

Oktatás és „civilizáció”

Az oktatás megjelenése a Meiji-kori átalakulásról folytatott diskurzusban

TAKÓ FERENC

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Japán Tanszék

A Meiji-megújulás (Meiji ishin) ellentmondásos jellegét tükrözi, hogy a nyugati szakirodalomban egyaránt szokás „Meiji forradalomról” és „Meiji restaurációról” beszélni. A feszültség egyik tipikus megjelenési közege az oktatás szervezett átalakításáról szóló diskurzus, melyben a konfuciánus hagyomány és a „nyugatiasító” újítás állnak szemben egymással. Tanulmányomban korabeli gondolkodók (elsősorban Mori Arinori és a Meiji Hat Társaság) munkái alapján mutatom be, milyen feladatokat tűztek maguk elé az 1870-es évek japán gondolkodói az oktatás területén.

Kulcsszavak: Meiji-kor, oktatási reform, Meiji Hat Társaság, Mori Arinori, nők oktatása

A japán oktatási rendszer Meiji-kori átalakulását számos munka vizsgálja behatóan (a jelen elemzés szempontjából legfontosabb munkák: Fischer 1986; Rubinger 1988; Eisens-tadt 1996; Howland 2002), különös tekintettel a reformok mértékére és átfogó voltára. E tanulmány keretei között a rövid probléma-felvetés után kitérek ezen átalakulás legfőbb mozzanataira, ezt követően pedig három példán – az oktatási reformok átfogó céljain, az írásrendszer megújításáról szóló vitán, és a nők oktatásán – keresztül mutatom be azt a belső feszültséget, amely a Meiji-megújulás mint a nyugati felvilágosult liberalizmus átvételének interpretációja, s a tényleges intézkedések centralizált, liberálisnak csak erős megkötésekkel nevezhető jellege között fennáll.

Problémafelvetés – a Meiji-kor „liberalizmusa”

Douglas Howland *Translating the West* című munkájában egy Fukuzawa Yukichiről 福沢諭吉(1835–1901) szóló híres történet révén érzékelteti a Meiji-kori megújulás kétarcúságát (Howland, 2002. 22–23. o.). A történet számos szerzőnél a korszak liberalizmusának mintájaként jelenik meg, amennyiben arról szól, hogy Fukuzawát meglátva egy földművelő ijedten ugrik le lováról, hiszen nem lovagolhat egy

bushi színe előtt, Fukuzawa azonban a szabad-elvűség jegyében megtanítja neki, hogy hasonló különbségek már nem léteznek. Ha azonban közelebről szemügyre vesszük a passzust Fukuzawa önéletírásában, mondja Howland, a kép más árnyalatot kap. Fukuzawa ugyanis, bár valóban felvilágosítja a hajbókolót, hogy a saját lován akkor ül, amikor kedve tartja, miután az továbbra sem akar visszaülni, így folytatja: „Ha nem ülsz vissza, megütlek [bunnaguru 打ん撲る]! Ül vissza, de rögtön! A te hibád, hogy ilyen vagy. A mostani kormányzat törvényei szerint akár paraszt, akár városi ember valaki, kedve szerint ülhet lovon, és nem számít, bárkivel találkozzon is. Ül vissza rögtön! – mondtam és visszakényszerítettem a lóra [murimutai ni noseta 無理無体に乗せた].” (Fukuōjiden 福翁自伝, 1899. 390. o. Kiemelések tőlem – T.F.)

Egyértelmű, mire utal Howland, mikor e szakasszal példázza, hogy a Meiji-kor korántsem abban az értelemben volt szabadelvű, ahogyan gyakran értelmezik – ám despotikus sem volt. Kettősségét jól jellemzi a 18–19. század Európájától markánsan különböző, mert *felülről* szervezett „forradalma”, mely eredményeit tekintve mégiscsak forradalom volt (revolúció, újjá-születés), és az uralkodói hatalom visszaállítása (restaurációja) olyan formában, amilyenben korábban soha nem működött (Eisenstadt, 1996. 264–277. o.). Tanulmá-

nyomban azt mutatom be, miként jelentek meg e kettősségek az oktatás területén.

Az oktatás átalakulása – nyugatiasítás centralizáció révén

A Meiji-kor elején bevezetett újításoknak számos előzménye a *bakumatsu* időszakban, azaz a sógunátus végnapjaiban jelent meg – e „végnapok” azonban évtizedeket jelentenek. A Tokugawa-kor végén a következő fő iskolatípusok léteztek Japánban: a *bakufu*, illetve a *hanok* iskolái a szamuráj réteg számára; helyi iskolák, *gōgaku* 郷学 (olykor a *hanok* iskoláihoz tartozó intézmények, melyekben közemberek is tanulhattak); magánakadémiák, *shijuku* 私塾; illetve a kolostori iskolák, *terakoya* 寺子屋, melyekben gyakran egyetlen tanító működött (Rubinger, 1988. 196. o., az utóbbi típushoz ld. Varrók, 2004. 92. o., Endrődy-Nagy, 2016. 321. o.). Csak *terakoyá*ból több mint 4000 nyílt meg a Perry admirális érkezése utáni évtizedben, 1854 és 1867 között, 1868-ra pedig 15.000 hasonló intézmény működött az országban (Gordon Győri, 2006. 32. o.). Az intézményekben különböző módon, különböző tananyagot lehetett elsajátítani. A társadalom vezető rétegét alkotó *bushik* oktatása elsősorban a klasszikus kínai tanulmányokra, az írás tudományára és a harci mesterségre – *bun* 文 és *bu* 武 – épült (a korabeli hadtudományhoz ld. Szabó, 2014. 144. skk. o.), azonban az iskolák harmadában a „hazai tudományt”, a *kokugaku* 国学 ismereteket is oktatták (a *kokugakuról* ld. Farkas, 2018. 43. o.), negyedében pedig a „nyugati tudomány”-t, a *yōgakut* 洋学, amely ebben az időszakban a technikai ismeretekre (orvostudomány, hadászat, hajóépítés) korlátozódott (Rubinger, 1988. 197–198. o., a Tokugawa-kor műveltségéhez vö. Farkas, 2018. 34. skk. o.). A japán oktatás tehát „már korai fázisaiban is erősen tagolt szerkezetű volt” (Gordon Győri, 2006. 31. o.), az új igazgatási rendszer számára pedig épp az jelentette az egyik legnagyobb és legsürgetőbb feladatot, hogy azt mind struktúrájában, mind tananyagában egységessé tegye, s központi irányítás alá vonja. Fontos eszköze volt ez a társadalom újra-formálásá-

nak, ami korántsem csak szerkezeti reformokat jelentett, hanem „a szokások és életmód homogenizációját” is (Papp, 2011. 245. o.), az oktatásügy kiemelkedő súlyát és Japán átalakulásában játszott kulcsszerepét pedig a korabeli nyugati, így például a magyar szemlélők is kiemelték (Kéri, 2015. 96. skk. o.).

Mindazonáltal, bár vitathatatlan, hogy az oktatás meghatározó alakítója volt a Meiji-megújulás karakterének, nem feltétlenül abban az értelemben töltötte be ezt a szerepet, ahogyan a felszínen megjelenő „reformok” alapján gondolhatnánk. A centralizáció során, egyfelől, a nyugati tudomány került uralkodó pozícióba, háttérbe szorítva a konfuciánus tanulmányokat és a belső keletkezésű japán hagyományt. Az új organizációt, mint Rubinger kiemeli, jól jellemzi az új terminusok bevezetése: ekkor lesz például elsődleges neve az iskolának a *gakkō* 学校, melynek második tagját (校) eddig alig használták az általánosan „tanulás”, „tudomány”, „tanulmány(ok)” jelentésű *gaku* 学 párjaként, annál inkább „szigorítás, korlátozás, egységes mintához való igazodás értelmében” (Rubinger, 1988. 211. o.). Ebben az esetben éppen erről volt szó: szigorításról, korlátozásról, egységes minták kialakításáról – és a Nyugattól való átvételéről. Ugyanakkor e régi-új terminusok – konfuciánus szóhasználattal élve: *nevek* (ming 名) –, írásjegy-összetételek, noha az átalakított struktúra elemeit jelölték, épp azért voltak sikeresen alkalmazhatók a gyakorlatban, mert az alkotórészeik által hordozott évezredes jelentésháló révén mindenki számára azonnal érthető tartalmat közvetítettek. Mint látni fogjuk, az új köntösbe öltöztetett régiségnek a nevekben való illetén megjelenése hűen tükrözi azon gondolkodásmód belső kettősségét, mely a Meiji-megújulást a legtöbb területen, így az oktatás vonatkozásában is áthatotta.

Az oktatási reformok célja

A kormányzati szintér – Mori Arinori példája

A Meiji-kor első felének legnagyobb meg-
rázkódtatása az volt, amikor az új kormány-

zat – elsősorban Iwakura Tomomi 岩倉具視 (1825–1883) Nyugatról hazatérő delegációjának beszámolóí révén – értesült arról, milyen mértékben van Japán „lemaradva” a Nyugat országaitól. A ’70-es évektől számos japán gondolkodó indult külföldi „tanulmányútra” azzal a céllal, hogy ismereteket gyűjtsön „a Nyugat” gazdasági, politikai, oktatási, adminisztratív, és társadalmi rendszeréről. Mori Arinori 森有礼 (1847–1889), a Meiji kormányzat később meghatározó alakja és oktatási minisztere, már a ’60-as években Angliában tanult, 1871 és 1873 között pedig nagyköveti posztot töltött be az Egyesült Államokban. Egyik legfontosabb tevékenysége az oktatási rendszer tanulmányozása volt, aminek érdekében az USA számos magasrangú személyiségének címzett levelében is „tanácsokat” kért a japán oktatási reformokhoz. A válaszokat kötetben adta közre, melynek bevezetőjében – a Nyugattal szembeni minden alázata mellett – sietett biztosítani olvasóit, hogy a szigeteken a világ leghosszabb ideje trónon lévő dinasztiája uralkodik (Mori, 1873. iv. o.). A japán oktatás azonban, írja, komoly fejlesztésre szorul. „A tegnap politikai óriásai a ma törpéi. Fiataljaink, akik külföldön tanultak, a kereszténység modern civilizációja iránti lelkes rokonszenvvel az arcukon térnek haza. Vélekedéseik és eszméik befolyásolják és új irányba terelik vezetőik és támogatóik tetteit és vágyait. Az egyik komoly probléma, melyet meg kell oldanunk, a fiatalok mérséklése [*restraint*], hogy kis tudásuk ne veszélyt jelentsen, hanem – kiteljesedvén – a védelem erős fegyverét, s jótékony hatóerőt nemzetünk nagyszerű haladásában. Bölcs tanácsokat kérünk külföldről ezen életbevágó kérdésben. Az oktatás sürgető feladattá vált [*has become imperative*].” (Mori, 1873. lii. o.). E rövid szakasz is tükrözi, hogy Mori az egységes, összetartó nemzetállam kiépítésének organikus elemeként kezeli az oktatás-fejlesztést, s e struktúra lehetséges modelljeként tekint az amerikai oktatási rendszerre (Swale, 2016. 106. skk. o.; Fisher, 1986. 83–84. o.). Ennek megfelelően fogalmazza meg kérdését is a japán oktatásról amerikai gondolkodókhoz

szóló levelében: „Általában véve szeretném a véleményét kérni Japán intellektuális, morális és fizikai állapotának emeléséről, de elsősorban is a következő pontokra hívnám fel a figyelmét. Az oktatás hatása 1. egy ország anyagi jólétére. 2. Kereskedelmére. 3. Mezőgazdasági és ipari érdekeire. 4. A nép társadalmi, morális és fizikai állapotára; és – 5. Az oktatás befolyása a törvényekre és a kormányzásra.” (Mori, 1873. 1–2. o.) Mint látható, a konfuciánus tanítás mint a tananyag tartalmának elvetése nem jelenti, hogy a kor e meghatározó gondolkodója világnézetét tekintve ne maradna a szó egy nagyon is szoros értelmében konfuciánus: a tanítás gyakorlat-orientáltsága tekintetében. Miközben azonban ezt a mozzanatot a konfuciánus tradícióval szintén szembeforduló Fukuzawa Yukichi is erősen hangsúlyozta meghatározó művében, a *Tudomány előre mozdításában* (*Gakumon no susume* 学問のすゝめ, vö. Varrók, 2003. 71. sk. o.), Mori, és az 1870-es évek vezető értelmiségi köre, az ő kezdeményezésére létrehozott Meiji Hat Társaság (Meirokeisha 明六社) legtöbb tagja abban már nem értett egyet Fukuzawával, hogy a gondolkodóknak függetlennek kell maradniuk a kormánytól. Épp ellenkezőleg: az oktatás feladata a nemzeti egység megteremtése, ezen egységen munkálkodva pedig mindenki *ugyanannak* a hierarchiának a tagja (Fisher, 1986. 87. skk. o., vö. Gordon Győri, 2006. 33. o.). A *Függetlenségi Nyilatkozat* hazájában, mely szöveget a felvilágosodás korának európai forradalmaiban etalonként kezeltek, s melyet maga Fukuzawa fordított japánra, a japán „civilizáció és felvilágosodás” (*bunmeikaika* 文明開化) egyik vezéralakjának számító Mori nem a felvilágosodásnak a *polgárosodás* (ld. *citoyen*) értelmében *civilizáló*, a szabad individuumokból álló társadalom kialakítását célzó szerepét hangsúlyozza, hanem az összetartó *nemzet* kialakításának szükségét. Az itt megjelenő egységigény egyik legszemléletesebb példája az angol nyelvet és ábécét érintő vita, mely szintén tükrözi a Meiji-megújulás belső feszültségeit.

A közoktatás szintere – az írásrendszer példája

Az oktatási rendszer átalakulásával párhuzamosan, s azzal szorosan összefonódva jelent meg a Meiji-kor elején az írásrendszer, illetve a nyelv átalakításáról szóló vita. A Meirokusha folyóirata, a *Meiroku zasshi* 明六雜誌 1. számában is e vita jelenik meg Nishi Amane 西村 (1829–1897) és Nishimura Shigeki 西村 茂樹 (1828–1902) egy-egy írása formájában, melyek a nyugati alfabétum bevezetését tárgyalják. Míg Nishi amellett érvel, hogy a fejlődést segítő számos előrelépést csakis az ábécé bevezetésével lehet elérni, Nishimura szerint az ábécé bevezetését a nép általános képzettségi szintjének növelése kell megelőzze (Nishi, [1874]; Nishimura, [1874]). Nishi a következő tíz pontban összegzi az alfabétum átvételével járó előnyöket: 1. a nyelvtan tökéletesítésének lehetősége; 2. a tanulás egyszerűsödése; 3. az írás és a beszéd közelítésének megkönnyítése; 4. olvasási készség lehetősége már kisgyermekkorától; 5. az épp bevezetés alatt álló nyugati matematikához kapcsolódó előnyök; 6. egységesség; 7. az írók és fordítók dolgának egyszerűsödése; 8. a nyugati nyomdatechnika átvételének lehetősége; 9. a szakterminusok fordítása szükségtelenné válik; 10. minden egyéb ismeret átvétele nagymértékben egyszerűsödik (Nishi, [1874]. 4–6. o.). Nishi három lehetséges hátrányt sorol fel: 1. az ecsetárusok elveszítik munkájukat – mivel azonban az átállás fokozatos lenne, ez nem okoz komoly problémát; 2. nyugati papírgyártására lesz szükség – ami megoldható; 3. a klasszikus tanulmányok tudósait fel fogja háborítani a változtatás – ők azonban be kell lássák, hogy a nyugati írásrendszer bevezetése épp tudományos szempontból igen fontos, s „hogyan írhatna felül egyetlen üres sérelem tíz valódi hasznot?” (Nishi, [1874]. 6. o.).

Ismét látható, hogy a gyakorlati, elsősorban az egység, azaz a japán nép *mint nép* egységének irányába ható megfontolások minden tradicionális akadályt képesek felülírni. Mint mondtam, Nishi gondolatmenetével Nishimura sem abban a tekintetben száll vitába, hogy a latin betűket bevezessék-e,

hanem csak azt illetően, hogy mikor. Amenyiben tehát Japán meghatározó gondolkodó elitje úgy véli, egy másik kultúra ismeretanyagát nagy ütemben szükséges az országba integrálni, a praktikus célok érdekében írásrendszerek, sőt nyelvek bevezetését is kész fontolóra venni – a fent említett Mori Arinori ugyanis egyenesen az angol nyelv bevezetése mellett érvelt ugyanebben az időszakban (Swale, 2000. 64–65. o., Farkas, 2018. 138. o.). Ilyen újítások bevezetése mármost valóban radikális, mondhatni, „forradalmi” változás – olyan azonban, melyre csakis a legszigorúbb centralizáció mellett nyílhat mód. A Meiji-kor 6. évében az új kormányzat vezető gondolkodóiban fel sem merült, hogy egy hasonló méretű átalakítás ne volna kivitelezhető, s ne volna kívánatos, amennyiben a cél a Nyugattal egyenrangú Japán kialakítása. Ebben a megközelítésben pedig, mint arra maga Nishi is utal, az ábécé átvétele nemcsak nem új, hanem éppenséggel az egyik leghosszabb hagyományra visszatekintő japán eljárás alkalmazása: az angol alfabétum, hovatovább a nyelv átvételét az említett gondolkodók ugyanazon a módon, s ugyanazzal a céllal képzelik el, mint elődeik több mint ezer évvel korábban. Akkor a kínai minta követése, s ennek révén a Kínával való egyenrangúvá válás jelentette az elit legfőbb feladatát. Kína helyét most átveszi a Nyugat, az egyenrangúságét pedig az „egyenjogúság”. Az utóbbi azonban, noha magát az eszmét tekintve egyre jelentősebbé válik, a szó szoros értelmében Japánnak mint egésznek a világ más országaival való egyenjogúságára érvényes ugyan, társadalmi kontextusban csak sajátos megszorításokkal értelmezhető.

A családi szintér – egyenjogúság mint egyenlő kötelemek

A nők oktatásának bevezetését joggal sorolják a Meiji-kor leghaladóbb eszméi közé, amely egyértelműen a nyugati gondolkodásmód hatását viseli magán. Ha azonban közelebbről szemügyre vesszük a *Meiroku zasshi* egy-egy vonatkozó írását, az újítás, amely első ránézésre

az „egyenjogúság” eszméjének átvételét tükrözi, ugyanazt a belső kettősséget mutatja, melyre az előzőekben többször utaltam. A folyóirat 8. számában több esszé foglalkozik a nők helyzetével, ezek egyike Mitsukuri Shūhei 實作秋坪 (1826–1886) oktatásról szóló írása („Kyōikudan” 教育談). A szöveg első felében Mitsukuri arról ír, hogy a nyugati országokban már elterjedt a nézet, mely szerint a gyermekek otthoni nevelése fontosabb az iskolai oktatásnál – ha pedig ez így van, a nevelésben mindkét szülőnek fontos szerep jut. Amennyiben a szülők ezt belátják, a felfogás hagyománnyá válik, s átadódik generációról generációra. „Amit még inkább kívánok, annyi, hogy lányiskolák [jogaku 女学] létrehozásával, nem szűnő erőfeszítés révén oktassuk a lányokat, s megértessük velük annak fontosságát, hogy anyává válva ők oktassák gyermekeiket. Napóleon egy alkalommal azt mondta a kor híres oktatónőjének, Campan-nak, »A hagyományos oktatási módszerekben nincs olyasmi, amit ne tarthatnánk értékesnek. Mire van hát még szükség a nép megfelelő oktatásához?« Mikor Campan azt felelte, »anyákra«, a császár meglepetten kiáltott fel: »Ó, milyen igaz! Ez az egy szó elegendő, hogy kifejezze az oktatás szabályát [hōsoku 法則].«” (Mitsukuri, [1874]. 6. o.) A feleség férjével való „egyenjogúsága” tehát, mint látjuk, nem kis részben a férjével azonos köteleességek teljesítésének előfeltételként jelenik meg, s igen beszédes, hogy a bizonyító erejű példa nem valamely európai liberális gondolkodóról, hanem a nagy francia forradalom után maradt romokon új császári hatalmat kiépítő Napóleonról szól. Az tehát, hogy a nők jogairól egyre több szó esik, korántsem jelenti, hogy a szó modern nyugati értelmében vett női függetlenség kerülne középpontba – az utóbbi kérdéskör csak a századfordulón, illetve azt követően kezdi szélesebb körben foglalkoztatni a japán közvéleményt (az „új nő” fogalmának megjelenéséről ld. Doma, 2016. 384. skk. o.).

A Meiroku zasshi ugyanezen számában jelenik meg Mori Arinori ötrészes esszé-sorozata, „A feleségekről és az ágyasokról” („Saishōron” 妻妾論) első része is. Mori érvelésének középpontjában az áll, hogy a nép morális fejlettségét csakis akkor lehet a Nyugattal egy szintre emelni, ha a feleségek és

a férfiak „kölcönösen segítik és kölcönösen védelmezik” egymást (*aitasuke aihoshi* 相扶ケ相保シ) – ez a „kölcönös” viszony azonban itt is az „egyenjogúság” sajátos, nem kis részben a konfuciánus családmoddellre épülő felfogását takarja. „[A] férjnek joga [kenri 權利] van arra, hogy felesége támogatását igényelje [yōsuru 要スル], s kötelessége [gimu 義務] feleségét megvédeni; míg a feleségnek joga van arra, hogy férje védelmét igényelje, s kötelessége férjét támogatni” (Mori, [1874] a. 2–3. o.). Amíg – olvassuk később – a törvény nem biztosítja, hogy az ágyasok ne élvezzenek a feleségével azonos kiváltságokat, a házasság érvényben lévő rendszere nagymértékben akadályozza a „felvilágosodást”. Ezen a helyzeten csakis úgy lehet változtatni, írja Mori már a sorozat harmadik részében, ha bevezetik az általános, a nőkre is kiterjedő oktatást (ennek amerikai gyakorlatáról már a Mori irányításával összeállított *Life and Resources in America* is beszámol 1871-ben, ld. Mori, 1871. 264–266. o.), s megvárják „az időt, melyben a nők saját maguk védik meg erényüket [happun shisō 発憤立操].” (Mori, [1874]b. 2. o.) Megjegyzendő, hogy a XIX. századi Nyugatot a női szerepek vonatkozásában korántsem csak az egyenjogúság eszméje jellemezte, hanem az otthon, gyermekei mellett tevékenykedő anya képe is (ld. McVeigh, 2004. 222. o.). Az, hogy e toposznak, a szerető, gondoskodó anya képének hosszú ideje megvolt a maga sajátos japán „megfelelője” (az Edo-kori képi ábrázolások kapcsán ld. erről Endrődy-Nagy, 2016. 320. o.), nagymértékben hozzájárulhatott ahhoz, hogy az egyenjogúság és a nő konfuciánus alávetettségének hagyománya ne kerüljön kibékíthetetlen ellentétbe a kor japán gondolkodói szemében.

A nők oktatásának miéértje szempontjából a fentieknél talán még szemléletesebb Nakamura Masanao 中村正直 (1832–1891) „Hogyan alkossunk jó anyákat” („Zenryō naru haha wo tsukuru setsu” 善良ナル母ヲ造ル説) című, 1875-ös beszéde a Meiroku zasshi 33. számában. A szerző itt is az egyenjogúság jelentőségéről beszél, melyhez az egyenlő oktatáson át vezet az út, a cél tekintetében

azonban ismét nem az eszme a mérvadó. „Magától értetődő, hogy a férfiak és a nők megkülönböztetés nélkül, egyformán kell kövessék a jó erény törvényeit [*zentoku no rippō* 善徳の律法]. A számos jó erény között legfontosabb a szereteté. A költő, Browning híres szavait idézve: »Az igazi szeretet [真正ノ愛] felülmúlja a tudást.« [...] Ha egy feleségben a mély szeretet érzése megvan, boldogságot és megnyugvást nyújt férjének, s arra ösztönzi, hogy országunk hasznára levő vállalkozásokba fogjon. A régi bölcsek nemcsak a Nyugaton, de Kínában is belátták ezt [...]» (Nakamura, 1875. 3. o., vö. McVeigh, 2004. 223. o.). Itt következik két, a *Váltakozások könyvére* és a *Dalok könyvére* vonatkozó utalás – önmagában is közvetlenül megidézve a konfuciánus tradíciót. A gondolatmenet azonban ennél sokkal szorosabban kötődik ehhez a hagyományhoz. Mint látható, a lányok nevelése a nők mint anyák, s a nők mint feleségek nevelése, hogy az ország ügyét hasznosan szolgáló férfiakat, illetve újabb, ilyen férfiakat felnevelő nőket hozzanak világra. Ahogy Papp a *ryōsai kenbo* 良妻賢母 („jó feleség, bölcs anya”) felfogásával kapcsolatban fogalmaz, „[a] gyermek itt [a századfordulón] már elsősorban nem a család, illetve a ház fennmaradását volt hivatott biztosítani, hanem a társadalom előrehaladását. A *ryōsai kenbo* [...] jelszavával ismertté vált ideológia ezen eszmény megvalósításában az anyának tulajdonította a legfontosabb szerepet.” (Papp, 2014. 172. o.). A keret tehát, a nyugati mintára kialakított iskolarendszer felől közelítve, valóban igencsak modern – háttérben azonban legalább annyira a konfuciánus családmodell modernkorra való átértelmezése (ha tetszik, „restaurációja”) áll, amennyire a nyugati egyenjogúság-eszmény.

Zárásul

Ismeretes, hogy Mori Arinorit nyugati tartózkodása során megérintette a kereszténységnek a Nyugat „civilizálásában” betöltött szerepe, s egy időre még egy amerikai vallási kolónia tagjává is vált (Swale, 2000. 37. skk. o.). Kereszténységhez való viszonyát elsősorban

az határozta meg, hogy lenyűgözte az a morális összetartó erő, amelyet a vallás nyugaton jelentett, s amelyhez hasonló Japánban nem talált. Épp ezért elgondolkodtató az Újszövetségből származó idézet, melyet az *Education in Japan* elejére helyezett: „What shall a man give in exchange for his soul?” (Márk 8:9). Érdemes hosszabban idézni a szakaszt, hogy itteni lehetséges jelentéseit számba vegyük. „A sokaságot pedig [Krisztus] az ő tanítványaival együtt magához szólítván, monda nekik: Ha valaki én utánam akar jöni, tagadja meg magát, és vegye fel az ő keresztyét, és kövessen engem. Mert valaki meg akarja tartani az ő életét, elveszti azt; valaki pedig elveszti az ő életét én érettem és az evangéliomért, az megtalálja azt. Mert mit használ az embernek, ha az egész világot megnyeri, lelkében pedig kárt vall? Avagy mit adhat az ember váltságul az ő lelkéért?” (Márk 8:9.34–37. – A szakaszt a *Life and Resources...* is tartalmazza, ld. Mori, 1871. 153–154. o.) Hogy Mori az utóbbi mondatot helyezi a gyűjtemény élére, értelmezhető úgy is, hogy az írások fő üzenetét jól tükröző mottót keresett, levelezőpartnerei ugyanis rendre a kereszténység kulcsszerepét emelik ki az oktatásban. Ennél azonban, úgy tűnik, többről van szó – s nem feltétlenül arról, hogy Mori a kereszténység bevezetését tartotta volna szükségesnek Japánban. Meglátásom szerint a mondat – akár ez volt Mori szándéka, akár nem – minden érvelésnél jobban érzékelteti, mekkora *jelentőséget* tulajdonított a kor japán értelmisége az oktatásnak, melyben a japánok lelke, vagy még inkább: *a japán lélek* „váltságát” látták, az utóbbi egyiséget ugyanis az oktatás révén vélték lehetségesnek megteremtteni.

Immanuel Kant (1724–1804), az európai felvilágosodás egyik legnagyobb hatású gondolkodója „Az emberiség egyetemes történetének eszméje világpolgári szemszögből” című híres művében úgy fogalmaz, „[c]ivilizálódtunk, szinte túlságosan is, mindenféle illemben és modorban. De ahhoz, hogy úgy vélhessük, *moralizálódtunk* is, még nagyon sok hiányzik.” (Kant, 1974. 73. o.) A Meiji-kori „felvilágosítók” nem így gondolkodtak. Sokkal inkább úgy vélték, bár ők maguk moralizálódtak, mivel az

ország nem civilizálódott, a nép alsóbb rétegei nem is moralizálódhattak – nem válhattak részévé az egységnek, melyet egyre gyakrabban neveztek japán *nemzet*nek. Ezen egység létrehozását szolgálta az oktatás és a nevelés átalakítását célzó számos új rendelkezés és irányvonal a kormányzati intézkedések, az iskolarendszer, és a család szintjén egyaránt.

Felhasznált irodalom

Doma Petra (2016): „Matsui Sumako, az új (színész)nő megjelenése Japánban.” In Doma Petra és Takó Ferenc (szerk.): *„Közel, s Távól” IV. Az Eötvös Collegium Orientalisztika Műhely éves konferenciájának előadásaiból, 2014.* Eötvös Collegium, Budapest. 383–401.

Eisenstadt, S. N. (1996): *Japanese Civilization: A Comparative View.* University of Chicago Press, Chicago – London.

Endrődy-Nagy Orsolya (2016): „Ukiyo-e – A japán fametszet mint lehetséges gyermekkortörténeti forrás.” In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. 2016. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése.* SzTE BTK Neveléstudományi Intézet – MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 311–325.

Farkas Ildikó (2018): *A japán modernizáció ideológiája.* Károli Gáspár Református Egyetem – l'Harmattan Kiadó, Budapest.

Fisher, Jerry K. (1986): The Meirokusha and the Building of a Strong and Prosperous Nation. In: Wray, H. & Conroy, H. (eds.): *Japan Examined: Perspectives on Modern Japanese History.* University of Hawaii Press, Honolulu, 83–89.

Fukuōjiden 福翁自伝 [Fukuzawa Yukichi önéletírása] (1899). Jijishinpōsha, Tōkyō.

Gordon Győri János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában. Japán és Szingapúr.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Howland, Douglas (2002): *Translating the West: Language and Political Reason in Nineteenth-Century Japan.* University of Hawai'i Press, Honolulu.

Kant, Immanuel (1974): „Az emberiség egyetemes történetének eszméje világpolgári szemszögből.” In uő.: *A vallás a pusztán ész határain belül és más írások.* Gondolat, Budapest. 61–79.

Kéri Katalin (2015): *Adatok és művek a nem nyugati kultúrák neveléstörténetének kutatásáról (historiográfiai áttekintés).* PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.

McVeigh, Brian J. (2004): *Nationalisms of Japan: Managing and Mystifying Identity.* Rowman & Littlefield, Lanham – Boulder – New York – Toronto – Oxford.

Mori Arinori (1871): *Life and Resources in America. Prepared under the direction of Mori Arinori.* [k.n.], Washington D. C.

Mori Arinori (1873): *Education in Japan: A Series of Letters Addressed by Prominent Americans to Arinori Mori.* D. Appleton and Company, New York.

Mori Arinori 森有禮 ([1874]a): „*Saishōron*” 妻妾論 [„A feleségekről és az ágyasokról”]. *Meiroku zasshi* 8. sz. 3–4.

Mori Arinori ([1874]b): „*Saishōron* 3” 妻妾論三 [„A feleségekről és az ágyasokról 3.”]. *Meiroku zasshi* 15. sz. 1–2.

Nishi Amane 西周 [1874]: „Yōji wo motte kokugo wo shosuru no ron” 洋字ヲ以テ國語ヲ書スルノ論 [„Esszé a japán nyelv nyugati írásjegyekkel való lejegyzéséről”]. *Meiroku zasshi* 1. sz. 1–10.

Nishimura Shigeki 西村茂樹 [1874]: „Kaika no tabi ni yorite kaimoji wo hassubeki no ron” 開化ノ度ニ因テ改文字ヲ發スヘキノ論 [„Esszé az írás megújításának szükségéről a felvilágosításban”]. *Meiroku zasshi* 1. sz. 10–12.

Mitsukuri Shūhei 箕作秋坪 [1874]: „Kyōikudan” 教育談 [„Az oktatásról”]. *Meiroku zasshi* 8. sz. 4–6.

Nakamura Masanao 中村正直 [1874]: „Zenryō naru haha wo tsukuru setsu” 善良ナル母ヲ造ル説 [„Hogyan alkossunk jó anyákat”]. *Meiroku zasshi* 33. sz. 1–3.

Papp Melinda (2011): „A korai gyermekkor rítusai Japánban és a hozzájuk kapcsolódó hagyományos népi hitvilág.” *Távol-keleti Tanulmányok*, 3. 1–2., 227–248.

Papp Melinda (2014): „A család intézményének átalakulása az ünnepi szokások tükrében a háború előtti Japánban (1868–1945).” *Távol-keleti Tanulmányok*. 6. 1–2., 159–178.

Rubinger, Richard (1988): „Education: From One Room to One System.” In: Jansen, Marius B. és Rozman, Gilbert (szerk.): *Japan in Transition from Tokugawa to Meiji.* Princeton University Press, Princeton, 195–230.

<https://doi.org/10.1515/9781400854301.195>

- Szabó Balázs (2014): „Idegenek a láthatáron: Tokugawa Nariaki felirata a shōguni kormányhoz 1853-ban.” *Távol-keleti Tanulmányok*, **6.** 1–2., 137–158.
- Swale, Alistair (2000): *The Political Thought of Mori Arinori: A Study in Meiji Conservatism*. Routledge, London – New York.
- Varrók Ilona (2003): „A magyar és a japán reformkor – egy magyar és egy japán reformer pedagógiai nézetei”. *Acta et Studia Japonica Budapestinensia* 1, 65–72.
- Varrók Ilona (2004): „A japán oktatás történelmi, társadalmi és filozófiai háttere”. *Iskolakultúra*, **14.** 2. sz., 91–96.

Education and “Civilisation” – Education in the discourse on Meiji transition

The ambivalent character of the Meiji transition (Meiji ishin) is well reflected in the terms frequently used to designate the era in Western literature: “Meiji revolution” and “Meiji restoration”. One of the most typical manifestations of this tension is observable in the discourse on the systematic transformation of the educational system; that is, in the tension between Confucian traditions and “Westernising” tendencies of reform. In the present study, based on the writings of the leading thinkers of the era (especially Mori Arinori and the Meiji Six Society), I will examine the aims set by Meiji intellectuals in the 1870s in the field of education.

Keywords: Meiji era, educational reform, Meiji Six Society, Mori Arinori, women’s education

Takó Ferenc (2019): Oktatás és „civilizáció”. Az oktatás megjelenése a Meiji-kori átalakulásról folytatott diskurzusban. *Gyermeknevelés*, **7.** 1. sz., 22–29.