

Tomasz OLCCHANOWSKI

[rec.] Paweł Zieliński, *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015, ss. 531

Monografia Pawła Zielińskiego jest pierwszą tak obszerną publikacją w języku polskim, która konfrontuje czytelnika z problematyką pedagogiki zachodniej, oglądanej przez pryzmat idei wychowania i samowychowania obecnych w taoizmie i konfucjanizmie. Tym samym stanowi uzupełnienie dotkliwej luki spowodowanej iluzyjnym przeświadczeniem wielu naukowych umysłów zajmujących się historią i teorią wychowania (samowychowania), że tylko przedstawiciele cywilizacji zachodnioeuropejskiej (albo ci, którzy do nich się upodobią) mają monopol na głoszenie prawd o ludzkiej naturze i prawidłowościach rządzących społecznym rozwojem. Już chociażby z tego powodu czytelnik może mieć słuszne przypuszczenie, że zagłębia się w lekturę niezwykle wartościową, oryginalną, która w istotny sposób wzbogaca pedagogikę, a w szczególności historię i teorię wychowania oraz pedagogikę międzykulturową, filozoficzną, nie mówiąc już o pedagogice humanistycznej, holistycznej i ekologicznej. Autor konfrontuje nas ze źródłami, dzięki którym dowiadujemy się, że moda na orient nie jest tylko kaprysem obecnym w polskiej kulturze od wieku, lecz istotną częścią naszej tradycji od co najmniej czterystu lat. Pisząc o kulturze daleko-wschodniej, wskazuje między innymi na działalność jezuitów w XVII wieku, którzy swe misje praktykowali w Chinach (praca jednego z nich ukazała się w Krakowie w roku 1611, a niedługo później Michał Boym stworzył mapę Chin). Przywołuje też polskich podróżników z XVIII i XIX wieku, m.in. Jana Potockiego (docenił pedagogiczną działalność mnichów buddyjskich), Maurycego Augusta Beniowskiego czy, co warte podkreślenia, pedagoga-orientalistę

Józefa Kowalewskiego. Warto zaznaczyć, że Zieliński, spoglądając z perspektywy hermeneutycznej na trzy obszary, wpisuje swe dzieło w interesującą formę.

Zanim wyruszy na Wschód, po przejrzystym *Wprowadzeniu* w zagadnienie, najpierw zakorzenia się w tradycji europejskiej, by następnie przedstawić dorobek najważniejszych szkół związanych z taoizmem, konfucjanizmem i neokonfucjanizmem. W końcu, w części III, dokonuje twórczej syntezy, badając znaczące analogie, jak i zwracając uwagę na różnice pomiędzy koncepcjami wychowawców chińskich i późniejszych od nich, w przeważającej mierze o dwa tysiące lat, wychowawców związanych z cywilizacją zachodnioeuropejską i jej peryferiami.

W części I (*Humanistyczne kategorie i wartości wychowawcze. Problematyka teleologii wychowania i współczesnych kierunków pedagogicznych*), która składa się z pięciu rozdziałów, na wyróżnienie zasługuje wielorakie spojrzenie Autora na kategorie wychowania, samowychowania i edukacji oraz jego skrupulatność i umiejętność dobierania pozycji, które wzmacniają prezentowane stanowisko. Zieliński w dużej mierze czerpie w tej części inspiracje z twórczości naukowej Bogusława Śliwerskiego, pedagoga, który zdecydowanie dostrzega, że pedagogika jest nauką humanistyczną, interdyscyplinarną (metapedagogika), otwartą nie tylko na filozofię, socjologię czy różne nurty psychologii, ale również na koncepcje ludzkiej natury, które pojawiają się w wyniku badań biologów, psychiatrów i neurologów. Próbując pogłębić przywołane kategorie pedagogiczne, Zieliński podpira swe argumenty m.in. myślą Kazimierza Sośnickiego czy Ireny Jundziłł (samowychowanie), sięga do prac Andrzeja de Tchorzewskiego czy Józefa Górniewicza (wykształcenie, odpowiedzialność, wyobraźnia, wyobraźnia moralna). Nie zapomina przy tym o takich kategoriach, jak samorealizacja (Kazimierz Obuchowski), tolerancja (Lech Witkowski, Zbyszek Melosik, Tomasz Szkudlarek, Jerzy Nikitorowicz) czy twórczość (Irena Wojnar). Paweł Zieliński jest zdania (i słusznie), że idee wychowania z dalekowschodnich kultur mogą znacznie poszerzyć i pogłębić wyżej wymienione kategorie, ponieważ pozwalają spojrzeć na nie z odmiennych perspektyw. Nic zatem dziwnego, że w tej części Zieliński ukazuje, powołując się na Bogusława Śliwerskiego, jeden z celów swego twórczego zamierzenia, jakim jest przecieranie drogi w kierunku pedagogiki wieloparadygmatycznej, świadomej swej interdyscyplinarności. Zwracając uwagę na względną naszych ludzkich sądów, ograniczonych przez ducha czasu, subiektywne doświadczenia i pragnienia, Autor z wyczuciem wprowadza czytelnika w systemy myślenia i idee dalekowschodnie, i to za pomocą koncepcji wyrosłych na naszym rodzimym gruncie. Podobną rolę pełni przypomnienie fenomenów charakterystycznych dla obecnego ducha czasu, takich jak: globalizacja, postęp technologiczny i zagrożenia ekologiczne, działalność korporacji i globalna indoktrynacja dokonywana za pomocą mass mediów, a co się z tym wiąże, wzrost zachłanności i postaw konsumpcjonistycznych oraz powszechny upadek moralności. Autor słusznie zauważa, że problemy te znaj-

dowały odzwierciedlenie również w pracach polskich pedagogów (Andrzej Szyszko-Bohusz, Wojciech Pasterniak, Zbigniew Kwieciński). Nie mogło oczywiście w tej części zabraknąć prezentacji stanowisk teoretycznych dotyczących teleologii wychowania (Bogdan Suchodolski, Bogdan Nawroczyński, Heliodor Muszyński, Stanisław Nałaskowski, Sławomir Sobczak, Mieczysław Gogacz, Janusz Tarnowski, Bogusław Śliwerski i in.). Zderzenie ze sobą poglądów inspirowanych tradycją narodową, personalizmem, marksizmem czy postmodernistycznym pluralizmem, dotyczących celów wychowania i aksjologii, pozwala czytelnikowi dostrzec prawdę, że spór o ideał wychowawczy jest w gruncie rzeczy sporem ideologicznym i że współcześnie ten ideał, być może, zagubił się w gąszczu sprzecznych interesów i obracających się w różnych kierunkach drogowskazów. Wśród przywołanych przez autora mnogości „pedagogik”, nazwisk ważniejszych prekursorów i twórców nurtów pedagogicznych i koncepcji wychowania, sporów doktrynalnych, uwikłań ideologicznych, szczególnie pozytywne wrażenie zrobiły na mnie fragmenty poświęcone Kantowi i jego roli w powstaniu (jako oddzielnej dyscypliny naukowej) pedagogiki, jak również znaczeniu kantyzmu w rozwoju pedagogiki humanistycznej oraz inspiracjom kantowskim w dziełach pedagogów kultury (Sergiusz Hessen, Eduard Spranger). Ukazanie przez Zielińskiego wielości pedagogik, zarówno już istniejących, jak i postulowanych, pozwala czytelnikowi dostrzec w pełni, że pedagogika oparta na paradygmacie pozytywistycznym utraciła swój dotychczasowy monopol na posiadanie jedynej słusznej recepty na wychowanie i samowychowanie. Wielość tych propozycji nie musi wynikać wcale z chaosu idei i wartości, lecz może również świadczyć o zdrowym instynkcie pedagogów, którzy w ten sposób mogą bronić się przed dehumanizacyjnymi tendencjami obecnymi we współczesnej kulturze i lansowanym światopoglądzie naukowym, opartym na, jakby to powiedział Wojciech Burszta, „mózgocentryzmie”, ekonomicznej monokulturze, czy cyborgizacji człowieka i samego procesu wychowania.

Część druga *Pedagogiczne aspekty taoizmu i konfucjanizmu* poświęcona jest procesom wychowania, samowychowania i ideałom wychowawczym, „przebrany” w szaty dostojnej tradycji chińskiej. Autor znakomicie wprowadza nas w światopoglądy związane z taoizmem, konfucjanizmem czy z niektórymi szkołami buddyzmu mahajany. Zwraca przy tym uwagę zarówno na problemy translatorskie, jak i kłopoty ze zdefiniowaniem taoizmu czy konfucjanizmu. Czy są to religie, czy filozofie? Całkiem trafnie zatem pisze o systemach religijno-filozoficznych. Po taoistycznych ideałach samowychowania oprowadzają nas tacy mędrcy, jak: Laozi, Zhuangzi, Liezi czy Yang Zhu. Z ich poglądów (a szczególnie z *Księgi Drogi i Cnoty* Laozi) Zieliński wyprowadza i charakteryzuje idealnego, w mniemaniu taoistów, wychowanka, który staje się, poprzez medytację i doświadczenie pustki, oświeconym mędrce. A jako że współcześnie mamy do czynienia, szczególnie w przestrzeni lokalnej, z zanikiem mędrców (i autorytetów), siłą rzeczy niejeden z nas tęskni (bądź tęsknił) za mistrzem duchowym,

który wprowadza w życie, wskazuje właściwą drogę, by postawić wychowanka na własne nogi i obdarzyć go wolnością. W części poświęconej taoizmowi wyróżniłbym interpretację *Prawdziwej Księgi Pustki* Liezi, tym bardziej, że Paweł Zieliński wydobyl z tego dzieła jakże aktualne zagadnienia, które i obecnie budzą niepokój humanistów, jak na przykład ostrzeżenie przed ślepą fascynacją nauką. Już w starożytności taoistyczni mędrcy wskazywali na zagrożenia, które mogą być skutkiem tworzenia i użytkowania niebezpiecznych technologii, czy wykorzystywania odkryć, które służą manipulowaniu ludzką pamięcią i świadomością. Również przestrzegali przed zbyt wczesnym zakończeniem nauki na skutek własnej zarozumiałości, bez osiągnięcia właściwego stopnia rozwoju i bez opanowania sztuki uczciwej samooceny. I w końcu Autor przedstawia taoistyczny ideał osoby kierującej innymi (mistrza duchowego, nauczyciela, wychowawcy) jako osoby zdolnej do wybaczenia błędów, zarówno szanującej wolę zwierzchników, jak też szanującej i wsłuchującej się w racje podwładnych.

Paweł Zieliński nie zapomina o różnicach pomiędzy taoizmem filozoficznym (jako sztuką życia, skąd czerpie swe informacje) a taoizmem religijnym (bardziej masowym, pełnym przesądów i najprzeróżniejszych praktyk, służących przedłużeniu życia, a nawet osiągnięciu nieśmiertelności). Dzięki temu czytelnik wraz z Autorem może skupić się na tym, co uniwersalne, na ideach przekraczających czas, miejsce i odmienności kulturowe. Przede wszystkim mędrcy taoistyczni uświadamiają nas o jedności samowychowania i wychowania, jak również o tym, że by działać właściwie, przede wszystkim należy rozwijać własne cnoty wewnętrzne, bez czego nawet najszlachetniejsze dążenia są skazane na wszelkie deformacje. Zapewne słuszne są słowa, że człowiek ukształtowany przez tradycję chińską w świecie wewnętrznym jest taoistą, na zewnątrz zaś konfucjanistą. Taoizm powszechnie kojarzy się z pięknem natury, spontanicznością, postawami nonkonformistycznymi, a przy tym pełnymi współczucia, wolnymi od egoizmu, chciwości, awersji i złudzeń; konfucjanizm zaś z tworzeniem kultury i cywilizacji, z kształtowaniem dobrego obywatela, który dąży do harmonii w życiu rodzinnym i społecznym.

Analizując *Dialogi konfucjańskie* Paweł Zieliński precyzyjnie ukazuje nam najważniejsze cechy pedagogiki konfucjańskiej (bierze przy tym pod uwagę nie tylko konfucjanizm chiński, ale też koreański, japoński czy wietnamski). Jedną z nich jest nacisk na edukację moralną i literacką. Pisząc o konfucjańskich naukach moralnych, Autor wskazuje, że celem tych nauk było wykształcenie właściwego stosunku do człowieka i humanitarności, a istotną rolę w tym procesie pełniła oczywiście empatia. Najciekawsze w tym jest to, że konfucjańska etyka moralna zachowuje niezależność od religii. Zaleca, pozostając w mniejszej lub większej zgodzie z etyką taoistyczną, „drogę środka”, drogę nieulegania skrajnościom, biegnącą poza pożądaniem i niechęcią, poza rozwiązłością i nadmierną ascezą, drogę umiarkowania i równowagi. Spojrzenie Autora jest krytyczne i obiektywne. Konfucjańskie przywiązanie do tradycji i obyczajowe posłuszeń-

stwo synowskie względem ojca niesie w praktyce wiele problemów. Tym niemniej, teoretycznie syn miał prawo zwrócić uwagę rodzicowi (bądź poddany władcy) w przypadku jego nagannego prowadzenia się. Wydaje się, że Konfucjusz nie przywiązywał większej wagi do kwestii ekologicznych, np. losu zwierząt, na szczęście ten brak uzupełnili bardziej wrażliwi na przyrodę jego uczniowie (np. Duanmu Ci). Poza tym Zieliński nie zapomina o patriarchalizmie konfucjańskim, na próżno szukalibyśmy w *Dialogach konfucjańskich* czegośkolwiek o edukacji kobiet. Również można mieć zastrzeżenia do konfucjańskiego konserwatyzmu, uwielbienia dla przeszłości i stawianiu dobra kolektywu ponad dobrem jednostki. Natomiast, co jest warte podkreślenia, filozofowie konfucjańscy prowadzili dysputy nad rolą języka, nad zależnością pomiędzy „niemocą” słowa a załamaniem świadomości moralnej (Zieliński zwraca uwagę, jeśli chodzi o analogie w polskiej pedagogice, na twórczość Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej). Wiele kwestii pedagogicznych poruszanych przez Konfucjusza ma bardzo współczesny charakter, jak np. problemy deontologii w profesji nauczyciela i uczonego, rektyfikacja nazw czy nawiązanie do „kultury instant”. Ważnym wkładem Konfucjusza, wręcz podstawą myśli pedagogicznej, jest powiązanie tej myśli z filozofią i polityką oraz opis procesu dydaktyczno-wychowawczego i nadanie instytucjonalnego charakteru szkołom. Dla wielu pedagogów odkryciem może być teoria wychowania wyłaniająca się z twórczości drugiego wielkiego konfucjanisty – Mencjusza, dla którego w procesie humanizowania człowieka pierwotny jest jego rozwój wewnętrzny. Ideał Mencjusza, zdaniem Zielińskiego, jest zgodny z charakterystyką nauczyciela ludzkości dokonaną przez Tadeusza Pilcha (doskonałość moralna, wierność zasadom i prawdzie, uniwersalizm swego przesłania, nauczanie posiadające znamiona moralności humanistycznej, charyzma, pozytywny osąd powszechny). Konfucjusz w swej koncepcji podkreślał prymat aspektu rozumowego w myśli etycznej. Dla Mencjusza, który był przekonany o tym, że ludzka natura pierwotnie jest dobra, ważniejsze w rozwoju moralności były intuicja i uczucia. Zdaniem tego myśliciela, właściwa edukacja to proces wspierania młodego człowieka i rozbudzania tkwiących w nim załączków, a rolą nauczyciela jest doradzanie człowiekowi, by był w stanie podjąć trud samowychowania. Warto mieć świadomość, że te zalecenia zostały sformułowane na ponad dwa tysiące lat przed powstaniem na Zachodzie psychologii i pedagogiki humanistycznej.

Konfucjusz i Mencjusz podkreślali w swych naukach wielką rolę, jaką pełni w wychowaniu i edukacji umiejętność panowania nad zmysłami, popędami i myślami. Obaj byli zwolennikami prymatu wychowania nad nauczaniem. Z tym że, jak słusznie zauważa Zieliński, Konfucjusz, uzasadniając rolę moralności w życiu człowieka, odwoływał się do argumentów społecznych i politycznych (użyteczność cnót oraz autorytet dawnych władców), Mencjusz zaś, dla którego procesy samowychowania i wychowania były ściśle współzależne od siebie, przywoływał argumenty psychologiczne i egzystencjalne. Stąd wizja człowieka i świata miała w poglądach tego wychowawcy charakter holistyczny.

Omawiając „biblię” konfucjanizmu, tj. *Czteroksiąg konfucjański (Dialogi Konfucjańskie, Księga Mencjusza, Wielka Nauka i Doktryna Środka)*, Zieliński w pewnym momencie zatrzymuje się, i słusznie, nad *Wielką Nauką*, podręcznikiem dla dorosłych (prawdopodobnie skompilowanym przez nieznaną autorów), dotyczącym w dużej mierze samowychowania. Z tego podręcznika możemy dowiedzieć się, co to znaczy stać się dojrzałą osobą. A jesteśmy nią wtedy, gdy pracujemy dla dobra swej rodziny, kraju i zaprowadzenia pokoju na świecie. Można rzec, że nawet samym tym rozdziałem, poświęconym myśli konfucjańskiej i neokonfucjańskiej, Zieliński wnosi w polską historię i teorię wychowania ożywczy, aczkolwiek paradoksalny, prąd. „Przypomina” nam mianowicie o prawdzie, która mówi o tym, że w naukach humanistycznych i społecznych odkrycia nie muszą polegać na sformułowaniu czegoś całkowicie nowego, ale również polegają na wyrażaniu zapomnianych, zepchniętych na margines idei i koncepcji, które w zależności od ducha czasu zmieniają jedynie swe „szaty”. Co jest ważne, Zieliński opisuje również procesy nie do końca pozytywne, związane z rozwojem (czy regresem) myśli konfucjańskiej. Szczególnie przy opisie sporów filozofów neokonfucjańskich możemy zaobserwować szkody wyrządzone przez nadgorliwych doktrynerów (do naszych czasów niewiele się w tym względzie zmieniło), którzy próbowali uwolnić konfucjanizm od wpływów taoistycznych i buddyjskich, niejednokrotnie przyczyniając się do „wylania dziecka z kąpielą” i narodzin niemal totalitarnych wizji społecznych.

Niejako na deser otrzymujemy część III monografii: *Analogie między ideami i wartościami pedagogicznymi taoizmu oraz konfucjanizmu a założeniami współczesnych kierunków pedagogiki zachodniej*. Autor przeprowadza w tej próbie syntezy osiągnięć pedagogicznych Wschodu (Chin) i Zachodu interesujący eksperyment, mianowicie doprowadza do „spotkań” najwybitniejszych przedstawicieli obu tradycji, odnajdując analogie w ich poglądach (nie zapominając oczywiście o różnicach). I tak Kant spotyka się z Konfucjuszem, co staje się pretekstem do ukazania zbliżonych stanowisk w kwestii etyki i antropologii czy pedagogiki. Pestalozzi „wymienia się” poglądami z Mencjuszem. Zieliński bada zbieżności myśli chińskiej z pedagogiką kultury (m.in. ideał pedagogiczny Henryka Rowida i Zhuangzhi). Dilthey i Spranger „dyskutują” z Konfucjuszem, a do tej „dyskusji” przyłączają się Bogdan Nawroczyński i Irena Wojnar. Zieliński przedstawia też zaskakujące analogie pomiędzy niektórymi poglądami Sergiusza Hessena a poglądami Konfucjusza i Mencjusza. Egzystencjalizm i pedagogika egzystencjalna są oglądane przez pryzmat niektórych fragmentów z Mencjusza. Filozofia Alberta Camusa jest porównywana z naukami taoistycznego mędrca Liezi i z Konfucjuszem. Zieliński ukazuje też zbieżności pomiędzy poglądami Rollo Maya i Mencjusza, porównuje buddyzm zen, który wchłonął wiele wątków taoistycznych, z fenomenologią i pedagogiką fenomenologiczną. Poglądy zbliżone do poglądów mędrców taoistycznych Zieliński odnajduje w koncepcjach Williama Jamesa, Carla Rogersa, Abrahama Masłowa, pedago-

gów humanistycznych i antypedagogów. Przypomina o inspiracjach taoistycznych w psychologii analitycznej Carla Gustava Junga i powołuje się na pedagogów, którzy dostrzegali w spuściźnie tego klasyka psychologii głębi, wartości związane z „pogłębieniem” pedagogiki i spojrzeniem na relacje pedagogiczne przez pryzmat procesów nieświadomych (Tomasz Olchanowski, Piotr Skuza). To, że w pedagogice holistycznej (Andrzej Szyszko-Bohusz) odnajdziemy szereg analogii z taoizmem, jest czymś oczywistym. Podobnie jak w psychoterapii i pedagogice Gestalt, gdzie taoistyczne inspiracje przenikają również poprzez buddyzm zen. Autor wzmocnił swe stanowisko, przywołując postać Edwarda Beverly’ego, który dokonał syntezy taoizmu z psychoterapią Gestalt („Taoist Gestalt”). Oprócz takich pedagogów Gestalt, jak Hilarion G. Petzold i George J. Brown, za Bogusławem Śliwskim, Zieliński przywołuje sylwetkę Olafa-Axela Burowa, autora prac o pedagogice postaci, któremu całkiem słusznie poświęca nieco więcej uwagi. Odnosi się także do pracy Wiktora Żłobickiego (*Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt*), który zwrócił m.in. uwagę na problem rozwoju osobistego i duchowego nauczycieli, zagrożonego przez konsumpcjonizm i materializm. W wyżej wymienionej publikacji znajdziemy też fragmenty przedstawiające Arnolda Mindella i jego psychologię procesu, inspirowaną szamanizmem, taoizmem i Jungiem. Zieliński dostrzega też wątki pokrewne do taoizmu w antropologii pedagogicznej i w twórczości Heinricha Rotha i Otto Friedricha Bollnowa. W poglądach tego drugiego warto podkreślić wagę doświadczenia metafizycznego w rozwoju jednostki (jak i w jej edukacji) i zerwanie z ideą rozwoju jako procesu „liniowego”, na rzecz rozwoju „skokowego” jako procesu nieciągłego, gdzie jest miejsce i na porażki, i na upadki. Paweł Zieliński sięga również po eklektyczną pedagogikę wyższych stanów świadomości Wojciecha Pasterniaka. Pomimo zbieżności z taoizmem (krytyka egoizmu, oparcie się na uniwersalnych wartościach) Autor dostrzega zasadniczy problem związany z faktem, że w poglądach Pasterniaka istotną rolę odgrywa idea Boga, natomiast taoizm, by tak rzec, podobnie jak konfucjanizm, obywa się bez idei Najwyższej Osobowej Istoty. Nie mogło w pracy zabraknąć nawiązania do Oskara Fredericka Donaldsona, ucznia Deweya i współpracownika Rogersa, który był z wykształcenia sinologiem i twórcą nurtu pedagogicznego „Original Play”. Tym bardziej, że Donaldson uważał, że kultura propagująca rywalizację i niehumanitarne wartości niszczy w dzieciach pierwotną spontaniczność i radość, co nasuwa skojarzenia z myślą Mencjusza. Z taoistyczną wizją świata w bliskim związku pozostaje pedagogika ekologiczna, której przedstawiciele zamiast postaw antropocentrycznych propagują postawy biocentryczne. Zieliński nawiązuje do poglądów Arnee Naessa (głęboka ekologia), pozostającego pod jego wpływem Ryszarda Łukaszewicza (inicjatora Salonów Edukacji Ekologicznej NATURAmy) oraz niedawno zmarłego Janusza Korbela (nieustraszonego działacza na rzecz edukacji ekologicznej). Choć łatwo wskazać podobieństwo założeń antypedagogiki do niektórych mądrości taoistycznych, to jednak Autor nie idzie tym

prostim tropem, lecz wychwytuje istotne różnice, między innymi oparte na tym, że taoiści mieli być może nieco więcej zdrowego rozsądku niż rewolucyjnie nastawieni antypedagodzy. Omawiając pedagogikę emancypacyjną, Zieliński pomysłowo zderza ze sobą, na zasadzie analogii, Paula Freire'a z Mencjuszem, Ivana Illicha z koncepcjami taoistycznymi czy Noama Chomsky'ego z Zhuangzhi. Zauważa podobieństwa pomiędzy poglądami myślicieli z kręgu pedagogiki krytycznej a Konfucjuszem (wizja sprawiedliwego społeczeństwa i związane z tą wizją cele edukacji). Poszukuje analogii w pedagogice postmodernistycznej (powołując się na Zbyszka Melosika, Henry'ego Giroux czy Tomasza Szkudlarka), w pedagogice antyautorytarnej i w Ruchu Nowego Wychowania.

Za bardzo wartościowe w pracy Zielińskiego uważam przedstawienie nie tyle podobieństw, co różnic pomiędzy wychowaniem postulowanym przez Rousseau a tym, które zalecali mędrcy taoistyczni, jak również ukazanie ewolucji w poglądach Lwa Tolstoja (od analogii konfucjańskich do taoistycznych). Nie mówiąc już o wychwyceniu podobieństw między Januszem Korczakiem a Mencjuszem, czy wskazaniu na holistyczne aspekty w koncepcjach Marii Montessori i Rudolfa Steinera.

Fakt, że Stefan Wołoszyn zaliczył do nurtów pedagogicznych ruchy kontestacyjne, kontrkulturowe i New Age, również pozwolił Zielińskiemu na tropienie w nich założeń korespondujących z taoizmem. Przywołując zaś pedagogikę wielokulturową i międzykulturową (Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek, Jerzy Nikitorowicz), Zieliński nawiązuje do swych badań przeprowadzonych na mniejszości wietnamskiej w Polsce, a dotyczących problematyki edukacji. Zauważa, że ludy powiązane z głównymi systemami filozoficzno-religijnymi Dalekiego Wschodu cechuje duża tolerancja religijna, co jest jednym z głównych założeń również pedagogiki międzykulturowej.

Moim skromnym zdaniem, warto zwrócić szczególną uwagę na rozdział 10 (nie dlatego, że jest najciekawszy, ale ze względu na oryginalność i nowatorskie przedstawienie zagadnienia), w którym Paweł Zieliński poszukuje analogii pomiędzy konfucjanizmem i neokonfucjanizmem a bardziej konserwatywnymi nurtami pedagogiki. Odnajduje powinowactwa pomiędzy Konfucjuszem a ideami pedagogiki pozytywistycznej i neopozytywistycznej, pedagogiki pragmatyzmu (Dewey) oraz analityczno-empirycznej nauki o wychowaniu (Wolfgang Brezinka). Jako że konfucjanizm wielką rolę przywiązywał do tradycji, siłą rzeczy Zieliński bada stanowiska zbliżone do konfucjańskiego w pedagogice autorytarnej i neokonserwatywnie pedagogicznym (Hermannn Lübke, Christa Meyes), choć dostrzega, że w poglądach tych szkół pedagogicznych znajdziemy więcej zbieżności z neokonfucjanizmem japońskim (Razan Hayashi) czy z legizmem (Xunzi).

W *Zakończeniu* swej obszernej monografii Zieliński przyznaje, że prowadziła go idea holistycznego postrzegania rzeczywistości. Stawia przy tym sobie zadania na przyszłość, jak na przykład zbadanie analogii pomiędzy ideami wy-

chowania i samowychowania w buddyzmie mahajany a rozwiązaniami proponowanymi przez pedagogów zachodnich.

W naszym kraju wiele osób poszukujących twórczych inspiracji i sposobów na życie w ideach i praktykach kojarzonych z Dalekim Wschodem ma zazwyczaj blade pojęcie o dorobku rodzimych pedagogów, niejednokrotnie zaś absolwenci pedagogiki, poza stereotypowymi kliszami i parozdaniowymi wstawkami w podręcznikach, niewiele więcej wiedzą o ideach dalekowschodnich. I w tym upatrywałbym wartości praktycznej monografii Zielińskiego. Tak jak różnicują nas temperamenty, charaktery, zdolności intelektualne, światopoglądy, przeszłe doświadczenia indywidualne i zbiorowe, tak istnieje wiele dróg prowadzących ku empatii, współodpowiedzialności, wolności od chciwości, nienawiści i złudzeń. Sztuką jest (i na tym między innymi polega rola wychowawców i przewodników duchowych), byśmy trafili na tą stworzoną dla nas, by niezbędna dyscyplina nie stała się samoudręką, rozluźnienie zaś kompulsywnym odreagowaniem.