későbbi letelepült életmód, az állattenyésztés, földművelés már nem csak a kis családi közösségre alapult. Egy korai városállamban heterogén közösség lakott és dolgozott. Különböző nyelveket beszéltek, más etnikumú, más bőrszínű lakosai is lehettek. Ebből következett, hogy a családfő tanítói szerepének bizonyos részei áttevődtek egy, nem a családhoz tartozó alkalmas személyre, hiszen már egy nagyobb közösségből voltak érdeklődők, és a specializáció miatt kialakultak szakmák és speciális tudásterületek. A legjobb harcos, a legjobb írnok, a legjobb gondolkodó feladatainak ellátása mellett, átvéve a családfő feladatát tanította a fiatalokat is, kinevelve saját utánpótlását is egyben. Megfigyelhető, hogy ez a minta maradt nagyon sokáig az uralkodó tanítási szerkezet. Nyomai napjainkban is megtalálhatók Kelet-Ázsiában. Japánban a legutóbbi időkgig így működött nem csak a tanítás, de még a kapitalista vállalati szféra is. A vállalat egyben egy kiterjedt családot is jelentett. A vezető, illetve a vezetés töltötte be a családfő szerepét, paternális viszonyok uralkodtak. (Benedict & Mori, 2006)

Konfuciusz munkássága nyomán alakult ki a hagyományos kínai családmodell, mely struktúra az ősök tiszteletét, a család hírnevének növelését tartotta szem előtt. A rendszer hierarchikus, így minden szint engedelmisséggel

⁶ A Cicerótól származó klasszikus szállóige szerint „inter arma silent musae”, azaz „háborúban hallgatnak a múzsák” (a latin „inter arma silent leges”, azaz „fegyverek közt hallgatnak a törvények” mondásból eredő) idézet azt jelenti, hogy a harcokban, háborúk idején a művészet és a kultúra háttérbe szorul, mert a figyelem az erőszakra és a konfliktusra összpontosul.

tartozik a fölötté lévőnek. A piramis csúcsán pedig az uralkodó foglal helyet. Ezt a szerkezetet modellezte kicsiben a társadalom, a család, ahol a családfő áll a ranglétra legfelső fokán. Ennek a szerkezeti rendnek az ismerete és betartása mellett, egy kínai család összetartója és működtetője a kötelességtudat. Jól tudja ezt a gyerek, aki emiatt fog jobban tanulni, a huszoneves pedig ugyanezért kezd el párt keresni magának, hogy családot alapíthasson.

„A fiatal ember otthon tisztelje a szüleit, házon kívül tisztelje az idősebbeket, de legyen figyelmes és szavahihető, szeresse a sokaságot, de bizalmas viszonyban legyen az emberségekkel. Ha így cselekszik, és még marad ereje, akkor azt tudományokra és elméjének ékesítésére fordíthatja.” (Tőkei, 2001, p. 13)

Arra a kérdésre, hogy miért éppen a kelet-ázsiai régióban maradt meg legtovább ez a metódus, talán az lehet a válasz, hogy itt, szemben az euro-atlanti világot jellemző versenyszemlélettel, Konfuciusz szerint (23. mondás) a legfontosabb életszervező elv a kölcsönösség. „Ce-kung megkérdezte mondván: „Van-e olyan egyetlen szó, amelyet az ember egész életében követhet?” A mester így felelt: „Hát nem ilyen szó a kölcsönösség?” Amit magadnak nem kívánsz, azt ne tedd az embereknek.” (Tőkei, 2001, p. 8) (Több mint érdekesség, hogy az úgynevezett nyugati kultúrkörben a legtöbbet idézett filozófus e tárgykörben Immanuel Kant, akinek kategorikus imperatívusza majdnem szó szerint megegyezik a kínai mester szavaival és annak üzeneteivel.) Tehát a konfuciuszi életfelfogás támogatta azt a szemléletet, ami a másik ember jobbításáért érzett felelősséget is magába foglalta. Ez pedig kizárta a látszat tanítás lehetőségét.

A módszer oktatásfilozófiai alapjai

A módszer egyik legfontosabb eleme a tanítvány motiváltsága. Enélkül nem létezhet valódi tudásátadás. Optimális esetben ez a tanítvány önálló, szilárd belső elhatározásából fakad, de sokszor előfordult, hogy az apa íratta be valamilyen iskolába és később az oktatási folyamat során alakult ki az elkötelezettség. Hogyha az érdemi tanítás elkezdéséig nem tapasztalta a mester a tanítvány elkötelezettségét, elemi erejű érdeklődését, akkor elbocsájtotta a tanulót. Tette ezt akkor is, ha tetemes összeget fizettek a tanításért. Tehát nem kizárólag a pénz számított! Alapelveként kezelték azt az evidenciát, hogy a tanítás nem jár; azt ki kell érdemelni. Nagyon sok esetben a *felvételnél* a mester felmérte a tanítvány szellemi, mentális állapotát is, és hogyha nem találta alkalmasnak az általa képviselt tudás *elsajátítására*, a tandíj elvesztése ellenére is lemondott az illetőről. Természetesen akadtak konformista kivételek, de ez a tanulmány az uralkodó tendenciákra koncentrál.

Kelet-Ázsiában úgy gondolták, nagyon helyesen, hogy nem mindenki alkalmas mindenre. Racionális és praktikus rendszer volt, nem akart a mester rengeteg időt és fáradságot pazarolni egy alapvetően alkalmatlan tanítványra. Persze lehet, hogy más területen sikeresen lehetett képezni, és ezt többnyire

⁷ A su 恕 fordítható empátiának is.

közölte is a tanítvánnyal, vagy ha fiatal volt, akkor a szülővel. A szülők ezt az eltanácsolást, tisztelve a mester szakértelmét, emberismeretét, többnyire elfogadták. Továbbá eltanácsolással járt az is, ha a tanítvány etikai vétséget követett el, például csalt a tanulási folyamatban. Erről számol be saját példájával illusztrálva Eugen Herrigel (1981) professzor. Leírja, hogy midőn Japánban tanított az 1920-as években, szeretett volna valamilyen autentikus japán művészetet tanulni és a Zen íjászatra a kyúdóra esett a választása. Éppen a közelben volt található Awa Kenzo kora egyik leghíresebb mesterének iskolája. Awa a kjūdót olyan módon tanította, amelyet egyesek misztikus vallásnak tekintettek, és amelyet daisadókjó neveztek. Ez egy olyan megközelítése volt, amely nagy hangsúlyt fektetett a spirituális aspektusra, és eltért az akkori *fősodort* jellemző gyakorlattól. Eleve, csak japán származású titkárnak hosszas kérése után fogadta el tanítványának a mester. Azt mondta, hogy rossz tapasztalatai vannak az európaiakkal kapcsolatban. Tapasztalati ez esetben is beigazolódtak. A professzor hónapokig csak az állásokat, a testtartást és az íj mozgását tanulta és még egyetlen lövést sem adott le. (Még így is, európai mivoltát figyelembe véve sokkal gyorsabban haladt). Azután fél év után megengedte a mester, hogy egy kb. három méterre lévő szalmakötegbe lőjön. Itt a nyílvevő tudattalan elengedését tanulta, de nem ment neki, így egy jelentéktelen csaláshoz folyamodott, amit persze a mester azonnal észrevett.... Nem szólt neki, hanem hátat fordított és ez után nem állt szóba vele. A szenpai a segédtanító közölte a professzorral, hogy a mester nem tanítja többé. Újabb hónapokig tartó kérés után vette vissza, mert tudta, hogy az idegenek nem értik a becsület mibenlétét. Ekkor megmutatta neki, miért volt fontos megtanulni azt, amiben csalt. A professzor nem becstelensége miatt csalt, hanem az európaiakban mélyen meglévő haladási vágy miatt, mert meg akarta oldani mindenáron. Azonban az archaikus oktatásban és a kelet-ázsiai szemléletben, a buddhizmusból eredően az őszinteség áthághatatlan alap, amint azt Benedict példával illusztrálja idézve Daisetz Teitaró Suzukit (Benedict, 2006, p. 166):

„Szerzetes: Azt értem, hogy amikor egy oroszlán megragadja ellenfelét, legyen az egy mezei nyúl vagy egy elefánt, minden esetben erejét felhasználja. Mondd meg kérlek, mi az az erő?

Mester: Az őszinteség ereje (szó szerint a nemcsalás ereje). Az őszinteség, vagyis a nemcsalás azt jelenti, hogy 'egész lényét kifejti', zen kifejezéssel élve 'működésben az egész test' ...ahol semmit sem tartalékolnak, semmit sem lepleznek, semmi sem megy kárba. Amikor valaki így él, azt mondják róla, hogy aranysörényű oroszlán; ő a férfiaság, az őszinteség, a teljes odaadás szimbóluma, isteni ember.”⁸ Vagy, ahogy Konfuciusz tömören megfogalmazta: „Nem értem, hogyan is lehetne valamire való az olyan ember, aki nem szavahihető.” (Tókei, 2001, II/20)

⁸ Helyesebben a konfuciuszi „nemesebb ember” 君子 kün-ce.

Az oktatásfilozófiai alap abban a nehezen vitatható célban fogalmazható meg, hogy a tudásátadás, a nevelés következménye a konfuciuszi „nemesebb ember” megalkotása legyen. Ez az idealisztikus cél minden mester előtt ott kell lebegjen. „A Güntsi⁹, melynek tulajdonképpeni jelentése: nemes, lovagias, előkelő, bölcs, művelt, magasrendű. A kínai fogalomhoz a legközelebb áll a görög „aristos”, vagy Nietzsche „vornehm”-je.” (Hamvas, 1943, p. 17) Csatlakozik hozzá Jang-Hsziung Fa-jen című fő művében: „Ami a tanulást illeti: a tanultakat megvalósítani a legjobb, beszélni róluk a következő fokozat, s másokat megtanítani rá csak a harmadik fokozat. Aki azonban egyiket sem teszi, az csak közönséges ember.” (Tőkei, 1986, p. 151)

Ennek az élet nevű „játéknak” és a *játékban* a tudásátadásnak a terepe az „ÚT” Tao,¹⁰ Dó), mely sohasem ér véget, de nem is ez a cél, hanem az Úton járás. Ez az ÚT nem lineáris, hanem körkörös, ez az ÚT a tökéletesedés útja. (Eisai, 2004) Ennek az Úton járásnak az eszközei például az „éberség”, a „tradíciók” az erények, az igazság, a kötelességtudat, az empátia gyakorlata, a szavahihetőség, a bátorság, a gyermeki szeretet, a harmónia, a boldogság, a tanulás, a műveltség, a nevek helyreigazítása, a közép, a tettekézség, az akaraterő, az elégedettség, a „nemesebb” ember, a kisember, a megfelelő-ember, az írástudó, a kiváló-erényű ember, a tökéletes-bölcs. (Tőkei, 1996). A tanulás alapvető eleme a létezésnek. Konfuciusz szerint motiváltságát pedig az alábbiak határozzák meg:

„[...] Aki erkölcsös anélkül, hogy tanulna, ez a sötétséghez és a korlátozottsághoz vezet.

Ha valaki bölcs anélkül, hogy tanulna, ez a szertelenséghez vezet.

Ha valaki igazságos anélkül, hogy tanulna, ez a kegyetlenséghez vezet.

Ha valaki egyenes anélkül, hogy tanulna, ez a gorombasághoz vezet.

Aki bátor anélkül, hogy tanulna, ez a rendetlenséghez vezet.

Aki állhatatos anélkül, hogy tanulna, az a különcséghez vezet.”

(Hamvas, 1943, p. 92)

Konfuciusz elvei az elmúlt két és fél évezred alatt alapjaiban határozták meg a térség gondolkodásmódját. Leszivárogtak egészen a társadalmak legalsó szintjéig, a család, az oktatás, a hivatalok és általában a mindennapi élet területéig.

Milyen oktatási területeken figyelhető meg?

A kelet-ázsiai társadalmak a fent említett okok miatt meritokratikus alapon állnak. Az oktatás, tanítás alapvető fontosságú. Ezért bármelyik oktatási területet is nézzük, ugyanazt az oktatásfilozófiát találjuk. Azonban legtiszt-

⁹ Tőkei Ferenc átírásában: kün-ce.

¹⁰ A tao az a forrás, amelyből minden jelenség származik, minden dolog teremtetlen teremtője, amely biztosítja a dolgok stabilitását és szabályosságát. Egyfajta kozmikus törvény, hasonlóan a dharma és a logosz fogalmához.

tábban a mai napig fennmaradt művészeti¹¹ oktatás őrzi az archaikus jelleget. Különösen igaz ez a harcművészetekre, melyek a múlt század közepéig a gyakorló számára nem pusztán a művészi tökély elérését célozták meg, hanem a túlélési esélyek növelését is. Talán a Japán történet mutatja be igazán, amire utalunk is.

A lőfegyverek elterjedéséig, – melyek alapvetően változtatták meg a hadviselési szokásokat, – a pusztá hatékonyság volt a legfontosabb. Vagyis a harcos számára a legfontosabb utasítás az volt: Maradj életben és ölj meg minél több ellenséget. A Busidó, a harcos¹² útjának oktatása a szamuráj rjúha nevű iskolákban folyt, ahol minden szükséges harci technikára és fegyverhasználatra tanították a fiatalokat. A különböző iskolák stílusukat tekintve eltértek egymástól, de az oktatás metódusa hasonló volt. A XIX. század második felében lezajló Meidzsi restauráció után hivatalosan megszűnt a szamuráj rend/kaszt. A munkanélkülivé vált harcosok nagy része polgári foglalkozást volt kénytelen vállalni, más részük, főként a legtehetségesebbek tanítani kezdték tudásukat a polgári lakosságnak is.

Ezekben az iskolákban a tanítás lényege egyre inkább a harc filozófiai, morális része felé tolódott el, hiszen háborúk nem lévén, csak a gyakorlás maradt, legfeljebb néha párbajoztak egymással szigorú etikett szerint a különböző iskolák tanulói. Azonban nem felejtették el a hajdani szamuráj *becsületkódex*¹³ passzusait sem, így az idők során nagyon szigorú szabályok és viselkedésminták terjedtek el országszerte. Ez azokat az íratlan szabályokat jelenti, melyeket a fegyveres nemeseknek be kellett tartaniuk a mindennapi életben és hivatásuk gyakorlása közben egyaránt (Nitobe, 1998). Be kellett tartani az etikai paneleket, melyek szigorúan megsabták, mikor, milyen mértékben lehet kárt okozni a másokban. A társadalmiságnak erre a vonatkozására utal a Buddha, amikor figyelmezteti hallgatóit: „Magadra vigyázva másokra vigyázol, másokra vigyázva magadra vigyázol” (SN 47, 19)¹⁴ A problémák mindig a tudatlanságból származnak. A tanítás igazi célja tehát a tudatlanság megszüntetése volt. „A Buddha szerint a „nem-tudás” nem egy misztikus vagy metafizikai ködbe vesző kezdete a szenvedés keletkezésének, hiszen a „nem-tudás” létrejöttének szintén megvannak a feltételei. Keletkezésének közvetlen feltétele az öt akadály – az érzéki vágy, a rosszakarát, a lustaság-tompultság, a nyugtalanság-aggodalom és a kétely – amely létezésének feltétele a rossz életvitel, ennek kiváltója az érzékek nem fegyelmezése, ez viszont az éber figyelem hiányának a következménye, amit az ostoba meg-

¹¹ Kelet-Ázsiában a művészet sokkal tágabb fogalom, mint az euro-atlanti világban. Ide értendő a harcművészetek sokasága, a teaszertartás, a kézművesség, a tofukészítés, az építészet és sok más alkotómunka.

¹² A japán szamuráj oktatása során a harci technikákon kívül kalligráfiát, művészeteket, költészetet is tanult. Ezért a középső írásjel jelentése: „sí” írástudó.

¹³ A becsületkódexet, csak a XIX. század végén foglalta írásba Nitobe Inazo

¹⁴ Samyutta Nikāya szutta

fontolások eredményeznek, ezek a bizalom hiánya miatt keletkeznek, ami az igaz Tan helyett a téves tanok hallgatásából ered, azok pedig a hitvány emberekkel hosszútávon fenntartott kapcsolat következményei (AN 10, 61-62)¹⁵.” (Porosz, 2025, p. 7)

A kimondott szónak *pecséttereje* volt („Busi no ichi gon”, - a Busi szavához nem kell írás) ezt csak egyszer lehetett megszegni, utána az illető kiírta magát a társadalomból. Ennél szörnyűbb dolog nem történhetett az illetővel. Ez ma is megfigyelhető a japán társadalomban, aki az „arcát veszti”¹⁶, az egyedül marad, vagyis a közösségi társadalmakban belső száműzetés vár rá. (Sosnoski, 1996) Ma már nem értjük, hogy mit jelenthetett a klasszikus görög korban, vagy általában az ókori világban az, ha valaki elvesztette a becsületét, például ha gyávának bizonyult egy csatában. Nemigen maradt más neki, mint a száműzetés.

Ahogy Tölgyesi Livia (2016) megjegyzi, a szamuráj a kötelességet tartotta a legfontosabbnak, utána következett az élet, és legvégén a pénz. A szegényérzet nagyon erősen dolgozott a szamurájokban, a pénzt nem tartották méltónak arra, hogy összegszerűen beszéljenek róla, soha nem beszéltek számokban, inkább körülírták az értéket. Ha egy uraság nélküli szamurájt (rónin) kérdeztek, aki havi 500 kokunak¹⁷ megfelelő összeggel rendelkezett, azt mondta, hogy az ember alig engedhet meg magának egy tartalék lovat; ha 100 koku illetményt kapott valaki, arról tudták, hogy egy rozsdás lándzsája van; vagy, hogy ne kelljen még ennyit sem mondania anyagi helyzetével kapcsolatban, csak megjegyezte: „Taka va kuetemo ho o cumazu” (Egy sólyom bármennyire is éhezik, mégsem fog gabonát enni). (Daidódzsi, 2007, p. 75) Ez a büszkeség és önbecsülés minden művészeti ág oktatásának alapvető része volt olyannyira, hogy már a tanuló felvételénél vizsgálták, van-e önbecsülése.

A vu-su¹⁸ oktatásáról is híres Saolin kolostorba szigorú próbák teljesítése után lehetett bejutni tanítványként. Az aspiránsokat térdelő helyzetben a kapu előtt napokig várákoztatták élelem nélkül. Majd egyszer csak kijött egy szerzetes, és kiöntött egy vödör konyhai hulladékot. Akinek nem volt elég önfegyelme, az odaugrott és falni kezdte a hulladék ételmaradékot. Őket rögtön elküldték, mert megalázták magukat, és az ilyen ember alkalmatlan arra, hogy mély tanítást kapjon. Azon keveseket, akik átmentek a kitarítás próbáján, beengedték, de évekig csak takarítottak, mosogattak a konyhán, és más

¹⁵ Aṅguttara Nikāya szutta

¹⁶ Az „arcvesztés” az, amikor a társadalmi presztízsen, jó hírnéven esik folt.

¹⁷ A rizs koku egy hagyományos japán térfogatmértékegység, amely történelmileg azt a rizsmennyiséget jelentette, amely egy személy egy évre elegendő élelmezéséhez szükséges, nagyjából 180 litert vagy 150 kilogrammot. Ez a mértékegység kulcsfontosságú volt a feudális Japánban a föld értékének felmérésében, az adók megállapításában és a szamuráj státusz meghatározásában, mivel egy birtok vagyonát és az úr rangját kokuban mérték.

¹⁸ Vu-su – kínai harcművészetek összefoglaló neve. Írásjegye és jelentése megfelel a japán Bu-dónak.

kiszolgáló munkát végeztek, majd sokkal később kezdtek alapgyakorlatokat tanulni. Ezzel szűrték ki azokat, akik csak az élelem, a fedél és a biztonság miatt jelentkeztek. (Yi, 2025)

A különféle művészeti iskolák egyben dinasztiák is voltak, sok esetben az iskola neve is tartalmazta az alapító család nevét (pl. Jagjú sinkage-rju „Jagjú-féle új árnyék iskola”). Az alapító mesterek családon belül adták tovább a tudást, de elsősorban a vezetést. Hogyha nem volt fiú örökös, akkor a legjobb, a vezető tanítványt a szenpait (szenpai, „szenior” és kóhai „junior”) adoptálta a mester, aki ilyenkor többnyire nevet is változtatott, felvette a mester családnevét. Néhány művészeti ág esetében női örökös is szóba jöhetett. (Szabó, 2016) Tehát, aki az iskola szabályai, etikettje ellen vétett, az a család becsületét is rombolta.

Érdeemes megjegyezni, hogy nemcsak a harcművészeti iskolák működtek így, hanem a festők, a költők, a színészek, és a teaszertartás (csa dó, vagy csa no ju) is. A napjainkig működő teaszertartás iskolák egészen Szen no Rikkjú-ig¹⁹ az alapítóig vezetik vissza magukat. Ennek az iskolának (uraszenke) a tulajdonosa Zaboszai Szoitszu Szen o iemoto a 16. generációs nagymester egyenesági leszármazotta az alapítónak. (Soitsu, 1994)

A módszerről

Az archaikus tudásátadás, mint minden, ami egy kultúrkör életfelfogását is jellemzi, a térség „filozófiai” alapállásából vezethető le. Itt természetesen nem az euro-atlanti klasszikus, – napjainkra alapvetően akadémikussá vált – filozófiáról van szó, noha számos találkozási pontjuk van, hanem valami olyasmiről, amire nincsenek jó fogalmaink. Leginkább valamiféle életfelfogás és gyakorlat, világképalkotás, illetve nem európai értelemben vett „válásként” határozható meg.

A három(négy) nagy kelet-ázsiai „vallás” a brahmanizmus, a Sintó a Tao és a buddhizmus különféle irányzatai a mérvadók. Jellemző ezekre a gondolatrendszerekre, hogy meglehetősen nehéz éles különbségeket találni közöttük, rengeteg átfedés figyelhető meg. Következik mindez a térségre jellemző négypólusú logikából a tetralemmából, mely lényegesen különbözik az arisztotelészi kétpólusú, vagyis a dilemmatikus logikától (tertium non datur, principium tertii exclusi). Ez a logika nem a kizárólagos, egyetlen igazságra épül, hanem megengedi, sőt alapként kezeli az igazság árnyalt, nézőpontok szerinti voltát (igen, nem, is-is, sem-sem). Ezzel magyarázható többek között az is, hogy kelet-Ázsiában nem voltak vallásháborúk.²⁰ (Davies & Ikeno, 2019)

¹⁹ Szen no Rikkjú (1522-1591) japán teamester, akit a csa no ju legkiemelkedőbb alakjaként tartanak számon. A ceremónia természetes, nemes egyszerűségére, a közvetlen cselekvés fontosságára és a ceremónián résztvevőktől elvárt őszinteségre nagy hangsúlyt fektetett.

²⁰ Különböző vallások képviselői között természetesen voltak háborúk, de sohasem ideológiai okokból, hanem gazdasági, politikai, hatalmi célok elérése miatt.

Mit jelent mindez a tudásátadás filozófiai alapjaira nézve? Talán azzal a buddhista alapvetéssel írható le, hogy a legfontosabb célja az életnek, hogy *tökéletesen* éberré kell válni „bármí áron”. Nyilván ez olyan magas és elérhetetlen cél, hogy egy életben megélni szinte lehetetlen, de a buddhai tanításban alap gondolatként megtalálható folyamatos *újratesztelések* erre lehetőséget adnak. Mivel a cél belátható időn belül elérhetetlen, így az ehhez vezető úton kell járni, ez a legfontosabb tevékenység. Maga az úton járás az igazi cél. Az útról letérni egy kicsit sem szabad. Könnyű ezt elfogadni, ha olyan az életről és a halálról alkotott kép, mint amit Hitosi²¹ (Kosztolányi, 2018, p. 32) híres tankája illusztrál:

„Minden művünk a semmiségbe téved,
akár a csónak, hullámoktól dobálva.
Csendes halálé lesz a hangos élet.
Mi marad itten?
Egy árnyéknek álma.”

Nem elsődlegesen a köznapi életben létrehozott dolgok, tárgyak, hírnév a fontos, hanem az a fejlődés, amit az ember a tudatában véghezvisz. Ez a fejlődés viszont nyomot hagy a produktumokban, a habitusban, a mesterré válás folyamatán. A létezés folyamatos változás, nincs állandóság, ahogyan a buddhizmus „ürességtermészetről”²² szóló tanításai ezt – filozófiai értelemben is – alátámasztják. Mindennek „ürességtermészete van” (szanszkrit: súnjata páli: suññatā), még a gondolatoknak is. Ezért a tanulás elve is ezt követi, amint azt a híres Muszasi²³ kijelentése is alátámasztja: „A mai edzés célja a tegnapi megértés legyőzése.” (Taira, 2004, p. 16)

A tudásátadás metódusa mentes az európai értelemben vett szentimentalizmustól, módfelett gyakorlatias. Azt tartja Konfuciusz gondolataihoz híven, hogy: „A belső fegyelem megtart, mint testet a csontváz. A külső fegyelem páncél; véd és akadályoz. Az emberi psziché szétesik fegyelem nélkül. Belső fegyelem nélkül a szabadság megbetegít.” (Popper, 2008, p. 18) A tanítványnak eleinte nincs szabadsága, szinte semmiben sem, de ahogyan fejlődik, úgy nő az autonómiája is. Amikor eléri a mester szintet, már szabad, és azt teheti, amit akar. Viszont akkor már nem követ el etikátlan dolgokat, nem hoz szégyent a tanra, ahogyan Konfuciusz mondta: „A Mester így szólt: - Mikor tizenöt éves voltam, nyakig voltam a tanulásban; mikor harminc voltam, már szilárdan álltam; mikor negyven, nem volt kétségem többé, mikor ötven,

²¹ XIII. századi Zenbuddhista szerzetes.

²² A buddhista üresség (Súnjata) azt jelenti, hogy minden jelenség, beleértve az ént is, üres a független, önálló, megváltoztathatatlan létezésről (nem azt, hogy nem léteznek). A dolgok kölcsönös függésben, okok és feltételek által jönnek létre (függő keletkezés). Az üresség megértése felszabadít a ragaszkodás alól, és megmutatja a valóság nem-kettős, végső természetét, ami a buddhista ösvény célja.

²³ Mijamoto Muszasi (宮本 武蔵, teljes nevén Sinmen Muszasi no Kami Fudzsiwara no Gensin) (1584-1645) híres-hírhedt japán kardforgató, filozófus, tanító.

az ég törvényét tudtam; mikor hatvan, tudtam hallgatni; mikor hetven, már követhettem a szívemet, s a törvényt nem léptem át.” (Hamvas, 1963, p. 29)

A didaktikai folyamatok sokat merítenek az evolúciósan kialakult „hagyományokból”. A csimpánzok is hosszas ismétlésekből tanulnak. Az emberelődök hasonlóképpen tettek, és ez napjainkig töredékeiben fennmaradt. Különösen igaz ez a kelet-ázsiai tudásátadásra, ahol a hagyományos oktatás egészen a mesterfokozatig erre épül. A tanítvány hosszú évekig csak másolja a mester módszereit, mozdulatait, és amikor a mester úgy ítéli meg, hogy hibátlanul reprodukálja az ő mozdulatait, csak akkor mutat új dolgot/technikát. Ebből egyenesen következik, hogy hatalmas monotóniatűrésre van szükség a tanítvány esetében. A másolásra utaltság alapvető, mely egyben a koncentrált figyelmet is megköveteli. Példa erre az Aikidó alapítójának (Ueshiba Morihei) tanítási módszere, mely többnyire abból állt, hogy megjelent a gyakorlók között és „megdobálta” őket, majd szó nélkül távozott. Aki koncentráltan tudott figyelni, az képes volt lemásolni, amit látott, aki nem, az pórul járt. A legközelebbi edzésen viszont a mester számon kérte a technikát, amit mutatott. (Stevens, 1998) Kelet-Ázsiában nem siettek sehova, semmivel, ugyanis maga a művelet, a tanulási folyamat volt a legfontosabb, amely során nem csak a tanulás tárgyán dolgoztak, hanem saját magukon is. Jól szemlélteti ezt az a vándortörténet, ami így szól: Sétál a szerzetes az erdő szélén és észrevesz egy öreget, aki egy fa alatt üldögél és egy vastömböt reszelget. Megkérdezi, hogy mit csinál, miért reszelget. A válasz az volt, hogy: tűt készítek. – Valójában saját magáról reszelgette le a felesleges tulajdonságokat.

A másolásnak szintén evolúciós alapjai vannak. A korai emberelődöknek hatalmas előnyt jelentett a túlélésért folytatott küzdelemben, ha megtanulták kritika nélkül másolni a domináns egyedeket. Ezt a berögződést bizonyította kísérleteivel Victoria Horner (2010) a Georgiai Emory egyetem kutatója. Csimpánzokkal és nyolc év körüli embergyerekekkel végzett kísérlete igazolta, hogy a csimpánzok gyakorlatias módon a helyzetnek megfelelően jártak el, miután nyilvánvalóvá vált „számukra”, a kísérleti eszköz működése; ezzel szemben a gyermekek kritika nélkül követték a kísérletvezető mozdulatait még ekkor is, noha nyilvánvaló volt a mozdulatok értelmetlensége.

A fentiek miatt van kudarcra ítélve bármely keleti művészeti ág európai importálása, hiszen ezen a földrészén az individualista alapszemlélet a fentieket nem tudja még elképzelni sem, elviselni pedig végképpen képtelen. Óhatatlanul kommercializálódik a metódus, vagy szimplán sport lesz belőle. Valamint azt sem tudja tolerálni pl. egy európai tanítvány, hogy ne kapjon időnként fokozatot, ezért találták ki a színes öveket a harcművészetekben, az úgynevezett kyu fokozatokat. Manapság ez a fokozatmánia odáig fajult, hogy már több stílusban is tíz fokozat létezik, különféle szép színes övekkel. Régen csak akkor kapott egy elismerő oklevelet a tanítvány, ha elérte a vezető tanítvány, majd a mesterszintet (mokuroku, menkjokaiden)

A tanulási folyamat mentális követelménye az állandó jelenlét, mely azt jelenti, hogy a tanítvány nem az elmetartalmára hagyatkozik, hanem a jelen helyzetnek megfelelő válaszokat ad. Tehát nagymértékben erősíti az érzelmek (az elmetartalom) kizárását a döntések során. A tanulási praxis kiélesíti a figyelmet, azonnali döntési képességeket fejleszt ki, amely döntésekért teljes felelősséget tud vállalni, hiszen a kauzalitási lánc szintén buddhista alapfogalom, ismertebb nevén ez a kamma (brahmanista karma).²⁴

A tanítás hierarchikus és a „feltétlen” tiszteleten alapul. A mester szava *parancs*. Hogyha a mester azt mondja: ugorj a kútba, akkor legfeljebb annyit kérdezhet a tanítvány, hogy fejest, vagy talpast ugorjon. Itt érthető meg a totális bizalom kérdése. Bíznia kell a tanítványnak abban, hogy a mester a javát akarja, és nem okoz értelmetlen szenvedést. Hiszen buddhista *alapvetés* a nemártás elve (ahimszá szanszkrit; IAST: ahimszá, páli: avihiimszá), ennek betartása elsődleges szempont. Továbbá evidenciaként kezelik azt, hogy a mester már tudja, érti és megéli, amit tanít, tehát ameddig a tanítvány nem éri el az ő szintjét, addig nem kérdőjelezheti meg az utasításait. A tanulási folyamat eléri, hogy a tanítvány uralkodjon az egóján, melyet először lerombol a mester, majd a tanítvány a tanulási folyamat hatására felépít egy jobbat, majd a legmagasabb szinten elfelejti azt is.

Az ego uralása vagy elfelejtése alapvető fontosságú a keletázsiai filozófiában és a tanítás is erre irányul. „Az empirikus alanyok absztrahálása – a görög és az indiai antikvitástól kezdve – úgy fogja fel az egyéneket, hogy a „szubjektum” terminus metafizikai tartalmat nyer. Ekkor a „szubjektum” kifejezés jelentése szerint ontológiailag a tulajdonságok hordozója, és filozófiailag általában is az egyedi jelenségek identitása, ennyiben a létező dologban megbúvó lényegi mag, a dolgok alap-vetése (*hiipo-keimenon; sub-iectum*), stabil megalapozása (*hiipo-sztaszisz; sub-stantia*).” (Porosz, 2025, p. 4) A tanítványnak uralnia kell az egót, hiszen a problémák gyökere ott található. Úgy, mint a félelem, a düh, az irigység, a szenvedélyek, a győzni akarás, a kivagyiság, az oktan büszkeség és hosszasan lehetne sorolni. Azonban mindezek hátráltatják, ha nem lehetetlenné teszik a tanulást.

Amint azt fentebb említettük, cél a tökéletesedés, a kiválóság valamelyik művészeti ágban, a produktum csak melléktermék, vagy egyfajta kijelzője az aktuális állapotnak. Ennek a módszernek következők a szempontjai:

1. Határozd el, mit akarsz tanulni és tedd azt.
2. Keress Mestert. Olyan embert, akiben feltétel nélkül megbízol. Akár az életedet is rá mered bízni.
3. Kérd meg tisztelettel, hogy fogadjon el tanítványának. Nem köteles erre, még ha sokat tudnál fizetni is.
4. Hogyha elfogadott, akkor tanúsíts alázatot a tanítással kapcsolatban.

²⁴ A karma (szanszkrit) brahmanista koncepció, ettől sokban különbözik a buddhista kamma (páli) fogalma.

5. Tanulj és gyakorolj legjobb tehetséged szerint, vagy inkább afölött. Legyen bármi is a feladat.
6. Mivel nem te vagy a mester, nem láthatod át a tanítás koncepcióját. Ne kérdőjelezd meg azt. A mester tudja, mit és miért követel tőled, hiszen ő már átment ezen a folyamaton.
7. A tanítás alapja a felelősségvállalás. A mester felelősséget vállal érted. Tedd te is azt. Az életnek tanulsz, nem a bizonyítványért!
8. Ne légy elbizakodott és ne is értékelj le magad. Mindent meg tudsz csinálni, amit akarsz. A mester nem kér olyat, amit ne tudnál megtenni, még ha ezt akkor nem is így gondolod.
9. Ne szomorodj el, ha valami nem sikerül, de ne is örülj, ha sikerül. Egy-szerűen csak gyakorolj.
10. Törekedj a tökéletességre abban, amit tanulsz. Mikor elérted a mester szintjét, add tovább tudásodat. (Suzuki, 1987).

Ez gondolkodásmód is, mint a legtöbb kelet-ázsiai iskola azt a Buddhához kötött fogalmat követi, mely a Kítahegy-szúttában olvasható:

„Száradjon el a bőröm, az izmom és a csontom,
 apadjon el a testemben a hús és a vér,
 ha amit csak emberi erővel, emberi bátorsággal,
 és emberi küzdelemmel megtenni lehet, mindent meg nem teszek;
 s amíg minden tőlem telhetőt ki nem fejtettem.
 Az erőfeszítéseket fel nem adom.” (Lénárd, 1912, p. 32)

A klasszikus tudásátadás maradványai napjainkban

Az emberiség korszakainak nagy *paradigmái* egymást követik. A tárgyalt téma esetében a paradigmaváltás valahol az ipari forradalom és a kapitalizmus-piacgazdaság, mint általános, mindent magába foglaló rendszer kialakulása körül következett be. Anélkül, hogy részletesen tárgyalnánk mindezek logikáját, mely nem emberi, hanem absztrakt, anonim, elvont logika, melyben az ember nem lényeges szempont, pusztán csak a termelési folyamat része, egyértelműen megállapítható, hogy ekkor alakult át alapjaiig, más életszférával együtt az oktatás is. Napjainkban a posztmodern utáni, poszt-humán kapitalizmus a „spektákulum társadalma”²⁵ (Debord, 2023), már nem engedi a kívülállást. Ahogyan Foucault találóan mondta: Semmi sincs kívül, minden belül van. Vagyis, már nem lehet kívülről megsejtenni a piacgazdasági alapon szerveződő *kultúrát*, mert mindent involvált, még az ellene történő ellenállást, lázadást is. A spektákulumra jellemző, hogy semmi sem azért van, amiért kellene lennie, hanem a „látvány” miatt. Így esetünkben nem azért tanulunk, hogy tudjunk, nemesedjen a szellemünk, hanem azért, hogy legyen egy papírunk arról, hogy tanultunk (pl. a végzettséget és nem

²⁵ Guy Debord – A spektákulum társadalma című főművében fejti ki.

a tudást igazoló dokumentum(ok) megléte). Ez a fajta logika hívta életre azt a devalvációs folyamatot, ami a tudásátadás terén zajlik napjainkban is. Természetesen nem lehetne az archaikus tudásátadás rendszerét, módszereit a XXI. században, nyolcmilliárdos populáció esetében maradéktalanul alkalmazni, legfeljebb „skanzenszerűen”, mint azt kelet-Ázsiában láthatjuk.

Azonban néhány elemét érdemes lenne átvenni. Például a felelősségvállalást a tanulásért, vagy akár az egész életre kiterjedően. Ezt az alábbi eset illusztrálja.

Az az archaikus felfogás a tudásátadásról, amely a személy/tanítvány saját életmenedzselésére alapul, megfigyelhető a mai napig Japánban, a családban, az iskolában ez az alaphozzáállás. Ruth Benedict illusztrálta ezt a méltán híres könyvében, ahol leír egy történetet az 1930-as évekből, amikor a követségi alkalmazott feleségeként ott tartózkodó hölgy az úton elesett kisgyermeket felkap, látván, hogy autó közeledik és a gyermekkel a közeli ház kapujában álldogáló japán nőhöz, – aki figyelte az eseményeket – rohan vele. Miután a nő elismerte, hogy az ő gyermekéről van szó, köszönettel átvette, majd elmondta, látja, hogy idegennel (gaikoku, gaidzsín) áll szemben, elmagyarázta, hogy náluk nem tesznek ilyesmit. Nem kapkodják fel a kisgyermekeket, mert ha megszokják, hogy mindig mások oldják meg a problémáikat, egész életükben erre fognak hagyatkozni és nem igyekeznek maguk úrrá lenni a helyzeteken. Nálunk azonnal rohannak az édesanyák felkapni a gyermeket, ha elesik az utcán, vagy a játszótéren, és a gyerek jobban megijed, látván a szülő aggodalmát, félelmét, mint amit az aktuális helyzet indokolna. (Benedict & Mori, 2006)

Továbbá őrzi valamelyest az archaikus elemeket a művészeti iskolák jó része, hiszen ott nagyon gyorsan kiderül, ha valaki csak a papírért járt az iskolába. A hagyományos elkötelezettség, kitartás, elszántság szükséges, ha valaki hegedűművész szeretne lenni. A tehetségtelen, felkészületlen hegedűs az első koncertjén megbukik, kifütyülik. Az eredményes tanuláshoz elengedhetetlen egy tehetséges művész, aki egyben jó tanító is, de ez nem feltétlenül jár együtt. Megfigyelhető ez a metódus az élsportban is, bár pl. a megszerezhető pénz sokat torzít a dolgon.

Korunkban a nevelésfilozófia, már nem ad egységes rendszerszerű válaszokat, inkább csak eseti tanácsokat. Azt azonban leszögezi egyetértve az archaikus módszerekkel, hogy minden ember esetében minden tulajdonság fejleszthető. Az ember saját tevékenységében képes újratermelni saját társadalmiságát, így hordozza az emberi nem jellemzőit. Az embernek meg kell tanulnia emberré válni. Ahogyan Kant (1901, p. 25) mondta: „Az ember csakis nevelés által válhat emberré. Semmi más, mint amivé a nevelés teszi.” Valamint az ember önálló szubjektív tevékenysége nélkül nincs nevelés. Az nevelhetőség (filogenetikus és ontogenetikus szempontból egyaránt) feltétele és eredménye is a nevelésnek. Az egész emberi megismerés konstrukciós és kooperációs folyamat. Az ember nem megismeri, „felfedez” a tudást, hanem felépíti saját tudását. A tanulás tehát a saját belső világunk építése, átépítése, konstruálása, átrendezése. (Németh & Pukánszky, 2004)

Konklúzió

Minden kulturális paradigma meghatározza saját oktatási/nevelési filozófiáját, tudásátadási metódusát, ezért irracionális elvárás lenne megkövetelni korunk tanítási rendszereitől, hogy maradéktalanul alkalmazzák az archaikus módszereket. Az ókori, középkori világ esetében jól működött ez a szisztéma, mivel kisebb zárt közösségek működtek, a rokoni kapcsolatok még erősek és a csoportösszetartás szilárd volt. Kis túlzással mindenki mindenkit ismert. Ez alapjaiban változott meg a kapitalizmus világalakító és bizonyos értelemben torzító folyamatainak hatására. Létrejött a közoktatás, majd a tömegoktatás, mely képtelen szelektálni a tanulók között, hiszen az oktatás kötelező. Akkor is iskolába kell járni, ha azt sem a gyermek, sem a szülő nem szeretné. A tanítók sem mesterek már, hiszen *abszurd lenne*, ha minden tanár kiváló és mesterszintű lenne, valamint életre szóló felelősséget vállalna a tanítványaiért. Valójában a tanítványok további sorsa rejtve marad a tanítóik előtt, miután befejezték az adott iskolában folytatott tanulmányait. Őszintén szólva a tanítókat sem érdekli igazán, mert vannak újabb és újabb tanítványok. Extrém esetben nem igazán fontos a tudás sem, aminek megszerzéséért odajárt a tanuló, elég, ha a papír *megvan róla*. Meg kell ismét jegyezni, hogy mindig vannak tiszteletre méltó kivételek, de ez esetben nem róluk, hanem a nagy többségről van szó.

Mindazonáltal, nem lenne elvetendő, hogyha az archaikus tudásátadás legalább néhány elemét megtartanánk, vagy szűk körben visszaintegrálnánk napjaink oktatási gyakorlataiba. Nem lenne teljesen lehetetlen, mert mint fentebb említésre került, a művészeti oktatásban nyomaikban megtalálhatók manapság is.

A keleti nevek, szövegek átírása: Keleti nevek magyar helyesírása, Akadémia Kiadó 1981 (Főszerkesztő: Ligeti Lajos) alapján történt.

Függelék

Idegen szavak átíratái

ahimszá (szanszkrit: अहिंसा; IAST: ahimszá, páli: avihimszá),
Aikidó (合気道)
akaraterő (志 cső)
aki az arcát veszti (Menboku o usinau 面目を失う)
alap-vetés (ὕποκειμενον, *hūpo-keimenon*; *sub-iectum*)
Awa Kenzo (阿波研造)
bátorság (勇 jung)
boldogság (樂 lö)
busidó (武士道)
csa dó, vagy csa no ju (茶道)
elégedettség (説 jüe)

empátia gyakorlata (恕 shu)

erények (德 te)

éberség (仁 zsen)

Fa-jen (方言)

„A fiatal ember otthon tisztelje a szüleit, házon kívül tisztelje az idősebbeket, de legyen figyelmes és szavahihető, szeresse a sokaságot, de bizalmas viszonyban legyen az emberségesekkel. Ha így cselekszik, és még marad ereje, akkor azt tudományokra és elméjének ékesítésére fordíthatja.” (弟子，入則孝，出則弟，謹而信，凡愛眾，而親仁。行有餘力，則以學文。)

gaikoku (外国), gaidzsin (外人)

gyermeki szeretet (孝 hsiao)

harmónia (和 hö)

hüpokeimenon (ὕποκειμενον)

Jang-Hsziung (揚雄)

igazság (義 ji)

írástudó (士 shi)

Jagjú sinkage-rju 柳生新陰流

kamma (dévanágari: कर्म)

kisember (小人 hsiao zsen)

kiváló-erényű ember (賢 hsien)

kjúdó (弓道)

kóhai 後輩

koku (穀), később (石)

Konfuciusz (Kung-csiu, Kung fu-ce 孔夫子)

kölcsönösség (su 恕)

kötelességtudat (忠 csung)

közép (中 csung),

kju (級)

Magadra vigyázva másokra vigyázol, másokra vigyázva magadra vigyázol (Attānaṃ rakkhanto paraṃ rakkhati, paraṃ rakkhanto attānaṃ rakkhati)

megfelelő-ember (善人 shan zsen)

Meidzsi restauráció (明治維新 meidzsi isin)

menkjókaiden (免許皆伝)

mokuroku (目錄)

műveltség (文 wen)

nemesebb ember (君子 kün-ce)

Nem értem, hogyan is lehetne valamire való az olyan ember, aki nem szavahihető.” (人而無信，不知其可也。)

nevek helyreigazítása (正名 cseng ming)

rjúha (流派)

rónin (浪人)

saolin (少林)

stabil megalapozás (ὑπόστασις, *hüpo-sztaszisz; sub-stantia*)
 szamuráj rjuha (武家隆)
 szavahihetőség (信 hszin)
 Szen no Rikkjú (千利休)
 szenpai (segéd tanító 先輩)
 tanulás (學 hszüe)
 tettekézség (敏 min)
 tökéletes-bölcs (聖 sheng)
 tradíciók (禮 li)
 Ueshiba Morihei (植芝 盛平)
 uraszenke (裏千家)
 „ÚT” (道, Tao, Dó)
 ürességtermészet (szanszkrit súnjata: शून्यता; páli: suññatā),
 vu-su (武術)

Irodalom

- Benedict, R., & Mori, Sz. (2006). *Krizantém és kard – A japán kultúra újra felfedezése*. Nyitott Könyvműhely.
- Daidódzsi, J. (2007). *A Bushidó alapjai – Szamuráj törvénykönyv*. Szenszár Kiadó.
- Davies, R. & Ikeno, J.-O. (2019). *A japán észjárás*. Pallas Athéné Kiadó.
- Debord, G. (2023). *A spektákulum társadalma*. Open Books.
- Dúzs, M. (2019). Egy szál krizantém. Miért különleges a hagyományos japán tudásátadás? *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(1), 69–76. <https://doi.org/10.31074/gyn201916976>
- Eisai, D. K. (2004). *Sóbogenzó-Zuimonki*. Filosz Kiadó.
- Hamvas, B. (1943). *Kung fu-ce – Lun-üü*. Bibliotheca Kiadó.
- Han, S. (1997). *A bölcs vigyor*. Terebess Kiadó.
- Herrigel, E. (1981). *Az íj és nyíl ösvénye*. Buddhista Misszió Kiadó.
- Hitoshi (é.n.). Mulandóság (ford. Kosztolányi Dezső). *Terebess Ázsia E-Tár*. <https://terebess.hu/keletkultinfo/kosztjapan.html>
- Horner, V., Proctor, D., Bonnie, K. E., Whiten, A., & de Waal, F. B. M. (2010). Prestige Affects Cultural Learning in Chimpanzees. *PLoS ONE*, 5(5), e10625, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0010625>
- Kant, I. (1901). *Über paedagogik*. Beyer & Söhne.
- Kosztolányi, D. (2018). *Japán versek*. Pesti Kalligram Kiadó.
- Lénárd, J. (1912). *Dhammo – Bevezetés a buddhó tanába*. Franklin Társulat.
- Németh, A., & Pukánszky, B. (2004). *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó.
- Nitobe, I. (1998). *Bushido*. Hunor Vállalkozás.

- Polányi, M. (2022). *A személyes tudásról – A hallgatólágos tudás, az emergencia és a bizalmi program*. Akadémia Kiadó.
- Popper, P. (2008). *A nem értés zűrzavara*. Saxum Kiadó.
- Porosz, T. (2025). A szociális identitás az anátman-tan tükrében, avagy a Buddha társadalomszemléletének alapjai. *Kerékyomok*, 17, 4–68.
- Rácz, I. (1988). *Fényes telihold – Négy évszak Nipponban – Haikuk és Tankák*. Kozmosz Kiadó.
- Soitsu, S. (1994). *Chado – The Japanese Way of Tea*. Weatherhill/Tankosa.
- Sosnoski, D. (1996). *Introduction to Japanese Culture*. Charles E. Tuttle Company.
- Stevens, J. (1998). *Az Aikido esszenciája*. Szentár Kiadó.
- Suzuki, S. (1987). *A zen szellem az örök kezdők szelleme*. Buddhista Misszió.
- Szabó, B. (2016). *Test és tudat – A japán harcművészeti filozófia hajnala*. Torii Kiadó.
- Taira, S. (2004). *A szamuráj útja; Mijamoto Muszasi: Az öt elem könyve – A szamuráj becsületkódexe*. Szukits Kiadó.
- Tölgyesi, L. (2016). *A Busidó erkölcsi ereje*. <https://tolgyesilivia.eu/wp-content/uploads/2017/11/A-Busid%C3%B3-erk%C3%B6lcsi-ereje.pdf>
- Tőkei, F. (1986). *Kínai filozófia – Ókor 3. kötet*. Akadémia Kiadó.
- Tőkei, F. (1996). *Beszélgetések és mondások (Lun-yü)*. Szukits Kiadó.
- Tőkei, F. (2001). *Konfuciusz beszélgetései és mondásai (Lun jü) kínaiul és magyarul*. Orientalisztikai Munkaközösség.
- Yi, S. H. (2025). *Shaolin Spirit – The Way to Self-Mastery*. Penguin Books.

On traditional Chinese and Japanese knowledge transfer as the last representative of the archaic teaching

The study presents the basic characteristics of the archaic knowledge transfer concept of traditional East Asian meritocratic societies from an educational philosophy and hermeneutical perspective, which preserve the motifs of the basic educational stance that can be said to be universal throughout the world in earlier periods of history. Its educational philosophy is closely connected to and can be derived from the “religions” of the region and the resulting image of man. That is, from what they thought about man, the meaning of life, and the cycle of existence. They had a precise idea of what they wanted to transform the beginners entering the system through education and teaching. To this end, they developed a method of knowledge transfer that was strictly adhered to. The system was built on the master-disciple duality, a rigid hierarchy that could not be broken. Nevertheless, this hierarchy was built on love, respect for the master and the “curricular material,” and responsibility. If any damage or serious ethical misconduct occurred, the transfer of knowledge was temporarily or permanently interrupted. The research technique involves the comparative processing of philological, religious philosophy, and educational philosophy as well as empirical information. The effectiveness of the research can be discerned merely on a theoretical level, since in the globalized world of postmodern late capitalism, these archaic educational structures can be applied only in a few specific areas and even there not fully. . The effectiveness of the research can be summed up in the hope that there will be people who oppose the bureaucratic educational practice dictated by the dazzling world that fundamentally defines our age, which focuses solely on obtaining document(s) proving the existence of a qualification.

Keywords:

knowledge transfer, master, disciple, methods, improvement