



Paweł ZIELIŃSKI, pedagog zatrudniony w Instytucie Pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, autor książek: *Samorealizacja i samowychowanie w Zen i Metodzie Silvy*, *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej* oraz kilkudziesięciu innych prac dotyczących współczesnych teorii i kierunków pedagogicznych, wychowania na Dalekim Wschodzie, a także roli relaksacji, medytacji i metod pracy z wyobraźnią w wychowaniu i samowychowaniu człowieka.

Książka stanowi realizację zamysłu autora – przybliżenia myśli pedagogicznej Dalekiego Wschodu, a także skonfrontowania jej i połączenia z teoriami i kierunkami pedagogicznymi Zachodu. Paweł Zieliński zaprezentował taoistyczne i konfucjańskie koncepcje oraz teorie wychowania i samowychowania człowieka na podstawie najważniejszych dzieł wspomnianych systemów filozoficzno-religijnych. Wartości pedagogiczne wydobyl z taoistycznej *Księgi Drogi i Cnoty*, *Prawdziwej Księgi Południowego Kwiatu*, *Prawdziwej Księgi Pustki*, *Księgi Mistrza Gengsanga*, *Prawdziwej Księgi Przenikającej Tajemnicę*, *Komentarzy do Zhuangzi*, *Traktatu o ustanowieniu Drogi Urzeczywistnienia Prawdy* oraz *Sekretu Złotego Kwiatu*. Odnalazł je również w dziełach konfucjańskich: *Dialogach konfucjańskich*, *Księdze Mencjusza*, *Wielkiej Nauce*, *Doktrynie Środka*, *Naukach przydatnych w życiu praktycznym* i innych. Ponadto autor uwzględnił działalność wybitnych przedstawicieli obu systemów filozoficzno-religijnych w Chinach, Korei, Wietnamie i Japonii oraz opracowania naukowe znawców problematyki kultur dalekowschodnich. Nawiązując do genezy, dorobku oraz rozumienia kategorii pedagogicznych zorientowanej humanistycznie pedagogiki zachodniej, oprócz gruntownej prezentacji ideałów wychowania i wartości pedagogicznych wymienionych dwóch systemów, autor w ostatniej części monografii zawarł syntezę dalekowschodniej i zachodniej myśli pedagogicznej. Ujawnił w ten sposób liczne analogie, ale też rozbieżności pomiędzy koncepcjami pedagogicznymi wychowawców, nauczycieli, pedagogów i całych kierunków oraz szkół obu tradycji kulturowych.

„[...] książka 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. 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”.

Dr hab. Tomasz OLCHANOWSKI (fragment recenzji)

„W konkluzji recenzji pragnę podkreślić znaczącą dla pedagogiki jako dyscypliny naukowej wartość pracy studyjnej i badań Pawła Zielińskiego, a wśród zalet Autora wskazać ekspercki poziom wiedzy o pedagogicznych aspektach taoizmu i konfucjanizmu, kompetencję z zakresu nauk humanistycznych i społecznych, wykorzystanie obszernej bazy źródłowej, a także sprawność językową. Wyniki studiów zawarte w rozprawie inspirują do istotnej modyfikacji sposobu myślenia o wychowaniu, a to może przyczynić się do zmiany świata na lepsze”.

Dr hab. prof. UW r Wiktor ŻŁOBICKI (fragment recenzji)

Paweł ZIELIŃSKI

TAOISTYCZNE, KONFUCJAŃSKIE I ZACHODNIE KONCEPCJE PEDAGOGICZNE

TAOISTYCZNE, KONFUCJAŃSKIE I ZACHODNIE KONCEPCJE PEDAGOGICZNE
Paweł ZIELIŃSKI



ISBN 978-83-7455-484-8

**TAOISTYCZNE, KONFUCJAŃSKIE
I ZACHODNIE KONCEPCJE
PEDAGOGICZNE**

Paweł Zieliński

**TAOISTYCZNE, KONFUCJAŃSKIE
I ZACHODNIE KONCEPCJE
PEDAGOGICZNE**



Częstochowa 2015

Recenzenci:
dr hab. Tomasz OLCHANOWSKI
dr hab. Wiktor ŻŁOBICKI

Redaktor wydawnictwa
Andrzej MISZCZAK

Korekta
Mirosław ŁAPOT

Przygotowanie do druku
Paweł ZIELIŃSKI

Projekt okładki
Sławomir SADOWSKI

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Wydanie I poprawione, Częstochowa 2015. All rights reserved

ISBN 978-83-7455-484-8

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
Tel. (0-34) 378-43-29, faks (0-34) 378-43-19
www.ajd.czyst.pl
e-mail: wydawnictwo@ajd.czyst.pl

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE W PROBLEMATYKĘ PRACY I JEJ PODSTAWY METODOLOGICZNE

Zamysł badawczy i plan pracy	11
Główne cele i problemy badawcze pracy oraz zastosowane metody badań pedagogicznych.....	22
Nota o zapisie i wymowie znaków chińskich oraz zapisie innych znaków dalekowschodnich	44

Część pierwsza

HUMANISTYCZNE KATEGORIE I WARTOŚCI WYCHOWAWCZE. PROBLEMATYKA TELEOLOGII WYCHOWANIA I WSPÓŁCZESNYCH KIERUNKÓW PEDAGOGICZNYCH

Rozdział 1. Kategorie pedagogiczne	47
1.1. Wychowanie, samowychowanie i edukacja.....	47
1.2. Pedagogiczne kategorie interdyscyplinarne	61
1.2.1. Kategoria odpowiedzialności	62
1.2.2. Kategoria podmiotowości	63
1.2.3. Kategoria samorealizacji	66
1.2.4. Kategoria tolerancji	67
1.2.5. Kategorie wyobraźni i wyobraźni moralnej.....	71
1.2.6. Kategoria twórczości	74
Rozdział 2. Źródła pedagogiki naukowej i humanistycznych teorii wychowania.....	77
2.1. Herbartowska pedagogika naukowa	77
2.2. Kantowska filozofia i pedagogika oraz ich znaczenie dla rozwoju pedagogiki humanistycznej.....	80
Rozdział 3. Rozwój teorii wychowania.....	97
3.1. Geneza teorii wychowania	97
3.2. Stanowiska dotyczące statusu teorii wychowania w pedagogice	107
Rozdział 4. Teleologia wychowania w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem rozumienia ideału wychowania i aksjonormatywnego charakteru wychowania	117
4.1. Miejsce teleologii wychowania w strukturze teorii wychowania.....	117

4.2. Problematyka teleologii wychowania: ideały i cele wychowania.....	119
4.3. Rola antropologii i aksjologii w wychowaniu	133
4.4. Wartości humanistyczne w wychowaniu.....	143
4.5. Normy moralne i zasady wychowania	145
Rozdział 5. Współczesne kierunki pedagogiczne.....	151

Część druga

PEDAGOGICZNE ASPEKTY TAOIZMU I KONFUCJANIZMU

Rozdział 6. Ideały wychowania i wartości pedagogiczne taoizmu filozoficznego i religijnego	165
6.1. Starożytne chińskie koncepcje światopoglądowe	165
6.2. Geneza taoizmu w świetle współczesnych badań	169
6.3. Taoizm filozoficzny i religijny oraz ich główne kategorie	176
6.4. Ideały i wartości pedagogiczne <i>dao</i> jia	180
6.4.1. <i>Księga Drogi i Cnoty (Laozi)</i>	182
6.4.2. <i>Prawdziwa Księga Południowego Kwiatu (Zhuangzi)</i>	202
6.4.3. <i>Prawdziwa Księga Pustki (Liezi)</i>	214
6.4.4. Pozostałe księgi kanoniczne	232
6.4.4.1. <i>Księga Mistrza Gengsanga (Gengsangzi)</i>	232
6.4.4.2. <i>Prawdziwa Księga Przenikająca Tajemnicę (Wenzi)</i>	234
6.4.4.3. <i>Komentarze do Zhuangzi (Zhuangzi zhu)</i>	236
6.5. Ideały i wartości pedagogiczne <i>dao</i> jiao.....	236
6.5.1. <i>Traktat o ustanowieniu Drogi Urzeczywistnienia Prawdy (Lijao shiwulun)</i>	239
6.5.2. <i>Sekret Złotego Kwiatu (Taiyi jinhua zongzhi)</i>	240
Rozdział 7. Ideały wychowania i wartości pedagogiczne konfucjanizmu oraz neokonfucjanizmu	245
7.1. Pojęcie, geneza i rozwój konfucjanizmu oraz neokonfucjanizmu	245
7.2. Ideały i wartości pedagogiczne konfucjanizmu	249
7.2.1. <i>Dialogi konfucjańskie (Lun Yü)</i>	251
7.2.2. <i>Księga Mencjusza (Mengzi)</i>	295
7.2.3. Pozostałe dzieła Czteroksięgu konfucjańskiego (<i>Sishu</i>)	308
7.2.3.1. <i>Wielka Nauka (Daxue)</i>	308
7.2.3.2. <i>Doktryna Środka (Zhongyong)</i>	310
7.3. Ideały i wartości pedagogiczne neokonfucjanizmu.....	324

7.3.1. Neokonfucjanizm chiński	324
7.3.1.1. <i>Nauki przydatne w życiu praktycznym (Chuanxi Lu)</i>	326
7.3.2. Neokonfucjanizm koreański.....	329
7.3.3. Neokonfucjanizm wietnamski	333
7.3.4. Neokonfucjanizm japoński.....	336

Część trzecia

ANALOGIE MIĘDZY IDEAŁAMI I WARTOŚCIAMI PEDAGOGICZNYMI TAOIZMU ORAZ KONFUCJANIZMU A ZAŁOŻENIAMI WSPÓŁCZESNYCH KIERUNKÓW PEDAGOGIKI ZACHODNIEJ

Rozdział 8. Podstawowy związek z pedagogiką filozoficzną.....	343
Rozdział 9. Analogie z nurtem idealistyczno-intuicyjnym konfucjanizmu i z taoizmem	349
9.1. Podobieństwa z poglądami filozoficznymi i pedagogicznymi Immanuela Kanta oraz Johanna Heinricha Pestalozziego	349
9.2. Zbieżności z założeniami pedagogik zorientowanych humanistycznie	362
9.2.1. Zbieżności z założeniami pedagogiki kultury	362
9.2.2. Zbieżności z założeniami pedagogiki personalistycznej.....	374
9.2.3. Zbieżności z założeniami pedagogiki hermeneutycznej.....	377
9.2.4. Zbieżności z założeniami pedagogiki egzystencjalnej.....	382
9.3. Paralelizmy z filozofią i pedagogiką fenomenologiczną.....	385
9.4. Zgodności z nowymi nurtami psychologii i pedagogiki humanistycznej.....	396
9.4.1. Zgodności z pedagogiką Carla Ransoma Rogersa	398
9.4.2. Zgodności z psychologią humanistyczną Abrahama Masłowa....	406
9.4.3. Zgodności z głębinową koncepcją świadomości Carla Gustava Junga i pedagogiką głębi	409
9.4.4. Zgodności z pedagogiką holistyczną	413
9.4.5. Zgodności z psychoterapią i pedagogiką Gestalt.....	415
9.4.6. Zgodności z pedagogiką antropologiczną	427
9.4.7. Zgodności z pedagogiką wyższych stanów świadomości.....	429
9.4.8. Zgodności z <i>Original Play</i>	433
9.5. Związki z nurtami pedagogiki ekologicznej.....	434

9.6. Ważniejsze analogie z innymi kierunkami pedagogicznymi	446
9.6.1. Zbieżności z antypedagogiką	446
9.6.2. Zbieżności z pedagogiką emancypacyjną.....	449
9.6.3. Zbieżności z pedagogiką krytyczną	452
9.6.4. Zbieżności z pedagogiką postmodernizmu	455
9.6.5. Zbieżności z nurtami pedagogiki antyautorytarnej.....	459
9.6.6. Zbieżności z naturalizmem pedagogicznym Jeana Jacques'a Rousseau i pedagogiką Lwa Nikołajewicza Tołstoja	463
9.6.7. Zbieżności z poglądami przedstawicieli ruchu Nowego Wychowania	465
9.6.8. Zbieżności z ideami ruchów kontestacyjnych, kontrkultury i New Age.....	467
9.6.9. Zbieżności z założeniami pedagogiki wielokulturowej i międzykulturowej.....	470
Rozdział 10. Analogie z konfucjanizmem i koncepcjami neokonfucjańskimi nawiązującymi głównie do szkoły zasad.....	473
10.1. Podobieństwa z pedagogiką pozytywistyczną (filozofią i pedagogiką Herbarta, herbartyzmem i scjentyzmem)	473
10.2. Zbieżności z pedagogiką pragmatyzmu.....	483
10.3. Paralelizmy z analityczno-empiryczną nauką o wychowaniu.....	485
10.4. Zbieżności z pedagogiką autorytarną i neokonserwatyzmem pedagogicznym	487
ZAKOŃCZENIE – W STRONĘ EDUKACJI HOLISTYCZNEJ	493
BIBLIOGRAFIA.....	501
SUMMARY	525
ZUSAMMENFASSUNG	529

**WPROWADZENIE W PROBLEMATYKĘ PRACY
I JEJ PODSTAWY METODOLOGICZNE**

Zamysł badawczy i plan pracy

Książka *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne* koncentruje się na idei wzbogacenia pedagogiki polskiej (i zachodniej) o wiedzę dotyczącą dalekowschodniej myśli pedagogicznej, jak również zestawienia tej myśli, a nawet połączenia jej z dorobkiem pedagogiki zachodniej. Sam tytuł pracy ma za zadanie oddać jej szeroką, wielowątkową problematykę w paru słowach, co jest dość trudne. Zastosowanie w tytule kategorii „koncepcje”, które należy rozumieć jako pomysły, myśli, ale też projekty, wydaje się lepszym sformułowaniem niż odwołanie się do słowa „teorie”, mającego bezpośrednie konotacje naukowe, zwłaszcza że nie wszystkie idee głównie dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych zostały ujęte w postaci spójnych teorii naukowych. Przedstawiony wyżej tytuł oddaje zatem dorobek dwóch odmiennych kultur pedagogicznych i jednocześnie podkreśla ważny poznawczo aspekt pracy – komparatystykę tego dorobku.

Jak wspomniano, dysertacja ma dostarczyć istotnych informacji o koncepcjach i teoriach wychowania i samowychowania człowieka oraz związanych z nimi wartościach pedagogicznych, zawartych w tradycyjnych kulturach dalekowschodnich, w istniejących tam systemach filozoficzno-religijnych, takich jak taoizm i konfucjanizm. Można je odnaleźć w poglądach, działalności, a przede wszystkim w dziełach wybitnych przedstawicieli tych systemów, a także w naukowych opracowaniach dotyczących wskazanej problematyki. Wiedza ta może być przydatna w budowaniu antropologicznych, aksjologicznych i etycznych podstaw współczesnej pedagogiki w naszym kraju oraz wzbogacić humanistykę zachodnią. Może też być wykorzystana podczas realizacji postulatów pedagogiki międzykulturowej z racji obecności w naszym kraju wywodzących się ze Wschodu mniejszości narodowych czy religijnych, takich jak na przykład Wietnamczycy.

Azja Wschodnia, czyli Daleki Wschód, to najludniejszy region naszej planety, posiadający co najmniej 1,5 miliarda ludności, zamieszkującej obszar ponad 5 mln km², ciągnący się wzdłuż wybrzeża Oceanu Spokojnego. Wśród krajów tego rejonu zazwyczaj wymienia się: Japonię, Koreę Południową i Północną, Tajwan, część wschodnią Chińskiej Republiki Ludowej i Federacji Rosyjskiej, a czasami dodatkowo Mongolię i kraje Półwyspu Indochińskiego oraz Archipelagu Malajskiego¹. Kraje te mają starożytne i po-

¹ Por. P. Zieliński, *Wychowanie i systemy edukacyjne w kulturach Dalekiego Wschodu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V-Ż, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 374.

wiązane ze sobą kultury, w dużej mierze inspirowane zróżnicowaną kulturą chińską, które, zachowując swoją ciągłość istnienia, przetrwały do dziś. Wymienione systemy filozoficzno-religijne mają starożytny rodowód, a wyrosłe w nich wartości rozprzestrzeniły się z Chin zwłaszcza do Korei, Wietnamu i Japonii. Mimo swego rodowodu systemy te wciąż oddziałują na ludzi żyjących w wymienionych krajach Dalekiego i Południowego Wschodu, ponadto rozpowszechniły się na całym świecie i dotarły również do Polski.

Jak napisał Jan Reychman, zainteresowanie kulturą chińską i elementami innych dalekowschodnich kultur zaistniało już w dawnej Polsce i następowało falami. Pierwsza z nich wystąpiła już za czasów króla Jana III Sobieskiego, a więc w XVII wieku, i była powiązana w pewnym stopniu z nawiązywanymi wówczas przez kraje zachodu Europy stosunkami handlowymi i dyplomatycznymi z Dalekim Wschodem. Sam król Sobieski (również za sprawą żony Marii Kazimiery) miał takie zainteresowania, skupiające się zwłaszcza na geografii tych odległych rejonów świata. Ówczesne zaciekawienie Chinami, a więc jeszcze w baroku, jak zwrócił uwagę uczony, powiązane było głównie z obszarem sztuki. Za króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, w wieku XVIII i dobie oświecenia, rozpoczęła się kolejna i długo trwająca, bo aż do początku następnego wieku, fala zainteresowań Wschodem, zwłaszcza wśród magnatów polskich, powiązana częściowo z duchem filozofii i encyklopedyzmu francuskiego. Wpływy chińskie zaznaczyły się w sztuce, architekturze, wystroju wnętrz, sztuce ogrodowej itp., często jednak miały charakter powierzchowny².

Ponadto zbierano wschodnie rękopisy i książki, tu grono miłośników poszerzyło się o dyplomatów, poliglotów i profesorów³, co rozbudziło zainteresowania naukowe i z czasem stworzyło podstawy dla orientalistyki jako nauki badającej kulturę Wschodu, w tym m.in.: języki, literaturę, historię, sztukę, zwyczaje i obyczaje, politykę, gospodarkę, religie i filozofie. Orientalistyka traktowana jako nauka posiada współcześnie wiele zróżnicowanych dziedzin, spośród których z problematyką niniejszej pracy wiążą się m.in.: sinologia, koreanistyka, wietnamistyka, japonistyka, ale też buddologia⁴.

² J. Reychman, *Orient w kulturze polskiego oświecenia*, Wrocław 1964, s. 144 i nn.

³ Tamże, s. 12, 96-97, 144. Oświecenie, którego definicja będzie również przydatna w analizach pedagogicznych dokonywanych w tej pracy, J. Reychman potraktował jako „wielki prąd racjonalistyczny, scjentystyczny, laicki, który wystąpił w XVIII wieku jako wyraz opozycji do ideologii dotąd panującej, będącej nadbudową systemu feudalnego”. Tamże, s. 7. Z kolei pojęcie Orientu i orientalizmu za francuskim oświeceniowym orientalistą Antoine Gallandem (ok. 1646-1715) uczony połączył z kulturą Arabów, Persów, Turków i Tatarów oraz wszystkich ludów Azji aż do Chin, również muzułmańskich. Tamże, s. 8.

⁴ Orientalistyka nie została ujęta jako odrębna nauka w ministerialnej klasyfikacji nauk w Polsce z 2011 r. na obszary, dziedziny i dyscypliny naukowe, jednak jej dziedziny są prze-

Dużą rolę w rozpoznaniu kultury chińskiej odegrał kościół katolicki, a zwłaszcza jezuita, którzy w drugiej połowie XVI wieku osiedlili się w Chinach. Praca jednego z nich – Matteo Ricciego: *Roczny opis rzeczy chineńskich*, ukazała się w Krakowie w 1611 roku, niedługo potem Polak Michał Boym stworzył mapę Chin⁵. W 1784 roku ukazał się w Polsce przekład dzieł przypisywanych Konfucjuszowi oraz przekłady (fragmentów) dzieł innych chińskich filozofów⁶. W XVIII i XIX wieku, nie zawsze z własnej woli, dotarli na Daleki Wschód polscy podróżnicy, a wśród nich Jan Potocki, Maurycy August Beniowski i inni. Jakkolwiek nie byli oni orientalistami z wykształcenia, z czasem stali się znawcami wielu aspektów kultur dalekowschodnich. Potrafili też, choć częściowo, wyrzec się europocentryzmu i zdystansować do oświeceniowego racjonalizmu. Dostrzegli pewne wartości kultur dalekowschodnich, np. J. Potocki docenił działalność pedagogiczną mnichów buddyjskich⁷. Naukową wyprawę do Chin i Mongolii odbył też orientalista i pedagog Józef Kowalewski (1801–1878). W pozostawionych przez siebie dziełach m.in. przedstawił kosmologię buddyjską oraz zawarł wybór tekstów i komentarzy dotyczących północnych szkół buddyzmu⁸.

Rozkwit orientalistyki w dwudziestowiecznej Polsce, m.in. za sprawą wybitnych profesorów: Andrzeja Gawrońskiego (1885–1927) i jego ucznia Eugeniusza Słuszkiewicza (1901–1981), spowodował znaczny przyrost wiedzy o Wschodzie, także w zakresie językoznawstwa i religioznawstwa⁹.

dmiotem nauczania w wielu uniwersytetach, np. Jagiellońskim, Warszawskim czy im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, posiadających katedry orientalistyki.

⁵ K. Banek, *Chińska tradycja filozoficzno-religijna*, w: F. Avanzini, *Religie Chin*, Kraków 2004, s. 7. Interesujące informacje, również o Dalekim Wschodzie w recepcji polskiego odbiorcy z XV i następnego stulecia, można odnaleźć w tekście: D. Kalinowski, *Pradzieje buddyzmu w literaturze polskiej*, w: *W poszukiwaniu zagubionej drogi. Tematy hinduskie, buddyjskie i taoistyczne*, red. J. Sieradzan, Białystok 2007, s. 164 i nn.

⁶ K. Banek, dz. cyt. Chodzi tu o przekłady: *Myśli moralne Konfucjusza*, Łowicz 1784; *Myśli moralne różnych filozofów chińskich*, Łowicz 1784. Pierwszy tomik zawiera myśli moralne Konfucjusza, wstęp do filozofii chińskiej (oraz uwagi skierowane przeciw ateistom i materialistom), a także opis życia Konfucjusza. Opracowano go w oparciu o dzieło łacińskie: *Confucius Sinarum Philosophus, sive scientia sinensis*, Paris 1687 i książkę: F. Noël, *Sinensis Imperii libri classici sex*, Prague 1711. Kolejny tomik zawiera myśli moralne różnych filozofów chińskich. Wyjęto je z pism Maksyma Leontiewa, (Klemensa) Duhalde'a oraz Jeana Josepha Marie Amiota.

⁷ D. Kalinowski, *Przybliżanie Dalekiego Wschodu. O trzech polskich podróżach orientalnych*, „Ars Inter Culturas” 2010, nr 1, s. 155 i nn.

⁸ Tamże, s. 158–159. Jak pisał autor artykułu, pojawiły się także negatywne oceny buddyzmu i innych dziedzin kultur dalekowschodnich. Takich ocen, nie wolnych od uprzedzeń religijnych, dokonał jeden z politycznych zesłańców na Daleki Wschód – Agaton Giller, zarzucając Buddzie działanie egoistyczne, dbanie o własne zbawienie, a sam buddyzm traktując jako chylący się ku upadkowi, w porównaniu z rozkwitem zachodniej cywilizacji i kultury. Tamże, s. 163–164.

⁹ Jednym z najstarszych czasopism naukowych w Polsce jest „Rocznik Orientalistyczny”. Jego

Obecnie w naszym kraju mamy bezpośrednio do czynienia z dalekowschodnimi systemami filozoficzno-religijnymi, nie tylko za sprawą istnienia wietnamskiej mniejszości narodowej oraz przedstawicieli innych dalekowschodnich nacji, ale również wyznawców orientalnych religii i ich zarejestrowanych związków wyznaniowych, a ostatnio za sprawą prężnie rozwijających się w Polsce (i na całym świecie) tzw. Instytutów Konfucjusza. Promują one język i kulturę chińską, a także umożliwiają nawiązywanie kontaktów gospodarczych z Chinami i często powstają przy renomowanych uczelniach wyższych w Polsce. Elementy kultury dalekowschodniej są obecne w jej aspekcie popularnym, w filmach i programach telewizyjnych oraz rozmaitych publikacjach, ponadto w sportach wyczynowych i uprawianych rekreacyjnie, i dla zdrowia, w żywieniu i kuchni, medycynie alternatywnej, ogrodnictwie itd. Przejawiają się również w gospodarce i przemyśle, sztuce i nauce.

W dobie globalizacji taki napływ i oddziaływanie obcych wzorów wydaje się zjawiskiem oczywistym. Ich naukowe badanie, w tym analizowanie w kontekście pedagogicznym, wydaje się jak najbardziej uzasadnione. Jakie wartości pedagogiczne występują w dalekowschodnich systemach obecnych również w Polsce? Czy dostarczają propozycji rozwiązań głównych problemów pedagogicznych? A może stwarzają zagrożenie dla naszej tożsamości kulturowej i naszego stylu życia? Te i inne problemy badawcze zostały bliżej zaprezentowane w drugiej części „Wprowadzenia...”

Wiedza dotycząca idei wychowawczych tradycyjnych dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych w polskiej pedagogice jest dość ograniczona, wręcz fragmentaryczna. Pedagodzy, odwołując się do nauk samego Konfucjusza lub ogólnikowo do założeń konfucjanizmu, taoizmu czy buddyzmu, rzadko kiedy posiadają szerszą perspektywę oglądu i rozumienie znaczenia kulturowego wskazanych systemów dalekowschodnich, nie podkreślając już nawet kwestii znajomości głównych przedstawicieli tych systemów w wymienionych krajach Dalekiego Wschodu i ich dokonań filozoficznych, społecznych i pedagogicznych. Należy zatem uzupełnić tę wiedzę i wypełnić istniejącą lukę tematyczną, a tym samym uzupełnić i wzbogacić dorobek polskiej pedagogiki. Przedstawione zamierzenie wiąże się z rozstrzygnięciem pytania

dwa pierwsze numery ukazały się kolejno w 1915 i 1918 r. w Krakowie. W numerze pierwszym na samym początku opublikowany został artykuł wybitnego polskiego naukowca, językoznawcy i indologa Andrzeja Gawrońskiego, współtwórcy pisma, zawierający analizę dzieła o życiu Buddy, zatytułowanego *Czyny Buddy*, autorstwa Aśwaghoszy. Buddysta ten był 12 indyjskim patriarchą medytacyjnej linii buddyzmu, do której później bezpośrednio nawiązał zen. Por. A. Gawroński, *Gleanings from Aśvaghōṣa's Buddhacarita*, „Rocznik Oryentalistyczny” 1914-1915, nr 1, s. 1-42.

o zakres już istniejącej wiedzy pedagogicznej, dotyczącej tradycyjnego wychowania we wspomnianych systemach dalekowschodnich. Kto i jakie treści w tym zakresie już wprowadził do polskiej pedagogiki? Już we „Wprowadzeniu...” można rozstrzygnąć wyłoniony tutaj problem badawczy.

Rozpatrując problematykę polskich źródeł pedagogicznych, zawierających informacje i odwołania do dalekowschodniej myśli powiązanej z wychowaniem, należy stwierdzić, że istnieje kilka krótkich opracowań odnoszących się do konfucjańskiej myśli pedagogicznej (a pisząc dokładniej – myśli filozoficznej, społecznej i pedagogicznej samego Konfucjusza). Zazwyczaj przedstawiają one poglądy Konfucjusza jako materialistyczne i kolektywistyczne. Było to zgodne z założeniami dominującej w powojennej Polsce aż do przełomu z 1989 roku, w naukach humanistycznych i społecznych, ideologii marksistowskiej, a także przyjętego scjentyistycznego wzorca rozwoju nauki. Teksty te były zazwyczaj konstruowane według określonego planu. W części pierwszej zawierały skrótową prezentację idei i założeń filozoficznych, politycznych i społecznych Konfucjusza, z pominięciem dorobku innych, znaczących dla rozwoju systemu, konfucjanistów i neokonfucjanistów. Następnie wyprowadzano z nich główne idee i zasady pedagogiczne. Odwołanie się do Konfucjusza było przynajmniej częściowo uzasadnione z tego względu, że przypisuje się mu stworzenie w starożytnych Chinach systemu szkolnictwa mającego charakter instytucjonalny, zbliżony do współczesnego. Skupiając się na polskiej pedagogicznej literaturze przedmiotu, należy tutaj wymienić dokonane przez Zbigniewa Nanowskiego opracowanie części rozdziału „Wychowanie w ustroju niewolniczym” pt. „Oświata i wychowanie w starożytnych Chinach”, zamieszczone w *Historii wychowania* pod redakcją Łukasza Kurdybachy¹⁰. Krótkie opracowanie w postaci rozdziału pt. „Wychowanie i ‘nauczanie’ w cywilizacjach starożytnego Wschodu” przygotował również Stefan Wołoszyn, który dodatkowo wspominał o znaczeniu taoizmu w wychowaniu chińskim¹¹. W języku polskim pojawiło się też interesujące i znaczące dla pedagogiki dzieło pt. *Myśliciele – o wychowaniu*¹². Ukazało się ono w dwóch tomach, stanowiących wybór z czterech tomów zbiorowego dzieła *Thinkers on Education*, wydanego przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie. Polscy redaktorzy naukowci dzieła: Czesław Kupisiewicz (tom 1 i 2) i Irena Wojnar (tom 1) zdecydowali się zamieścić w polskim wydaniu sylwetki trzech wybitnych myślicieli powiązanych z kulturą dalekowschodnią: Yuanpeia Cai

¹⁰ *Oświata i wychowanie w starożytnych Chinach*, opr. Z. Nanowski, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 27–36.

¹¹ Zaledwie w dwóch zdaniach. S. Wołoszyn, *Wychowanie i ‘nauczanie’ w cywilizacjach starożytnego Wschodu*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 80–82.

¹² *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996; *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. Cz. Kupisiewicz, Warszawa 2000.

i Konfucjusza (tom 1) oraz Yukichiego Fukuzawy (tom 2). Niestety, z powodów ograniczeń finansowo-organizacyjnych pominięto inne postaci, w tym Mencjusza¹³. Pedagog i filozof Andrzej Szyszko-Bohusz szukał powiązań zwłaszcza pomiędzy religiami uniwersalistycznymi. W pracy *Hinduizm, buddyzm, islam* przedstawił wartości pedagogiczne kilku systemów filozoficzno-religijnych, w tym buddyzmu, jego rozmaitych odmian w Azji i na Zachodzie, ze szczególnym uwzględnieniem zrodzonego na Dalekim Wschodzie buddyzmu zen, zwracając główną uwagę na jego filozofię wraz z etyką oraz walory wychowawcze i specyficzną drogę nauczania i wychowania¹⁴. Na uwagę zasługują pewne odniesienia do taoizmu i buddyzmu, łączące te systemy z ideą holizmu w filozofii i edukacji, poczynione przez Wiktora Żłobickiego w dziele *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt*¹⁵. Należy również wymienić w tym kontekście odwołania do buddyzmu pedagoga Tomasza Olchanowskiego, który w wydaniu drugim pracy *Wola i opętanie* zawarł dwa rozdziały dotyczące buddyzmu¹⁶.

Istnieją też w polskim piśmiennictwie pedagogicznym krótkie odwołania do dalekowschodnich wartości pedagogicznych. Przykład takiego krótkiego nawiązania do myśli Konfucjusza można odnaleźć w *Pedagogice ogólnej* Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej¹⁷. Inny przykład dotyczy odwołania się do dawnych źródeł chińskich przy omawianiu problematyki niepełnosprawności w Chinach¹⁸.

¹³ Aktualnie w wersji elektronicznej pracy *Thinkers on Education*, dostępnej na stronie International Bureau of Education, można odnaleźć sylwetki 126 wybitnych myślicieli ludzkości nawiązujących do wychowania, spośród których bezpośrednio z Dalekim Wschodem powiązanych jest siedmiu. Zastanawiająca jest ta dysproporcja, prawdopodobnie wynika z małej znajomości w kulturze zachodniej myśli pedagogicznej Dalekiego Wschodu. Oprócz już wymienionych myślicieli, są to: Yukichi Fukuzawa, Mao Zetong, Mencjusz, Kuniyoshi Obara oraz Sun Yat-Sen. Część z nich opowiedziała się za ideą dialogu międzykulturowego. Por. <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publications/thinkers-on-education.html> (data dostępu: 14.05.2015).

¹⁴ A. Szyszko-Bohusz, *Hinduizm, buddyzm, islam*, Wrocław 1990. Do problematyki tej uczonego sięgał i w innych pracach, np.: *tenże, Buddyzm*, Wrocław 1984; *tenże, Teoria Nieśmiertelności Genetycznej. Naukowe uzasadnienie utłudy śmierci*, wyd. 4, Kraków 2006.

¹⁵ W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, wyd. 2, Kraków 2009. Chodzi tu zwłaszcza o podrozdziały: „Taoizm a idea holizmu”, „Nurty filozoficzno-religijne Wschodu a podejście Gestalt” (a tutaj: „Buddyzm jako inspiracja rozwoju umysłowego i duchowego”, „Transcendencja w filozofii Wschodu. Między chronos i kairos” oraz „Zjawisko przepływu”). Tamże, s. 123–140.

¹⁶ T. Olchanowski, *Wola i opętanie. Enancjodromia a rzeczywistość*, wyd. 2, Warszawa 2010. Chodzi tu o rozdziały: „Wola w psychologii buddyjskiej” oraz „Widźnianawada jako buddyjska psychologia głębi”.

¹⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 296.

¹⁸ H. Grzesiak, *Niepełnosprawność w Chinach. Wprowadzenie do problemu*, „Interdyscyplinarne Problemy Pedagogiki Specjalnej” 2013, nr 2, s. 156 i nn.

Ukazało się również w druku kilkanaście moich prac podejmujących bezpośrednio lub pośrednio problematykę pedagogiczną systemów dalekowschodnich. Ujmując te prace w porządku diachronicznym, do najważniejszych można zaliczyć: artykuł pt. *Wspólnoty buddystów Zen w Polsce*¹⁹, rozdział w monografii *Buddologia w Polsce* zatytułowany: *Zen wobec głównych problemów współczesnego świata*²⁰, monografię *Samorealizacja i samowychowanie w Zen i metodzie Silvy*²¹, dwa hasła tematyczne w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*: pierwsze, 18-stronicowe, pt. *Wychowanie i systemy edukacyjne w kulturach Dalekiego Wschodu*²² oraz drugie, krótsze: *Zen jako system wychowania*²³, ponadto artykuły w znanych polskich periodykach pedagogicznych: *Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania*²⁴, *Obraz edukacji w Wietnamie (Syntetyczny obraz edukacji w Wietnamie w ujęciu diachronicznym)*²⁵, *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*²⁶, *Współczesny charakter myśli pedagogicznej Mencjusza, drugiego wielkiego konfucjanisty*²⁷, *Vietnamese minority education in Poland*²⁸, *Główne idee i przedstawiciele tradycyjnego mahajanistycznego i neokonfucjańskiego wychowania w Korei*²⁹, *Ideały wychowania taoistycznego w kontekście założeń i kierunków pedagogiki zachodniej*³⁰, *Ideały wy-*

¹⁹ P. Zieliński, *Wspólnoty buddystów Zen w Polsce*, „Pismo Literacko-Artystyczne” 1989, nr 6, s. 132–139. Artykuły, wspomniany oraz kolejny, pt.: *Zen i sztuka*, opublikowany w tym samym numerze „Pisma Literacko-Artystycznego”, a także rozdział w monografii przytoczony w następnym przypisie, stanowiły opublikowane wyjątki z pracy magisterskiej pt. *Spółeczno-wychowawcze znaczenie buddyzmu zen we współczesnym świecie*. Sam artykuł *Wspólnoty buddystów Zen w Polsce* był bodajże pierwszym w Polsce naukowym opracowaniem tego tematu.

²⁰ Tenże, *Zen wobec głównych problemów współczesnego świata*, w: *Buddologia w Polsce*, red. J. Sieradzan, Kraków 1993, s. 100–122.

²¹ Tenże, *Samorealizacja i samowychowanie w Zen i Metodzie Silvy*, Częstochowa 2000. Praca ta jest nieco zmienioną wersją dysertacji doktorskiej.

²² Tenże, *Wychowanie i systemy edukacyjne w kulturach Dalekiego Wschodu*, s. 374–392.

²³ Tenże, *Zen jako system wychowania*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V-Ż, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 880–884.

²⁴ Tenże, *Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania*, w: *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, red. A. Gofron, M. Piasecka, Częstochowa 2008, s. 133–146.

²⁵ Tenże, *Obraz edukacji w Wietnamie (Syntetyczny obraz edukacji w Wietnamie w ujęciu diachronicznym)*, „Pedagogika Społeczna” 2013, rok XII, nr 1 (47), s. 105–122.

²⁶ Tenże, *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22, s. 87–96.

²⁷ Tenże, *Współczesny charakter myśli pedagogicznej Mencjusza, drugiego wielkiego konfucjanisty*, „Studia z Teorii Wychowania” 2014, t. 5, nr 2 (9), s. 99–124.

²⁸ Tenże, *Vietnamese minority education in Poland*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 33, s. 393–412.

²⁹ Tenże, *Główne idee i przedstawiciele tradycyjnego mahajanistycznego i neokonfucjańskiego wychowania w Korei*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23, s. 103–118.

³⁰ Tenże, *Ideały wychowania taoistycznego w kontekście założeń i kierunków pedagogiki zachodniej*, artykuł przyjęty do druku w czasopiśmie „Kultura i Edukacja” 2015, nr 3.

chowania i wartości pedagogiczne w poglądach i działalności neokonfucjanistów japońskich³¹ i inne.

Istnieją także odwołania do myśli wychowawczej dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych w pracach autorów reprezentujących inne niż pedagogika nauki. Można tutaj wskazać na dzieła przedstawiciela nauk kultury fizycznej Wojciecha J. Cynarskiego³², ponadto religioznawcy Edmunda Baki³³, pracę zbiorową pt.: *Purusza, Atman, Tao, Sin... Wokół problematyki podmiotu w tradycjach filozoficznych Wschodu*³⁴, a także prace Tadeusza Doktora, psychologa i socjologa religii³⁵, filozofa Bohdana Misiuny³⁶ oraz inne. Ich analiza pod kątem zawartości i odwołań do idei pedagogicznych mogłaby stanowić przedmiot odrębnej monografii.

Biorąc pod uwagę polski dorobek naukowy dotyczący ideałów wychowania i wartości wychowawczych dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych, należałoby przede wszystkim bliżej zaprezentować i wykazać ideały oraz wartości taoizmu dla wychowania i samowychowania, do których odniesienia pojawiły się w pracach zaledwie kilku polskich pedagogów, przede wszystkim wspomnianego W. Żłobickiego, są zatem prawie nieznanne i pomijane w polskiej pedagogice. Odniesienia do ideałów wychowania i wartości pedagogicznych konfucjanizmu w polskiej literaturze pedagogicznej zaznaczyły się w większym stopniu, jednak są to opracowania fragmentarycznie i pobieżnie, skupiające się głównie na Konfucjuszu. Najwięcej uwagi i znaczących tekstów pedagogicznych poświęcono dotychczas w polskiej pedagogice buddyzmowi mahajany (północnej gałęzi buddyzmu), choć i one mają również charakter niepełny. Odniesienia do buddyzmu pojawiły się w niektórych dziełach pedagogicznych wyraźnie zorientowanych humanistycznie i holistycznie, jak np. A. Szyszko-Bohusza czy T. Olchanowskiego. Moje własne wysiłki w tym zakresie zostały uwieńczone pracą magisterską na temat: „Społeczno-wychowawcze znaczenie buddyzmu zen we współczesnym świecie”³⁷, na podstawie której

³¹ Tenże, *Ideały wychowania i wartości pedagogiczne w poglądach i działalności neokonfucjanistów japońskich*, artykuł przyjęty do druku w czasopiśmie „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2015, t. 24.

³² Chociażby: W.J. Cynarski, *Teoria i praktyka dalekowschodnich sztuk walki w perspektywie europejskiej*, Rzeszów 2004 oraz inne dzieła.

³³ E. Baka, *Dao bohatera. Idea samorealizacji w chińskich wewnętrznych sztukach walki*, Kraków 2008.

³⁴ *Purusza, Atman, Tao, Sin... Wokół problematyki podmiotu w tradycjach filozoficznych Wschodu*, red. O. Łucyszyna, M. St. Zięba, Łódź 2011.

³⁵ T. Doktor, *Orientalne techniki relaksu i medytacji*, Warszawa 1993.

³⁶ B. Misiuna, *Filozofie afirmacji*, Warszawa 2007.

³⁷ Praca napisana w 1988 r. pod kierunkiem filozofa, dr hab. prof. AJD w Częstochowie Stefana Folarona (1929–2003).

opublikowałem trzy (wymienione już) artykuły naukowe; pracą doktorską (a właściwie jej znaczącą częścią), która ukazała się w druku pod tytułem: *Samorealizacja i samowychowanie w Zen i metodzie Silvy*³⁸ oraz kilkoma artykułami naukowymi. Wyszczególniłem w nich głównie wartości pedagogiczne buddyzmu zen, a także zwróciłem uwagę na wartości drugiej z przetrwałych do dziś szkół buddyzmu mahajany, czyli szkoły Czystej Krainy. Stosunkowo najmniej uwagi w polskiej pedagogice poświęcono pozostałym, wymarłym już szkołom mahajany. W Chinach, w okresie między końcem VI a początkiem X wieku nastąpił rozkwit buddyzmu mahajany i wyodrębniło się pięć szkół: Huayan, Tientai, Chan (Zen), Jingtuzong – Czysta Kraina oraz Faxiang. W okresie od X do XIII wieku doszło do połączenia myśli buddyjskiej z taoistyczną oraz konfucjańską, a liczba szkół w praktyce ograniczyła się do Chan i Jingtuzong, które połączyły się (w Chinach) między XIV a XVII wiekiem, a później jeszcze rozkwitł tam buddyzm tybetański (nie zaliczany do mahajany). W czasach komunistycznych buddyzm i pozostałe religie najpierw prześladowano, a obecnie państwo chińskie stara się je kontrolować. Inaczej wygląda sytuacja na Tajwanie, gdzie rozwija się zarówno Chan, Czysta Kraina, jak i Zhajiao, czyli Religia Wegetariańska, będąca konglomeratem buddyzmu, taoizmu i konfucjanizmu, z przewagą pierwszej religii³⁹.

Ponieważ zdecydowałem się napisać niniejszą monografię, odwołując się przy analizie dorobku filozoficznego i pedagogicznego systemów dalekowschodnich do metody hermeneutycznej (zwłaszcza w nawiązaniu do hermeneutyki Paula Ricoeura⁴⁰), trudno byłoby, z uwagi na obszerność materiałów źródłowych i spełnienie kryterium rzetelności w opracowaniu problematyki filozoficznych i pedagogicznych aspektów buddyzmu mahajany (a więc z uwzględnieniem również dorobku wymarłych szkół), jednocześnie opracować podstawowe teksty źródłowe wszystkich trzech dalekowschodnich systemów. Samo opracowanie bogatej źródłowej literatury taoistycznej i konfucjańskiej wymaga sporego wysiłku badawczego i czasu. Z kolei teksty źródłowe mahajany, biorąc pod uwagę podstawowe sutry i inne znaczące dzieła mistrzów buddyjskich, mają, jak szacuję, ponad trzy tysiące stron, a więc powinny, chociażby z tego powodu, być przedmiotem odrębnych prac naukowych. Stanowi to dodatkowe uzasadnienie wyboru tematu i pro-

³⁸ Tytuł rozprawy doktorskiej z 1998 r.: „Znaczenie medytacji zen oraz metody Silvy dla procesu samowychowania człowieka”, praca napisana pod kierunkiem filozofa, dr hab. prof. UO Jana Sarny (1936–2007).

³⁹ P. Zieliński, *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji...*, s. 93.

⁴⁰ Por. np. K. Sipowicz, *Neoplatonizm w hermeneutyce Paula Ricoeura i Martina Heideggera*, „Studia Philosophiae Christianae ATK” 1978, nr 14 (1).

blematyki tej dysertacji, skupienia się w niej na rdzennie dalekowschodnich systemach filozoficzno-religijnych: taoizmie i konfucjanizmie. Mając to na uwadze oraz wskazaną już potrzebę wypełnienia istniejącej luki w naukowej polskiej literaturze pedagogicznej, mogę poświęcić niniejszą monografię bardziej całościowemu opracowaniu aspektów pedagogicznych taoizmu i konfucjanizmu oraz ich zbieżnościom z kierunkami pedagogiki zachodniej.

W tym miejscu przedstawiam zarys planu pracy, który wraz ze spisem treści zapewne umożliwi odbiorcy lepsze „poruszanie się” i zrozumienie problematyki dysertacji.

Oprócz zaprezentowanych wyżej treści, w dalszej części „Wprowadzenia...” skupiłem się na głównych celach pracy, powiązanych z nimi problemach badawczych, a także poczyniłem stosowne uzasadnienia dotyczące przyjętego planu realizacji poszczególnych celów. Ponadto omówiłem obraną perspektywę badawczą i – bardziej szczegółowo – zastosowane metody badań.

W części pierwszej rozprawy, zatytułowanej „Humanistyczne kategorie i wartości wychowawcze. Problematyka teleologii wychowania i współczesnych kierunków pedagogicznych”, składającej się z pięciu rozdziałów, poszukiwałem podstaw (kryteriów) dla przeprowadzenia komparatystyki koncepcji pedagogicznych Dalekiego Wschodu i Zachodu, zamierzenia zrealizowanego w ostatniej części pracy. Za kryteria przeprowadzenia tej analizy uznałem szereg wyodrębnionych kategorii pedagogicznych, zwłaszcza humanistycznych, a także ideę dwudzielnej genezy pedagogiki jako nauki i jej dwuparadygmatowej drogi rozwoju, ponadto uchwycenie i dokładne odczytanie ideałów oraz celów wychowania i towarzyszących im wartości wychowawczych oraz ich znaczenia dla teorii pedagogicznych, wskazanego w dorobku przedstawicieli pedagogiki zachodniej. Dodatkowo wykazałem i podkreśliłem heterogeniczność współczesnych kierunków pedagogicznych.

Część druga rozprawy, zatytułowana „Pedagogiczne aspekty taoizmu i konfucjanizmu”, w dwóch rozdziałach zawiera rozbudowaną prezentację ideałów i wartości pedagogicznych filozoficznego i religijnego nurtu taoizmu oraz konfucjanizmu i neokonfucjanizmu, w oparciu o najważniejsze dzieła tych systemów. Z zakresu taoizmu uwzględniłem: *Księgę Drogi i Cnoty*, *Prawdziwą Księgę Południowego Kwiatu*, *Prawdziwą Księgę Pustki*, *Księgę Mistrza Gengsanga*, *Prawdziwą Księgę Przenikającą Tajemnicę*, *Komentarze do Zhuangzi*, *Traktat o ustanowieniu Drogi Urzeczywistnienia Prawdy* oraz *Sekret Złotego Kwiatu*. Z zakresu konfucjanizmu wzięłem pod uwagę: *Dialogi konfucjańskie*, *Księgę Mencjusza*, *Wielką Naukę*, *Doktrynę Środka*, *Nauki przydatne w życiu praktycznym* i inne dzieła. Ta część pracy mogłaby wręcz stanowić osobną monografię z uwagi na jej spistość merytoryczną i obszerność.

Część trzecia pracy pt. „Analogie między ideałami i wartościami pedagogicznymi taoizmu oraz konfucjanizmu a założeniami współczesnych kierunków pedagogiki zachodniej” składa się z trzech rozdziałów. Pierwszy wskazuje na pedagogikę filozoficzną jako obszar do czynienia analogii pomiędzy zawartością koncepcji orientalnych i okcydentalnych. Drugi rozdział przedstawia podobieństwa i rozbieżności między nurtem idealistyczno-intuicyjnym w obu dalekowschodnich systemach a licznymi, w większości humanistycznymi kierunkami pedagogiki zachodniej. Trzeci rozdział prezentuje podobieństwa głównie konfucjańskiej szkoły zasad (nurtu dominującego w neokonfucjanizmie) z kierunkami pedagogicznymi, mającymi zazwyczaj charakter konserwatywny i autorytarny.

W „Zakończeniu”, mającym podtytuł – „W stronę edukacji holistycznej”, wskazałem na wartości uniwersalne obecne w systemach wychowania obu kultur, a także możliwości ich wykorzystania do rozwiązywania trudnych problemów edukacyjnych i innych, manifestujących się we współczesnym świecie.

Praca zawiera rozbudowaną do ponad 500 pozycji „Bibliografię”, w której około 70 stanowią dzieła w językach obcych, ponadto posiada około 2000 przypisów źródłowych i dygresyjnych oraz dokładny „Spis treści”, „Notę o zapisie i wymowie znaków chińskich oraz zapisie innych znaków dalekowschodnich”, a także dwa streszczenia, w języku angielskim i niemieckim.

Główne cele i problemy badawcze pracy oraz zastosowane metody badań pedagogicznych

W tym miejscu „Wprowadzenia...” przedstawiam bliżej główne cele poznawcze pracy i problemy badawcze oraz prezentuję dokładniej obraną perspektywę ich realizacji i rozstrzygnięcia w postaci podejścia kwalitatywnego oraz metod: hermeneutycznej i komparatystycznej.

Pierwszym istotnym celem pracy jest dostarczenie naukowo opracowanych informacji, dotyczących koncepcji i teorii pedagogicznych oraz związanych z nimi ideałów wychowania i samowychowania człowieka, a także innych wartości pedagogicznych, zawartych w systemach filozoficzno-religijnych kultur dalekowschodnich: taoizmie i konfucjanizmie.

W związku z tym należy rozstrzygnąć szereg ważnych problemów badawczych:

- Jakie są główne systemy filozoficzno-religijne w kulturach Dalekiego Wschodu?
- Kto i jakie treści w zakresie wartości pedagogicznych tych kultur wprowadził już do polskiej pedagogiki?
- Czy dalekowschodnie systemy filozoficzno-religijne posiadają wspólne, a przynajmniej zbliżone założenia światopoglądowe?
- Jaka jest geneza taoizmu, jakie są jego odmiany oraz fazy rozwojowe?
- Jacy są główni przedstawiciele nurtów taoizmu i na czym polegają ich dokonania?
- Jakie są główne dzieła taoizmu i jakie zawierają idee humanistyczne i społeczne?
- Czy zawarte są w tych dziełach ideały wychowania i wartości pedagogiczne i jakie one są?
- Czy te ideały i wartości pedagogiczne wykazują spójność, niezależnie od nurtu i fazy rozwojowej systemu?
- Jak taoizm rozwijał się w poszczególnych krajach i jaką rolę odgrywał w edukacji krajów Dalekiego Wschodu?
- Czy taoizm jest współczesnym systemem filozoficzno-religijnym i w jaki sposób zaznacza swą obecność w edukacji globalnej?
- Jaka jest geneza i rozwój konfucjanizmu i neokonfucjanizmu?
- Jacy są główni przedstawiciele tych nurtów oraz na czym polegała ich działalność?
- Jakie są najważniejsze dzieła konfucjańskie i neokonfucjańskie?
- Jakie ideały wychowania i wartości pedagogiczne są zawarte w tych dziełach?

- Jaką rolę odegrał konfucjanizm i neokonfucjanizm w historii, kulturze i edukacji krajów dalekowschodnich?
- Jakie są powiązania między taoizmem, konfucjanizmem, a także buddyzmem mahajany?
- Czy wartości pedagogiczne taoizmu i konfucjanizmu upowszechniają się na świecie i czy zaznaczają swą obecność w Polsce?
- Czy stanowią one zagrożenie dla naszego zachodniego, europejskiego i polskiego stylu życia?
- Czy wartości badanych systemów koncentrują się wokół problematyki etycznej i samowychowania jako celu wychowania?

Wskazując drugi cel pracy, ma ona pomóc w zrozumieniu i przyswojeniu idei powiązanych z wychowaniem i samowychowaniem, wyrosłych na gruncie odrębnych, dalekowschodnich kultur, filozofii i religii, wykształconemu odbiorcy, ukształtowanemu przez kulturę zachodnią, przez ich czytelne i oparte na przykładach przedstawienie, a także dzięki szukaniu analogii i powiązań z ideami pedagogiki zachodniej, ujętymi w dorobku przede wszystkim polskich pedagogów, ale też i innych, zwłaszcza niemieckich i amerykańskich.

W związku z tym można wskazać szereg problemów badawczych do rozstrzygnięcia:

- Jakimi pojęciami i kategoriami pedagogicznymi posługuje się współczesna pedagogika?
- Jaka jest geneza i rozwój zachodniej pedagogiki naukowej?
- Jaką rolę w tym procesie odegrał Johann Friedrich Herbart, a jaką Immanuel Kant?
- Czy pedagogika jako nauka rozwijała się dwutorowo, w perspektywie pozytywistyczno-scjentystycznej oraz humanistyczno-kulturalistycznej?
- Jak rozwijały się teorie wychowania i jaki jest ich obecny status w pedagogice?
- Jaką rolę odgrywa teleologia wychowania w pedagogice, jakie jest znaczenie ideałów i celów wychowania dla zrozumienia założeń teorii i kierunków pedagogicznych?
- Jakie jest miejsce antropologii filozoficznej, aksjologii i etyki w teoriach wychowania?
- Jakie jest znaczenie wartości humanistycznych, norm moralnych i zasad wychowania we współczesnej pedagogice?
- Jak duże zróżnicowanie występuje we współczesnej pedagogice, jakie kierunki pedagogiczne ostatnio wyraźniej zaznaczyły swą obecność w pedagogice polskiej i w innych krajach?

Dążąc do zrealizowania wskazanego wyżej celu należałoby zarówno uwzględnić, w toku recepcji i poznania wartości odmiennych kultur, pewne procesy i zjawiska związane z interesującą, dwudzielną (dwuparadygmatową) genezą i rozwojem zachodniej pedagogiki naukowej, w postaci problemów, twierdzeń i teorii naukowych, jak i bogactwo idei dotyczących wychowania i samowychowania, tkwiące w zachodnich kierunkach pedagogicznych. Pojawia się tu kolejny problem badawczy:

- Czy te prawidłowości można uchwycić także w rozwoju dalekowschodniej myśli pedagogicznej (w wybranych obu systemach) oraz czy i w jaki sposób mogą one być pomocne w jej lepszym, pogłębionym zrozumieniu?

Rozdziały zamieszczone w pierwszej części pracy stanowią rozbudowane wprowadzenie w tę właśnie problematykę i w dużej mierze odwołują się do już istniejących opracowań uznanych naukowców i ich ważnych dla rozwoju współczesnej pedagogiki polskiej dzieł, umożliwiających dokonanie wspomnianego procesu poznania. Konstrukcja tej części pracy umożliwia zarówno dokonanie rekonstrukcji rozwoju i założeń pedagogiki naukowej, jak i uchwycenie podstawowych kwestii przy omawianiu pedagogicznych aspektów badanych systemów dalekowschodnich, a także ich wzajemne zestawienie. Stosownie do tych założeń dokonano w części pierwszej bliższej prezentacji rozumienia podstawowych kategorii i pojęć pedagogicznych: wychowania, samowychowania, edukacji oraz kategorii powiązanych zwłaszcza z humanistyczną orientacją w pedagogice: odpowiedzialności, podmiotowości, tolerancji, samorealizacji, wyobraźni w różnych znaczeniach oraz twórczości (czyli tzw. pedagogicznych kategorii interdyscyplinarnych). Ponadto pula humanistycznych kategorii pedagogicznych została poszerzona o wartości humanistyczne, takie jak: altruizm, wolność i sprawiedliwość. Wprowadzenie tych kategorii ma służyć lepszej rekonstrukcji, interpretacji oraz porównaniu idei pedagogicznych tkwiących w analizowanych dalekowschodnich systemach filozoficzno-religijnych z dorobkiem pedagogiki zachodniej. Temu samemu celowi ma służyć wniknięcie w genezę pedagogiki zachodniej, a więc w podłoże złożone z idei i problemów leżących u podstaw jej naukowości. Przedstawiłem tutaj w pierwszej kolejności wątek herbartowski, dość powszechnie znany, choć niekoniecznie w pełni rozpoznany, choć wciąż często uważany za jedyne źródło pedagogiki naukowej. Zaprezentowałem również, jako drugi i bardziej szczegółowo, o wiele mniej znany wątek kantowski genezy pedagogiki, z tego względu, iż stwarza on podstawy do przeprowadzenia hermeneutycznego procesu rozumienia głównej problematyki pracy przez odwołanie się do paradygmatu filozoficznego rozwoju pedagogiki. To właśnie Kant (choć częściowo i Herbart),

jak wynika z badań innych naukowców, ale też moich rekonstrukcji pedagogicznych, dotyczących wymiaru pedagogicznego jego dorobku⁴¹, wskazała na potrzebę rozpatrywania wychowania w oparciu o kryteria antropologiczne, etyczne i aksjologiczne, co zostało później rozwinięte w orientacji humanistycznej pedagogiki zachodniej. Istotne jest to, że w myśli pedagogicznej Kanta można odnaleźć wiele głównych, jeśli nie najważniejszych problemów i antynomii współczesnej pedagogiki, co podkreślają współcześni naukowcy – pedagodzy, wciąż podejmowanych jako przedmiot wielu badań pedagogicznych. Moje wcześniejsze badania myśli pedagogicznej Dalekiego Wschodu dość jednoznacznie wykazały, że posiada ona podobieństwa zarówno ze wzorcem pozytywistycznym i scjentyistycznym, obecnym w pedagogice zachodniej, jak również, i to prawdopodobnie w znacznie większym stopniu, z paradygmatem humanistycznym nauk pedagogicznych. Praca może zatem wskazać idee i prawidłowości, które występują w kulturze i nauce zachodniej, zwłaszcza w pedagogice, w celu odnalezienia „mostów przeprawowych”, mogących posłużyć do lepszego zrozumienia wartości kultury dalekowschodniej. Czy można je uchwycić już w samej genezie zachodniej pedagogiki jako nauki? Wydaje się, że u podstaw naukowości pedagogiki znalazła się antynomia wskazująca na prowadzenie badań dotyczących jej głównego przedmiotu – wychowania, zarówno w odwołaniu się do materialistycznej, jak i idealistycznej wizji świata, a tym samym zapoczątkowano dwie drogi poznania w pedagogice, empiryczną (*a posteriori*) i racjonalną (*a priori*), które przez dziesięciolecia wiodły osobno, jednak ostatnio coraz częściej splatają się ze sobą i uzupełniają. Wskazuje się zatem na dwudzielną genezę pedagogiki. Pedagogika jako nauka empiryczna, pozytywistyczna i scjentyistyczna, opierająca się na metodologii wywodzącej się z nauk przyrodniczych, zdaniem sporej części pedagogów, powstała w nawiązaniu do dorobku Johanna Friedricha Herbarta i herbartyzmu. Jednak, zwłaszcza ostatnio w Polsce, niektórzy pedagodzy wiążą genezę pedagogiki ze spuścizną filozoficzną i pedagogiczną Immanuela Kanta oraz jego kontynuatorów, a także twórców w pewnym stopniu nawiązujących do jego dorobku, w tym neokantystów badeńskich oraz przedstawicieli filozofii życia, a chodzi tu zwłaszcza o Wilhelma Diltheya, a także późniejszych i współczesnych zwolenników paradygmatu hermeneutycznego i fenomenologicznego, obecnych zwłaszcza w niemieckojęzycznym obszarze pedagogiki, choć dostrzeganych również w polskiej pedagogice. Pedagogika taka jest nauką przede wszystkim humanistyczną, która rozpatruje swą główną problematykę, odwołując się do filozofii oraz innych nauk humanistycznych. Wychowanie bada się

⁴¹ Por. P. Zieliński, *Kantowskie inspiracje pedagogiki humanistycznej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński” 2014, t. 16.

tutaj w aspekcie przede wszystkim antropologicznym, etycznym i aksjologicznym, za pomocą metod hermeneutycznych, fenomenologicznych i komparatystycznych.

Choć na Dalekim Wschodzie, biorąc pod uwagę kulturę tradycyjną, nie rozwijała się nauka w rozumieniu charakterystycznym dla Zachodu⁴², to uwzględniając wspomniane trzy główne systemy filozoficzno-religijne, istnieją pewne przesłanki wskazujące, że analogii między nauką w rozumieniu pozytywistycznym, scjentyistycznym i częściowo pragmatycznym należy szukać przede wszystkim z konfucjanizmem, a nauka w rozumieniu humanistycznym jest bliższa taoizmowi (a także buddyzmowi i pewnym nurtom w obrębie konfucjanizmu). Stanowi to jedną z głównych tez niniejszej pracy. W tym kontekście warto też zaznaczyć – jak ujęli to Gérard Durozoi i André Roussel – że racjonalne poznanie odwołujące się do obserwacji, rozumowania i eksperymentowania, utożsamiane najczęściej z nauką, według współczesnej epistemologii nie może być oderwane od kontekstu kulturowego. Kryteria racjonalności zmieniają się w różnych epokach, zmienia się też zbiór obowiązujących pojęć i kategorii naukowych. Oddaje to współczesne rozumienie tzw. nowego podejścia naukowego, wskazującego na tymczasowość nauki i jej nieustanny rozwój, jak w stanowiskach Gastona Bachelarda i Thomasa Kuhna. Jednak współcześnie, jak to już wspomniano, nauki humanistyczne i przyrodnicze coraz częściej wzajemnie się przenikają i uzupełniają, zwłaszcza że złożoność badanych zjawisk wymaga nowych ujęć – syntetycznych oraz badań interdyscyplinarnych. Taki proces przenikania się i zacierania stanowisk charakterystycznych tylko dla wybranego systemu wystąpił też w ramach wszystkich wspomnianych systemów dalekowschodnich. Zaznaczająca swą obecność również we współczesnej pedagogice filozofia postmodernizmu zdaje się wykazywać pewne podobieństwa z dalekowschodnim synkretyzmem, w którym granice pomiędzy poszczególnymi nurtami filozoficzno-religijnymi są bardzo płynne. Wymaga to jednak dokładniejszego rozpatrzenia.

Podsumowując, odwołanie się do wspomnianej głównej antynomii pedagogicznej może umożliwić lepsze zrozumienie założeń i aspektów pedagogicznych dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych, będących przedmiotem badań tej pracy. Dlatego uzasadnione jest poświęcenie w części pierwszej pracy szczególnej uwagi genezie pedagogiki zachodniej, ideom, które pojawiły się u jej zarania, założeniom paradygmatu herbartowskiego i kantowskiego w pedagogice. Ponieważ pedagodzy w pewnym stopniu rozstrzygnęli już tę problematykę, stwierdzono, że w dorobku zwłaszcza Kanta

⁴² Por. F.C. Copleston, *Filozofie i kultury*, Warszawa 1986, s. 59–83.

odnaleźć można większość głównych problemów badawczych, które wciąż uznaje się za najważniejsze i które są badane przez pedagogikę jako naukę. Mieści się tutaj zasadniczy problem umożliwienia rozwoju moralnego wychowankom oraz uwarunkowań tego rozwoju, wśród których jednym z najistotniejszych, co podkreślał również Kant, jest poziom rozwoju moralnego samych wychowawców. To z kolei wiąże się m.in. z wymaganiami deontologicznymi w zawodzie nauczyciela-wychowawcy. Szersze potraktowanie poglądów Kanta w części pierwszej pracy jest uzasadnione również moim przedrozumieniem problematyki badawczej (odwołuję się tu do podstaw metodologicznych pracy: w tym wypadku do metody hermeneutycznej), opartym także na opublikowanych moich rozprawach naukowych. Wynikają z nich jednoznacznie analogie między kandyzmem a rdzennymi chińskimi systemami filozoficzno-religijnymi, a rzecz ujmując pedagogicznie – między początkami pedagogiki naukowej na Zachodzie a wyraźnym ukonstytuowaniem się dalekowschodniej myśli pedagogicznej.

Przy tak sformułowanym temacie pracy należy również wnikliwie przyjrzeć się problematyce rozwoju teorii wychowania, mnogości stanowisk dotyczących jej rozumienia, a w szczególności dociec znaczenia teleologii wychowania, rozumienia i znaczenia ideału wychowania w pedagogice oraz aksjonormatywnego charakteru wychowania, które tworzą podstawy do szukania analogii i uchwycenia zbieżności i rozbieżności między analizowanymi odrębnymi światopoglądami. Bogactwo interpretacji wychowania i wartości pedagogicznych tkwiących w teoriach, nurtach i kierunkach pedagogiki zachodniej zostało przynajmniej w pewnym stopniu zaprezentowane pod koniec części pierwszej pracy w stosownym rozdziale.

Trzecim celem pracy jest wskazanie możliwej płaszczyzny dialogu międzykulturowego, przez ujawnienie podobieństw i różnic w rozumieniu wartości humanistycznych, gdyż w dobie globalizacji dochodzi do zróżnicowanych zjawisk związanych z przenikaniem się wspomnianych (i innych) kultur, w tym migracji nie tylko idei, ale wręcz ludności dalekowschodniej do świata zachodniego, do Europy i Polski, oraz związanych z tym problemów integracyjnych i edukacyjnych. Stanowią one wyzwania, zagrożenia i szanse dla wszystkich uczestników tych procesów. Chodzi tutaj o uchwycenie przez porównania analogii (zbieżności, podobieństw), ale też rozbieżności pomiędzy ideaми pedagogicznymi wybranych dalekowschodnich systemów i tymi, zawartymi w kierunkach pedagogiki zachodniej, w zgodzie z humanistycznymi założeniami pedagogiki, w tym zwłaszcza z pedagogiką filozoficzną, a także międzykulturową i innymi kierunkami pedagogicznymi. Niektóre z tych podobieństw wykazałem w moich poprzednich publikacjach, tutaj zebrałem je razem i uzupełniłem, nadając im bardziej uporządk-

kowaną i całościową postać. Główne problemy badawcze można zatem przedstawić jako następujące pytania:

- Czy istnieje wspólna podstawa do czynienia analogii między wartościami pedagogicznymi obu kultur?
- Czy przedrozumienie, wskazujące na przyporządkowanie idei materialistycznych i kolektywistycznych wychowaniu konfucjanizmowi a idealistycznych i humanistycznych taoizmowi, utrzymało swoją rację istnienia?
- Między jakimi nurtami badanych dalekowschodnich systemów i współczesnych kierunków pedagogiki zachodniej występują szukane analogie i jakich obszarów dokładnie one dotyczą?
- Czy występują również istotne rozbieżności między zestawianymi nurtami i kierunkami Dalekiego Wschodu i Zachodu?
- Które ze wskazywanych analogii można potraktować jako humanistyczne i demokratyczne, a które jako autorytarne?
- Które kierunki pedagogiki zachodniej wykazują silne związki z koncepcjami pedagogicznymi taoizmu i konfucjanizmu?
- Jakie wartości pedagogiczne można odnaleźć w dalekowschodnich systemach, występujących również w Polsce?
- Czy wartości pedagogiczne taoizmu i konfucjanizmu dostarczają nowych wskazówek i propozycji rozwiązań głównych współczesnych problemów pedagogicznych?

Czwartym celem, wynikającym z zestawienia ze sobą w pracy, jakkolwiek w ograniczonym zakresie, powiązanim z moim jednostkowym badaniem i rozumieniem osiągnięć i wartości pedagogicznych Zachodu i Dalekiego Wschodu, jest próba wyciągnięcia wniosków o charakterze bardziej uniwersalnym, ogólnohumanistycznym, całościowym, dotyczących sedna rozwoju istoty ludzkiej i całej ludzkości. Są przesłanki, wynikające z dzieł moich poprzedników oraz moich własnych prac, wskazujące, że takie uniwersalne wartości humanistyczne występują i są oparte na pewnych prawidłowościach rozwoju duchowego i moralnego człowieka. Niniejsza praca może je nie tylko zaprezentować, ale też szczególnie podkreślić, jako że człowiek od zarania swego istnienia docieka sensu swej egzystencji, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym, jej znaczenia i możliwych do zrealizowania obszarów człowieczeństwa, które powinny wykraczać poza ograniczenia kulturowe i powiązane z tym partykularne, jednostkowe czy grupowe interesy, kojarzone najczęściej z materialistycznymi i ideologicznymi wzorcami rozwoju. Tego rodzaju wnioski mogą nasuwać się po analizie humanistycznych teorii rozwoju moralnego człowieka, stworzonych na gruncie zachodniej kultury, w tym: religii, filozofii i nauki, ale także obecne między innymi w dalekowschodniej myśli filozoficzno-religijnej. Temu służy

również zestawienie, w części trzeciej pracy, dorobku taoizmu i konfucjanzmu z osiągnięciami współczesnych kierunków pedagogiki zachodniej. Istnieje zatem pewien dorobek i wiedza, które należałoby bliżej rozpoznać i przedstawić w ujęciu holistycznym zainteresowanym odbiorcom. Przyjmując stanowisko, iż celem wychowania jest samowychowanie, jak pisał między innymi wybitny polski pedagog Kazimierz Sośnicki, wiedza taka byłaby bez wątpienia przydatna w tym procesie. Ponadto są to także odwieczne ludzkie marzenia dotyczące moralnego rozkwitu człowieka i ludzkości, zdolnej do życia w pokoju, występujące u Laoziego, Konfucjusza, Mencjusza oraz Kanta, Pestalozziego, Sprangera oraz ich następców, innych twórców i przedstawicieli pedagogiki humanistycznej. Realizacja tego celu byłaby zatem próbą syntezy najistotniejszych wątków wynikłych z zestawienia badanych systemów i kierunków. Stanowiłaby przedstawienie pewnej propozycji o charakterze światopoglądowym i egzystencjalnym, ujmującej sens ludzkiego życia i rozwoju społeczeństwa oraz całej ludzkości w świetle znalezionych analogii pomiędzy okcydentalnymi i orientalnymi kierunkami i systemami. Propozycja ta, prawdopodobnie bardzo ograniczona z uwagi na jednostkowe dociekania badawcze, jest też wyjściem naprzeciw aktualnym tendencjom pedagogiki do dokonywania syntezy czy scalania swego wypracowywanego dorobku w celu ujednorodnienia stanowisk tam, gdzie jest to możliwe, a więc szukania tego, co łączy, przy poszanowaniu dostrzeżonych różnic. Takie działanie wskazuje na humanistyczną, wolnościową i pokojową opcję rozwoju pedagogiki. Z ostatnim głównym celem pracy powiązane są następujące problemy badawcze:

- Czy istnieją te same ideały wychowania i wartości pedagogiczne w obu badanych kulturach, a jeśli tak, to które?
- Czy wskazują one na ideę holistycznego rozwoju człowieka, w którym wartości materialne są zaledwie podstawą rozwoju duchowego i moralnego?
- Czy zestawione kultury pedagogiczne oraz wypracowane przez nie rozwiązania praktyczne (metody wychowania i samowychowania) są podobne, czy też znacznie odbiegają od siebie?

Wszystkie wymienione cele pracy, jak wspomniano, są ze sobą bezpośrednio powiązane. Wzbogacenie dorobku polskiej pedagogiki, poszerzenie jej problematyki badawczej przez nawiązanie do mniej znanych lub dotychczas nierozpoznanych idei i stanowisk, może pomóc w pokojowym zbliżeniu się różnych kultur oraz wzmocnieniu pierwiastka humanistycznego w relacjach międzyludzkich, międzykulturowych, a także w samej działalności edukacyjnej. Zbliżenia takie mają już miejsce we współczesnej Polsce i wiążą się bezpośrednio także z ideałami i wartościami taoistycznymi i konfucjańskimi, będącymi przedmiotem analiz pedagogicznych w niniejszej

rozprawie⁴³. Zbliżenie między odmiennymi kulturami przeważnie jest procesem trudnym, ale też, jak zwróciło na to uwagę wielu uczonych humanistów – procesem twórczym. Mogą z niego wyniknąć nowe wartości i perspektywy dla badań naukowych, a zatem może nastąpić również istotne wzbogacenie problematyki badawczej i dorobku dyscypliny naukowej, w której ramach podjęto takie wyzwanie.

Problematyka humanistyczna podjęta w pracy wymaga zastosowania metod badań charakterystycznych dla jakościowej perspektywy badawczej w pedagogice. Dzieło niniejsze w warstwie metodologicznej zostało pomyślane jako badania hermeneutyczne, a więc rekonstruujące i interpretujące wskazane treści przedmiotu badań, prowadząc do ich zrozumienia, ale też jako komparatystyczne, zwłaszcza w warstwie szukania analogii dotyczących prawidłowości rozwoju pedagogiki zachodniej i dalekowschodniej myśli pedagogicznej oraz ich wzajemnych powiązań przez porównanie ideałów i celów wychowania oraz wartości pedagogicznych, co zostało podjęte zwłaszcza w trzeciej części pracy.

Hermeneutykę potraktowano tutaj jako metodę badań, gdyż umożliwia zrozumienie i zinterpretowanie wytworów (symboli) kultur w kontekście procesu rozwoju człowieka, przez odwołanie się do kategorii antropologicznych, etycznych i aksjologicznych w rozpatrywanych dziełach i dokonaniach wybitnych przedstawicieli systemów i kierunków filozoficzno-religijnych i pedagogicznych.

Pierwotnie, a więc w starożytnej Grecji, w okresie życia Platona, hermeneutyka (od gr. *hermeneutike* – objaśniać, interpretować) była umiejętnością objaśniania. Sama nazwa nawiązuje do Hermesa, który w mitologii greckiej był pomniejszym bogiem i m.in. posłańcem bogów słynącym z „przekonującej wymowy”. Pełniąc tę funkcję, miał za zadanie w sposób zrozumiały przekazywać wolę Zeusa i innych bogów wyznaczonym adresatom. Potem hermeneutykę potraktowano jako sztukę interpretowania tekstów, zwłaszcza biblijnych. Za sprawą niemieckiego teologa, filozofa i pedagoga Friedricha D.E. Schleiermachera (1768–1834) objęła ona swym zasięgiem wszystkie teksty. Według Schleiermachera należało wyodrębnić zasady podstawowe (poszczególne) hermeneutyk i uczynić z hermeneutyki ogólną naukę o sztuce rozumienia. On sam oprał te zasady na rozumieniu gramatycznym i psychologicznym. W analizie procesu rozumienia tekstu hermeneutyka dostarczyła metody niezależnej od rodzaju analizowanych treści⁴⁴. Stała się umiejętnością interpretacji zarówno tekstów literackich, jak

⁴³ Por. P. Zieliński, *Vietnamese minority education in Poland...*, s. 408–409.

⁴⁴ K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 106–107.

i źródeł historycznych, a nawet treści symbolicznych, wszelkich wytworów kulturowych powiązanych z językiem, tekstem i słowem. Jako teoria i sztuka rozumienia i interpretacji stała się także dziedziną badań filozoficznych, czy wręcz kierunkiem filozoficznym.

W najszerszym rozumieniu hermeneutyka jest teorią (sztuką, metodą) interpretacji i rozumienia tekstu mówionego lub pisanego⁴⁵. Jest również metodą humanistyki, „(...) epistemologią interpretacji, metodologią, wyrazem pewnej postawy humanistycznej”⁴⁶.

Ponadto, jak zauważyła Krystyna Ablewicz, hermeneutyka może być ujmowana jako ontologia rozumienia, pewna odmiana fenomenologii (Paul Ricoeur); filozofia rozumienia (Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer), a także teoria komunikacji językowej (Jürgen Habermas, Karl-Otto Apel)⁴⁷.

Zdaniem niektórych filozofów, w naukach przyrodniczych wyjaśnia się fakty przez odkrywanie praw, które nimi rządzą, a w naukach humanistycznych ujawnia się ukryty sens ludzkich czynów oraz wytworów przez rozumienie. Odwołanie się do hermeneutyki pozwala tłumaczyć zjawiska przez posługiwanie się kategoriami: celu, intencji i przeżycia. Koncepcja ta pojawiła się najpierw u W. Diltheya, który uważał filozofię za „wartościowanie”, a cel każdego systemu filozoficznego upatrywał w przedstawieniu światopoglądu jego autora. Filozof był przeciwny wyjaśnianiu rzeczywistości ludzkiej w sposób przyczynowy, czyli przeciwstawiał się zarówno pozytywizmowi, jak i racjonalizmowi. Jego oparta na rozumieniu metoda poznania służyła do pojęcia sytuacji społecznej i historycznej człowieka przez odwołanie się do intuicji. Postawa człowieka wobec świata oraz jego „styl” był oddawany za pomocą swoistej „psychologii opisowej”.

Dilthey szukał możliwości naukowego poznania pojedynczych osób, czy jest ono możliwe i jakimi środkami. Jego zdaniem nauki humanistyczne górują nad przyrodniczymi, a ich przedmiot nie jest zjawiskiem dostępnym zmysłowo, jest „bezpośrednią wewnętrzną rzeczywistością (...) występującą jako wewnętrznie przeżywana spójna całość”⁴⁸. Dążąc do obiektywnego uchwycenia tej wewnętrznej całości, filozof zaproponował „narzędzie” w postaci rozumienia. Pisał: „Proces, w którym na podstawie znaków z zewnątrz dostarczanych przez zmysły poznajemy sferę wewnętrzną, nazywamy rozumieniem”⁴⁹. Założył, że istnieją różne stopnie rozumienia, uwarun-

⁴⁵ J. Stelmach, *Co to jest hermeneutyka*, Wrocław 1989, s. 5.

⁴⁶ Tamże, s. 6.

⁴⁷ K. Ablewicz, dz. cyt., s. 105-106.

⁴⁸ W. Dilthey, *Powstanie hermeneutyki*, w: W. Dilthey, *Pisma estetyczne*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1982, s. 291.

⁴⁹ Tamże, s. 292.

kowane przede wszystkim przez zainteresowania. Im bardziej ograniczone są zainteresowania, tym bardziej ograniczone jest rozumienie. Wykładnia czy też interpretacja jest zgodnym z pewnymi regułami rozumieniem utrwalonych uzewnętrznień życia⁵⁰. Dla rozumienia życia duchowego i historii największe znaczenie ma literatura, gdyż „jedynie w języku ludzkie wnętrza znajduje swój pełny, wyczerpujący i obiektywnie zrozumiały wyraz. Dlatego sztuka rozumienia ma swoje centrum w wykładni, czyli interpretacji zawartych w piśmie śladów ludzkiej egzystencji”⁵¹. Sama hermeneutyka jest teorią interpretacji pomników piśmiennictwa. Stała się nauką, stopniowo rozwijając się, kierując się regułami umożliwiającymi ich pełniejsze zrozumienie, wykształcając się ze sztuki ich prezentowania oraz zachodzących między nimi konfliktów, walk różnych stanowisk związanych z wykładnią ważnych dzieł oraz uzasadnienia samych reguł⁵². Filozof twierdził, że można mylić się co do motywacji i postępów historycznych postaci, jednak ich dzieła, tzn. dzieła wielkich poetów, odkrywców, geniuszy religijnych i filozofów, są prawdziwym wyrazem ich życia psychicznego, a w zakłamanym społeczeństwie nadają się do pewnej i obiektywnej interpretacji, rzucając swoje światło na inne pomniki epoki oraz historyczne poczynania ludzi w niej żyjących⁵³. Ostatecznie hermeneutyka ma „uzasadnić teoretycznie powszechną ważność interpretacji, na której polega wszelka pewność historii”, przeciwstawiając się przejawom „romantycznej samowoli i sceptycznej subiektywności”⁵⁴.

Koncepcję rozumienia uznali w kolejności: neokantysta badeński Heinrich Rickert (1863–1936), który wskazywał na istnienie w sposób specyficzny dla siebie transcendentnych wartości, obowiązujących w oderwaniu od wszelkiego doświadczenia, a także Max Weber (1864–1920), twórca teorii socjologii rozumiejącej, niezależnej od pozytywistycznej koncepcji nauk społecznych. Uwzględnił w niej nie tylko rozumienie, ale też stworzył koncepcje typów idealnych, służących do porównywania badanych ludzkich zachowań, ponadto działanie powiązane z nadawaniem mu przez podmiot subiektywnego sensu oraz empatię. Weber był też za prowadzeniem na dużą skalę badań historyczno-porównawczych. Również Ludwik Wittgenstein (1889–1951) podzielał częściowo te poglądy. Rozróżnił on fakty od racji oraz od norm. Racje, takie jak: motywy, projekty, intencje, usprawiedliwienia itd., określają ludzkie zachowanie, normy zaś wpływają na działania. Racje opierają się na empatii, która umożliwia nie tylko rozumienie przeżyć innych ludzi, ale kontakt z ży-

⁵⁰ Tamże, s. 293.

⁵¹ Tamże, s. 293–294.

⁵² Tamże, s. 294–295.

⁵³ Tamże, s. 294.

⁵⁴ Tamże, s. 311.

ciem w ogóle. Wpływ poglądów Diltheya był znaczny nie tylko na przytoczonych uczonych, ale również na kształtowanie się egzystencjalizmu i fenomenologii⁵⁵. Do najważniejszych współczesnych przedstawicieli hermeneutyki należy zaliczyć Hansa-Georga Gadamera (1900–2002), filozofa traktującego hermeneutykę jako próbę dotarcia do podstawowego sposobu bycia człowieka w świecie dzięki rozumieniu, które przez analizę sensów i kontekstów rzeczywistości językowej ma odsłonić racjonalny porządek świata. Drugim znaczącym przedstawicielem jest Paul Ricoeur (1913–2005), który potraktował filozofię jako sztukę interpretacji dorobku duchowego ludzkości, hermeneutykę jako narzędzie rozumienia przeszłości, docierania do źródłowego sensu myśli (również zawartych w religiach), a kulturę jako całościowy tekst odczytywany w strukturalnym i historycznym wymiarze⁵⁶.

Warto również zaznaczyć, że podział nauk wprowadzony przez niemieckich uczonych, neokantystów bańskich: Wilhelma Windelbanda (1848–1915) i H. Rickerta, na nauki kulturowe i przyrodnicze (idiograficzne i nomotetyczne)⁵⁷, nie tylko umożliwił poddanie tych pierwszych rozumieniu, z uwagi na intencjonalny wyraz ludzkich działań i uwzględnieniu w nich za sprawą W. Diltheya wychowania⁵⁸, ale też sama nazwa tych nauk używana w Polsce – nauki humanistyczne, nie oddaje ich źródła i znaczenia. Dochodzi bowiem tutaj do nachodzenia się na siebie obu określeń, a więc właściwej pedagogiki jako nauki kulturowej (o duchu, niem. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) z kierunkiem psychologii i pedagogiki humanistycznej opartej na koncepcji Carla R. Rogersa (1902–1985)⁵⁹. Chyba najwłaściwsze jest użycie w tym kontekście określenia – pedagogika kultury, która mieści w swoich ramach m.in. dorobek Sergiusza Hessena, Bogdana Nawroczyńskiego, Bogdana Suchodolskiego, a także K. Sośnickiego⁶⁰.

Hermeneutyka jako nauka o procesie rozumienia, ujmowana tylko w aspekcie metodologicznym, spełnia dwie funkcje: odsłaniającą i regulatywno-normatywną. Pierwsza służy opisowi pewnej wizji rzeczywistości za pomocą metody, jaką jest rozumienie. Nie opiera się ona na jednoznacznie sformułowanych wytycznych dla postępowania badawczego, w przeciwieństwie do badań empiryczno-analitycznych, gdyż odwołuje się do ogólnoludzkiego,

⁵⁵ G. Durozoi, A. Roussel, *Filozofia. Słownik. Pojęcia, postacie, problemy*, Warszawa 1997, s. 51, 97, 239.

⁵⁶ Tamże, s. 88, 234. Por. polski zbiór rozpraw tego filozofa: P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, Warszawa 1985.

⁵⁷ J. Gajda, *Pedagogika kultury*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4: P, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 160–161.

⁵⁸ K. Ablewicz, dz. cyt., s. 107.

⁵⁹ Tamże. Por. też: P. Zieliński, *Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej...*, s. 136–137.

⁶⁰ J. Gajda, dz. cyt., s. 162–163 oraz tenże, *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. 2, Kraków 2006.

ale też zindywidualizowanego procesu poznawania rzeczywistości, oddającego określony sposób bycia człowieka w świecie, uwarunkowanego również procesem wychowania⁶¹.

K. Ablewicz wymieniła i omówiła pięć kryteriów określających dynamikę procesu rozumienia. Pierwszym jest historyczność, człowiek nie tylko jest powiązany z określoną tradycją-historią, ale również ją tworzy, jego proces dojrzewania jest powiązany z wrastaniem w historię i wykraczaniem poza nią. Drugim jest konkretna rzeczywistość wychowawcza, zależąca zarówno od tradycji (historii, kultury), jak i indywidualności uczestniczących w niej podmiotów, stanowiąca aspekt środowiskowy historii wychowania i kształcenia. Uczona, odwołując się do poglądów Otto Friedricha Bollnowa (1903–1991), stwierdziła, że na podstawie interpretacji tego, co zachodzi w świecie życia codziennego, w tym doświadczenia wychowania, można domniemywać tego, co powinno być. W ten sposób można ustalać cele wychowania. Trzecim kryterium jest niepowtarzalność i indywidualność człowieka, a także każdej sytuacji wychowawczej. Człowiek stanowi fizyczno-psychiczno-duchową całość, a sytuacja wychowawcza jest swoistą relacją pomiędzy dorosłym i dzieckiem, przepojoną „refleksją zaangażowaną”, jak w ujęciu Wilhelma Flintera (1889–1990), uwarunkowaną odpowiedzialnością pedagogiczną. Ta z kolei jest zobowiązaniem wynikającym z aksjologii sytuacji wychowawczej, procesu obcowania ze sobą jej uczestników, które ma miejsce, gdyż wychowawca rozumie istotę wychowania, jak wskazał Erich Weniger (1894–1961). Czwartym kryterium jest pojęcie całości, odnoszące się zarówno do ludzkiej natury, stanowiącej jedność myśli, uczuć i woli, jak również do interpretowania sytuacji wychowawczej w ujęciu, które wykracza poza jej cele wychowania, koncepcje człowieka, wartości, a nawet sens samego procesu wychowania, jak to przedstawiał Helmut Danner (ur. 1941), a więc opartych na jeszcze szerszym kontekście kulturowym i społecznym. Ostatnie, piąte kryterium uwzględnia włączenie podmiotu poznającego w proces poznawania, ujmując człowieka w ścisłej relacji „życiowych odniesień”, opartych zwłaszcza na wartościach, z poznawanym obiektem. Człowiek wnosi w ten proces przedsąd, przedrozumienie wynikające z jego indywidualności oraz obiektywnych kontekstów codziennego życia, określonego czasem dziejów (historii) i miejscem kulturowym. Zatem w procesie poznawania należy uwzględnić ludzką indywidualność oraz dynamikę dziejów, co sprawia, że cele wychowania mają charakter historyczny. Z tego powodu, jak zauważył Dilthey, pedagogika hermeneutyczno-kulturowa nie może być pedagogiką normatywną, realizującą wyznaczone (z góry) przez antropolo-

⁶¹ K. Ablewicz, dz. cyt., s. 108.

gię oraz etykę cele i normy. Cele należy wyprowadzać z dynamiki samego życia i jego odniesień. Rzeczywistość wychowawcza w tym rozumieniu jawi się jako zobiektywizowany wyraz ludzkiego ducha, mającego w sobie sens, podobnie jak i samo doświadczenie życia. Pedagogika może uwolnić się od ideologii czy interesów rządzących i stać się nauką autonomiczną, jak wskazał Herman Nohl (1879–1960), gdyż pedagodzy szukają uzasadnień dla swych działań w intencjach pedagogicznych. Ich odkrywanie ma charakter dynamicznego rozumienia wymagającego interpretacji, objaśnienia i wykładni, ponadto naznaczone jest również wartościami⁶².

W perspektywie hermeneutycznej każda rzeczywistość wychowawcza zawiera w sobie pewną, jawną lub ukrytą teorię, którą należy odsłonić i tak zinterpretować, aby służyła praktyce pedagogicznej, w której realizuje się główny cel wychowania. Jest nim, najogólniej ujmując, dobro wychowanka, jak wskazał Marian Heitger (1927–2012)⁶³, dla którego człowiek jest samostanowiącym podmiotem, realizującym się w dialogu.

Druga funkcja badań hermeneutycznych – regulatywno-normatywna – służy wskazaniu kilku reguł i norm wyznaczających formalne założenia pracy oraz przebieg postępowania badawczego. Należy do nich teza o tym, że subiektywny podmiot jest w stanie rozumieć rzeczywistość badaną dzięki współuczestniczeniu w tym, co obiektywne. Podmiot poznający, będąc w procesie poznawania, wnosi do niego własne przedrozumienie, które zarówno ogranicza sam proces poznania, ale też w ogóle go umożliwia. Samo rozumienie jest możliwe dzięki obiektywnie istniejącemu duchowi, odbijającemu to, co powszechnie obowiązuje, postrzeganemu przez pryzmat historycznych i kulturowych uwarunkowań, ujętych w subiektywne znaki, symbole czy język. Kolejna reguła ujmuje proces rozumienia jako koło czy spiralę hermeneutyczną (stworzoną przez Diltheya). Chodzi tu o to, że rozumienie niejako nieustannie przemieszcza się pomiędzy tym, co subiektywne (wewnętrzne) a tym, co obiektywne (będące na zewnątrz), każdorazowo wnosząc nowe jakości, rozszerzając horyzont poznania. Hermeneutyczne koło pozwala na rozumienie *czegoś jako czegoś*. To, co jest nieznanne (dane obiektywnie), w procesie rozumienia jest odnoszone do tego, co jest znane (subiektywnie), choć niekoniecznie uświadamiane, a następnie powraca do tego, co obiektywne i ten proces powtarza się kolejne razy. Badacz poszukuje sensu danej sytuacji hermeneutycznej według przyjętego horyzontu, wypełniając treścią strukturę koła, ponadto wyraźnie określa horyzonty opisu, uwzględniając przy tym zasadę części i całości w badanej problematyce i jej kontekście. Całość nie jest

⁶² Tamże, s. 108–109. Por. K. Ablewicz, *Badania hermeneutyczne w pedagogice*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1: A-F, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 293–294.

⁶³ Tamże, s. 294.

zbiorem części, choć od nich zależy. Cały czas ulega pewnej fluktuacji, zmianie, podobnie zresztą jak jej części. Zrozumienie jest możliwe w kontekście całości, będącej odrębną jakością przez poznanie powiązanych ze sobą części, nadających sens sobie i całości. Nie jest to zatem rozumowanie przyczynowo-skutkowe czy linearne. Również ludzkie doświadczenie życia opiera się na tym ujęciu czy strukturze. Ma w niej miejsce wzajemność części i całości poddawanych interpretacji przez człowieka. Sam proces badawczy polega na tym, że badacz, szukając sensu, przyjmuje pewną postawę wobec czasu, pewne uporządkowanie kolejności przedsięwzięć badawczych. Najpierw definiuje własne przedrozumienie, określając swoje stanowisko wobec badanego przedmiotu. Rozstrzyga, czy chodzi mu o jego rekonstrukcję według intencji twórcy lub twórców – jak u Schleiermachera w hermeneutyce romantycznej, czy o współuczestnictwo w procesie twórczym przy zachowaniu własnego stanowiska – jak u Diltheya, czy o kreowanie sensu według już zaktualizowanej społecznie i historycznie własnej (apodyktycznej) interpretacji – jak w hermeneutyce postmodernizmu, a może o odsłonięcie przesłania przedmiotu wyzwolonego już od intencji jego autora lub autorów – jak u Ricoeura w hermeneutyce fenomenologicznej⁶⁴.

Wracając jeszcze do koła hermeneutycznego, które w określony sposób pozwala na rozumienie i interpretację tekstu, trzeba podkreślić, że – jak to ujmował M. Heidegger – interpretacja jest procesem kolistym, gdyż nie ma punktu początkowego, opiera się na wcześniejszych doświadczeniach i procesach interpretacyjnych dokonującego interpretacji, na pewnych jego przekonaniach i wyobrażeniach o świecie. H.-G. Gadamer rozwinął tę myśl twierdząc, że z uwagi na uwarunkowania kulturowe i związane z tradycją oraz językiem, badacz już na początku całego procesu poznania będzie posiadał pewne przekonania (przesady) dotyczące tekstu. Poruszając się po kole hermeneutycznym, przekonania te będą podlegały rewizji, zwłaszcza gdy dostrzeże i odczuje obcość przekazu, jego niezgodność ze swoimi założeniami. W procesie tym badacz ostatecznie wróci do swych pierwotnych założeń, jednak teraz będą już one odpowiednio przekształcone⁶⁵. Zatem niezbędną przesłanką dla zrozumienia jest pierwotne rozumienie wstępne. Zostaje ono poszerzone przez interpretację, dzięki której również następuje przyswojenie wiedzy o omawianej dziedzinie. Ruch kolisty pozwala osiągać kolejne etapy rozumienia, zmniejszające odstęp między rozumieniem interpretatora a intencjami autora. Rozumienie hermeneutyczne nie jest nigdy całkowite, a wspomniane koło umożliwia ciągłe pogłębianie rozumienia, o czym już wspomnia-

⁶⁴ Tamże, s. 294–295.

⁶⁵ M. Zirk-Sadowski, *Prawo w ujęciu hermeneutycznym*, w: M. Zirk-Sadowski, *Wprowadzenie do filozofii prawa*, Warszawa 2011, s. 76–77.

no, jako że wychodząc od całości rozumiemy jakąś część, modyfikujemy to rozumienie i poszerzamy, aby ponownie powrócić do całości i dalej kontynuować ten proces, który w swej istocie zdaje się nie mieć końca, czy produktu finalnego⁶⁶.

Helmut Danner, niemiecki filozof i pedagog (który m.in. dokonał porównania między kulturami afrykańskimi i zachodnią), wśród trzech faz interpretacji tekstu wyróżnił tzw. interpretację wstępną, immamentną oraz koordynującą⁶⁷. Pierwsza faza wymaga sprawdzenia tekstu pod względem oryginalności, uwiadomienia sobie przez interpretatora własnego przedrozumienia, swej wiedzy pierwotnej, a także uchwycenia ogólnego sensu tekstu, aby wychodząc od niego móc dotrzeć do poszczególnych elementów. Druga faza odnosząca się do badań semantycznych (mających uchwycić relację między znakami i wyrażeniami a rzeczywistością, relację między znakami a treścią w ujęciu synchronicznym i diachronicznym) i syntaktycznych (dotyczących relacji między znakami, wyrażeniami), jak również analiz logicznych, ma pozwolić na uchwycenie sensu tekstu traktowanego jako całość. Trzecia faza z kolei pozwala na uwzględnienie innych dzieł wybranego autora, znaczenie interpretowanego tekstu w jego biografii, a także uwzględnia dociekania dotyczące świadomych i nieświadomych założeń autora⁶⁸. Wolfgang Klafki, niemiecki pedagog zajmujący się metodą hermeneutyczno-historyczną w badaniach edukacyjnych, dodatkowo stworzył szereg zasad rozumiejącej wykładni tekstu⁶⁹. Wśród jedenastu takich zasad postulował uwzględnienie, oprócz już wcześniej omówionych zasad, m.in.: krytyki źródeł i tekstu w badaniu naukowym (3), sytuacji towarzyszącej powstaniu danego tekstu (5), źródeł uzupełniających, ekspertyz społeczno-historycznych (6), myślowego podziału tekstu, głównych tez i przykładowych objaśnień (8), szukania sprzeczności i niejasności, krytycznego sprawdzania wywodów (9), poruszania się nieustannie w kole hermeneutycznym (10), stałego uwzględniania kontekstu społeczno-kulturowego danego okresu historycznego, położenia samego autora (11)⁷⁰.

Istnieją w Polsce zróżnicowane rozumienia pedagogiki hermeneutycznej i hermeneutyki pedagogicznej. Według Janusza Gniteckiego (1945–2008) pe-

⁶⁶ H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005, s. 144–145.

⁶⁷ Chodzi tu o dzieło: H. Danner, *Methoden der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie and Dialektik*, München–Basel 1979. Pod nieco innymi nazwami fazy te zaprezentował również B. Śliwerski. Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 25–27.

⁶⁸ H.-H. Krüger, dz. cyt., s. 145–146.

⁶⁹ W. Klafki, *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft*, w: *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft: Eine Einführung in 3 Bänden, Band. 3*, red. W. Klafki i in., Frankfurt am Main 1971.

⁷⁰ H.-H. Krüger, dz. cyt., s. 146–147.

dagogika hermeneutyczna skupia się na badaniu sfery wartości, jednej z trzech sfer rzeczywistości pedagogicznej (pozostałe to: sfera faktów i sfera pedagogicznego działania). Tym samym odpowiada na pytanie, kim człowiek ma być, co wiąże ją z teleologicznym aspektem wychowania. Według Mieczysława Sawickiego hermeneutyka pedagogiczna jest teorią i praktyką pracy pedagogicznej, w której należy uwypuklić znaczenie spotkania nauczyciela i uczniów, odbywającego się w wymiarze (przestrzeni) językowych znaczeń mowy i wartości, jako że cała rzeczywistość zdaje się przemawiać do człowieka⁷¹. Podstawową różnicę między hermeneutyką pedagogiczną a pedagogiką hermeneutyczną przedstawił również Bogusław Milerski. Pierwsza byłaby „pedagogiczną teorią rozumienia i interpretacji uprawianą na gruncie tradycji, określonej przez zakres merytoryczny przyjętej wykładni hermeneutyki”⁷², która „dotyka kwestii fundamentalnej, a mianowicie rozumienia i interpretacji jako podstawy badania rzeczywistości wychowawczej, sposobu poznania w procesie kształcenia i samego procesu kształtowania jednostkowego bytu”⁷³. Hermeneutyka pedagogiczna byłaby perspektywą zastosowaną w metodologii badań pedagogicznych, a pedagogika hermeneutyczna byłaby pedagogiką, która w różnych obszarach teorii i praktyki pedagogicznej opiera się „w całości” na hermeneutyce⁷⁴. Ponadto hermeneutykę pedagogiczną można przenieść na płaszczyznę rozważań pedagogiki religii. W holistycznym procesie kształcenia religia może stanowić podłoże refleksji egzystencjalnych. Sama refleksyjność w edukacji umożliwi wychowankowi, w sposób krytyczny i uwzględniający jego podmiotowość, odnosić się do przekazywanych mu treści, nie tylko w celu ich zrozumienia, ale też odniesienia ich do własnej egzystencji.

Bogusław Śliwerski pisał, że „rolą badacza teorii wychowania w perspektywie hermeneutycznej jest uruchomienie namysłu nad przedśladami myślenia pedagogicznego, by wykryć rzeczywisty (ukryty) sens wiedzy, czyniąc ją zarazem wiedzą problematyczną i niekonieczną”⁷⁵. Rekonstrukcja badanej treści danej teorii wychowania nie jest tylko prostą jej reprodukcją, lecz wzbogaceniem jej o własną podmiotowość, wniesieniem własnych założeń, procesem twórczej interpretacji. Nie jest także możliwe oddanie w pełni intencji twórcy, gdyż tworzył on w oparciu o własną, niepowtarzalną biografię w określonej dziejowo charakterystycznej sytuacji społecznej (która rów-

⁷¹ K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika...*, s. 111.

⁷² B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011, s. 131.

⁷³ Tamże, s. 133.

⁷⁴ Tamże, s. 96.

⁷⁵ B. Śliwerski, *Badania porównawcze teorii wychowania (rozdz. 3.2. Krytyka hermeneutyczna teorii wychowania)*, w: *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 54.

niez mogła podlegać zmianie). Nie należy pomijać intencji autora, ale wskazane jest wyjście poza nie, a jednocześnie zbliżenie własnego rozumienia do tego, co do zrozumienia jest dane. Samo znaczenie zjawisk pedagogicznych nigdy nie jest jednoznaczne, podlega przekształceniom w miarę zmiany horyzontu rozumienia pedagogów. Hermeneutyka, potraktowana jako metoda badań humanistycznych, w teorii wychowania wskazuje na reguły pomocne w uzyskaniu wglądu w sens danego tekstu. Sam badacz musi przejawiać pewne cechy umożliwiające mu zrozumienie, takie jak: sama wola zrozumienia tekstu, cierpliwość, tolerancja, samokrytyczność, otwartość na to, co nowe i chęć uczenia się. Taka postawa badacza harmonizuje z metodycznym postępowaniem badawczym, prowadzącym do realizacji założonych celów poznawczych, a tym samym pogłębienia zrozumienia pedagogiki, czy wręcz pisania jej wciąż na nowo⁷⁶.

W trakcie prowadzenia hermeneutycznej rekonstrukcji i interpretacji tekstów wykorzystanych w części pierwszej i drugiej pracy, podczas czynienia prób odkrycia ich pedagogicznego sensu, pojawiły się problemy dotyczące jego zrozumienia. W odniesieniu do dzieł z części pierwszej, w związku z tymi trudnościami, możliwe było skorzystanie z konsultacji, przeprowadzenie rozmów z polskimi pedagogami. Udzielili mi oni stosownych wyjaśnień i uwag, umożliwiających dogłębniejsze przeniknięcie myśli zawartych w rozpatrywanych tekstach. Mam tu na myśli przede wszystkim profesorów: Bogusława Śliwerskiego i Krystynę Ablewicz, którym w tym miejscu wyrażam podziękowania.

Jeśli chodzi o dzieła taoizmu i konfucjanizmu z drugiej części pracy, które w jej *Spisie treści* zostały specjalnie wyróżnione, takiej możliwości już nie było, a dodatkowa trudność dotyczyła ich oryginalnego zapisu. Dzieła te powstały przede wszystkim w klasycznym języku chińskim, ale też koreańskim, wietnamskim i japońskim. W takiej sytuacji mogłem skorzystać z ich przekładów na język polski i angielski. Pojawiła się tutaj wątpliwość, czy badaniu hermeneutycznemu poddałem dzieło oryginalnego autora lub autorów, czy też może dzieło (w pewnym sensie będące interpretacją) tłumaczy. Starłem się, gdzie to było możliwe, zminimalizować tę wątpliwość, odwołując się do kilku tłumaczeń naukowych danego dzieła na język polski, a niekiedy angielski. Można było takie działanie przeprowadzić w stosunku do podstawowych dzieł taoistycznych, jak *Laozi* i *Zhuangzi*, a także niektórych konfucjańskich, jak chociażby *Mengzi*. Dokładniejsze informacje dotyczące uwzględnionych tłumaczeń zostały zawarte w dalszym tekście, zazwyczaj we wstępnym opisie badanych dzieł. W rekonstrukcji i interpretacji badanego tekstu hermeneutyka zaoferowała prowadzącemu takie badania

⁷⁶ Tamże, s. 54–55.

kolejną możliwość, gdyż może on, a nawet powinien odwołać się do własnej intuicji, do własnego rozumienia tekstu, opartego na osobistym, rdzennym pojmowaniu rzeczywistości. W prowadzonych badaniach było to szczególnie uzasadnione, gdyż większość badanych tekstów miała wyraźne konotacje medytacyjne, nieobce prowadzącemu badania, z uwagi na długi własny staż medytacyjny. Jak pisał profesor Tadeusz Żbikowski, sinolog i tłumacz z języka chińskiego, tłumacz z klasycznego języka chińskiego ma wielką trudność, gdyż „prawie każde słowo (...) mogło występować w funkcji dowolnej części mowy, a więc jako czasownik, rzeczownik, przymiotnik, przysłówek, czy nawet grupa składniowa”⁷⁷, co w moim rozumieniu dopuszcza też możliwość rozmaitej interpretacji sensu tekstu w tłumaczeniu, w jakimś zakresie otwierając pole dla własnego (również opartego na intuicji) rozumienia. Z kolei hermeneutyka, zwłaszcza P. Ricoeura, wykracza poza dualizm metodologiczny, opozycję prawdy i metody, i umożliwia połączenie epistemologii z ontologią. Już M. Heidegger poznanie naukowe potraktował jako jeden ze sposobów bycia, a rozumienie jako „pozasubiektywne otwieranie na prawdę bycia”, z kolei H.-G. Gadamer doszedł do wniosku, iż „nauka zorientowana metodycznie nie wyczerpuje kategorii prawdy”, a „religia i sztuka włączają się w doświadczenie hermeneutyczne i jako takie mogą nieść w sobie wartość poznawczą”⁷⁸. Ricoeur stwierdził, że „filozofia mowy jest zawarta w fenomenologii religii, nie tyle ludzie mówią mową, ile mowa mówi do ludzi, (...) ludzie rodzą się w obrębie mowy, w świetle Logosu, «który oświeca każdego przychodzącego na świat»”⁷⁹. Badacz przez tekst nie tyle sięga w życie psychiczne jego autora, co obaj sięgają do „wysławianej mowy bytu”. Dialog czy też gadamerowska „fuzja horyzontów” jest możliwa „dzięki ontologicznemu zakorzenieniu tekstów w bycie”⁸⁰. Zhuangzi wyraził również tę myśl następująco: „(...) przychodzi wielkie przebudzenie i dopiero poznajemy, co było wielkim snem. Głupcy uważają, że czuwają i najpieczołowiciej rozpoznają, kto jest panem, a kto pastuchem. Jakież to nędzne! My z tobą obaj jesteśmy snem. I ja, który mówię, że jestem snem, snem też jestem. Takie słowa nazywa się paradoksami. Jeżeli po setkach wieków ma się znaleźć mędrzec umiejący je rozwiązać, to już by to było, jakbyśmy mieli się z nim spotkać w ciągu dnia”⁸¹. Rdzenne doświad-

⁷⁷ T. Żbikowski, *Prawie wszystko o Tao*, w: *Taoizm*, wybór teks. W. Jaworski, red. M. Dziwisz, Kraków 1988, s. 40.

⁷⁸ A. Ziółkowska, *Rola świadomości w konstytuowaniu człowieka. Roman Ingarden a Paul Ricoeur*, Poznań 2011, s. 81.

⁷⁹ P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. J. Skoczylas, Warszawa 1985, s. 109.

⁸⁰ A. Ziółkowska, dz. cyt., s. 79.

⁸¹ Czuang-Tsy, *Nan-Hua-Czên_King. Prawdziwa Księga Południowego Kwiatu*, tłum. W. Jabłoński, J. Chmielewski, O. Wojtasiewicz, Warszawa 1953, s. 43.

czenie bytu ma pomóc w zrozumieniu filozoficzno-religijnych treści sprzed wieków.

Dążąc do pewnego podsumowania kwestii zasadności odwołania się do hermeneutyki jako metody badań zastosowanej w niniejszej dysertacji pedagogicznej, można powołać się również na rozumienie znaczenia hermeneutyki w badaniach pedagogicznych u Marii Janion oraz Heinza-Hermann Krügera.

M. Janion pisała, że hermeneutyka jest objaśnianiem tradycji, tłumaczeniem jej przekazów, tekstów. Pojawia się, gdy toczy się walka o właściwe rozumienie tradycji, gdy dochodzi do racjonalizacji i ufilozoficznienia religii, gdy tradycja traci swą niedyskursywną niepodzielność i oczywistość⁸². Hermeneutyka jest sztuką i nauką lektury tradycji, i jako taka oferuje sposoby rozumienia i oswojenia duchowej i materialnej rzeczywistości, domagając się przy tym ugruntowania wartości. Autorka wskazała, posługując się słowami Diltheya, intencję pedagogiczną hermeneutyki. Hermeneutyka nazywana „domem” ludzkości ma misję tłumaczenia świata, rozświetlania jego niejasnych miejsc. To duchowe domostwo umożliwia dokonanie interpretacji w kręgu hermeneutycznym, zrozumienie sensu i znaczenia wszystkiego, niczym w akcie iluminacji⁸³. O jedności hermeneutyki świadczy to, że zajmuje się ona przede wszystkim tekstami świętymi. Ustala też swoje pojęcie *tekstu jako tekstu*. Tekstem są tutaj utrwalone w piśmie przejawy życia, w tym nie tylko teksty święte, ale wszelkie teksty, a nawet, jak pisał Dilthey, „wzelkie twory ducha”. Ponadto hermeneutyka jest pośrednikiem, tłumaczy, „czyni myśli zrozumiałymi”. Gdy objaśnia teksty, uczy rozumienia siebie i innych, to przede wszystkim ujawnia to, co ukryte. W tym kontekście mówi się o boskiej inspiracji i ludzkim autorstwie, o pokorze wobec tekstu, ale i o chęci krytycznego zinterpretowania go, co jest wyrazem historyczności i podmiotowości hermeneutyki. Jej strukturę wewnętrzną oddaje struktura rozmowy. Dzięki tekstom może się toczyć dialog przez stulecia, a nawet tysiąclecia, jednocześnie zapewniając ludzkości poczucie całości i jedności. Hermeneutyka dopuszcza też możliwość krytyki tekstu, a co najważniejsze zdaniem autorki, ma ona nie dopuszczać do zmiany struktury tradycji, jej deformacji, ma bronić uniwersalnych znaczeń i wartości, nie dopuszczając przy tym do zamiany wartości w dogmaty, stanowi zatem swoiście rozumianego strażnika i zarazem miarę humanizmu⁸⁴.

H.-H. Krüger uważa, że współcześnie w naukach społecznych i pedagogicznych hermeneutyka odgrywa pod wieloma względami główną rolę,

⁸² M. Janion, *Hermeneutyka*, w: M. Janion, *Humanistyka: poznanie i terapia*, Warszawa 1982, s. 126–127.

⁸³ Tamże, s. 127–128.

⁸⁴ Tamże, s. 128–135.

zwłaszcza że oferuje rozumiejące doświadczanie świata oraz „metateoretyczne ramy odniesienia dla jakościowych badań społecznych”, odnosząc się do różnorodnych zjawisk rzeczywistości wychowawczej, ujmując je w kontekście nie tylko świata obiektywizacji duchowych, ale również historycznie uwarunkowanym, ogólnospołecznym kontekście strukturalnym⁸⁵.

Problematyka pracy wymaga również zastosowania badań komparatystycznych. Mając do czynienia z różnymi teoriami pedagogicznymi, należy zastosować metainstrumenty analizy porównawczej. Ich zastosowanie pomaga wykazać, czy dana teoria jest obecna w kraju, w którym powstała, jak się ma w relacji do współczesnych trendów rozwojowych zachodzących w tym kraju, a jak wygląda w relacji z reprezentatywnymi trendami pedagogiki rozpatrywanymi w dłuższych okresach, w innych krajach⁸⁶. Jak pisał B. Śliwerski, „komparatystyka teorii wychowania jest porównywaniem jednej teorii z inną albo innymi oraz porównywaniem danej teorii z innymi sferami ekspresji humanistycznej”⁸⁷. Analizuje się tutaj zazwyczaj „wpływy” i „zapożyczenia” przez rekonstruowanie danej teorii metodą historyczną. Myśli, prądy, kierunki i teorie pedagogiczne podlegają zmianom, wzajemnie na siebie oddziałują, mają cechy wspólne, nawet przekształcają się jedne w drugie. Pozwala to na dociekanie ich genezy, etapów rozwoju i przekształceń, procesów w nich zachodzących, co wzbogaca wiedzę o wychowaniu.

Prowadzi się też badania komparatystyczne w perspektywie międzynarodowej. Przykładem jest tutaj sporządzanie map paradygmatów i teorii wychowania w świecie metodą Garetha Burrela, Gibsona Morgana i Rollanda Paulstona. Kartografia teorii umożliwia m.in. ich odniesienie do stopnia zaangażowania się w proces zmiany społecznej bądź utrzymania *status quo*, a także ujawnienie dotychczas ukrytych bądź niedostrzeżonych teorii (narracji). Zdaniem R.G. Paulstona taka krystalizacja przestrzeni umożliwi wypełnienie jej różnymi dyskursami i paradygmatami, zachęcając do ich reinterpretacji i uaktualnienia zachodzących między nimi związków⁸⁸. Badacz, odnosząc się do struktury wiedzy we współczesnej pedagogice porównawczej, zidentyfikował w niej cztery główne paradygmaty oraz 21 teorii powiązanych z jednym lub kilkoma z nich. Te cztery paradygmaty są następujące: funkcjonalny, radykalno-funkcjonalny, radykalno-humanistyczny

⁸⁵ H.-H. Krüger, dz. cyt., s. 147-148.

⁸⁶ B. Śliwerski, *Badania porównawcze teorii wychowania (rozdz. 3.3. Badania porównawcze teorii wychowania)*, w: *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 54-55.

⁸⁷ Tamże.

⁸⁸ Tamże, s. 56. Por. R.G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów*, w: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000.

(teoria krytyczna) i humanistyczny (interpretacyjny z perspektywami: etnograficzną i fenomenograficzną). Studia fenomenograficzne służą scharakteryzowaniu sposobów użytych przez badaczy do interpretowania konstruktorów wiedzy jako „paradygmatów i teorii” tworzonych w różnych okresach, kulturach i subkulturach wiedzy⁸⁹.

Badania porównawcze teorii wychowania mogą też odnosić ich treści do uwarunkowań społeczno-kulturowych. W takich analizach nie wolno zatracić specyfiki danej kultury, a jednocześnie należy stworzyć takie kryteria, które umożliwiłyby porównanie danej teorii z teoriami w innych systemach. Trzeba tutaj pamiętać i uwzględnić tezę o jednolitości i prawidłowości rozwoju historycznego oraz społecznego całej ludzkości. Szukając analogii i zbieżności historyczno-typologicznych, można dociekać ogólnych prawidłowości rozwoju danego prądu pedagogicznego, a także specyficznych właściwości narodowych, a może i kulturowych, badanych teorii. Właśnie fenomenografia, analizując prawidłowości w rozwoju pedagogiki w dłuższym okresie, wskazuje na historyczne zdeterminowanie jej rozwoju, na te same procesy w różnych społeczeństwach i kulturach, uwidaczniające zależności między zjawiskami społecznymi i wyłaniającą się wiedzą o wychowaniu⁹⁰. Według Paulstona te zmieniające się reprezentacje wiedzy mają charakter ortodoksyjny, heterodoksyjny i heterogeniczny – rozgałęziający się⁹¹.

W niniejszej pracy metainstrumentami służącymi do porównania idei wychowawczych zawartych w rozpatrywanych dalekowschodnich systemach filozoficzno-religijnych z zachodnimi kierunkami i myślą pedagogiczną są przede wszystkim ideały i cele wychowania oraz wartości pedagogiczne, których rozumienie na gruncie polskiej pedagogiki bliżej zaprezentowano w części pierwszej pracy.

Szukając uniwersalizmu pewnych założeń pedagogicznych, należy wykroczyć poza swój kraj, również poza miejsce i czas ich powstania. Autor, pisząc swą pracę, może być źle interpretowany, a nawet zignorowany, sama praca jednak wnosi kolejną teorię interpretacji rzeczywistości wychowawczej, a przynajmniej w jakimś stopniu uzupełnia już istniejącą wiedzę. Badając rozmaite teorie i odmienności kulturowe, badacz może dogłębniej je poznawać i rozmieć, a następnie czynić dojrzsze refleksje naukowe, będąc w swej „alternatywnej, nieinwazyjnej i empatycznej podróży”⁹².

⁸⁹ Tamże, s. 76 i nast.

⁹⁰ B. Śliwerski, *Badania porównawcze teorii wychowania...*, s. 57.

⁹¹ R.G. Paulston, dz. cyt., s. 69–75.

⁹² B. Śliwerski, dz. cyt., s. 58.

Nota o zapisie i wymowie znaków chińskich oraz zapisie innych znaków dalekowschodnich

W pracy przyjęto zasadę stosowania zapisu zgodnego z cytowanym źródłem (z pominięciem hieroglifów), ponadto wykorzystania już upowszechnionych nazw zlatynizowanych i spolszczonych. W pozostałych przypadkach zapisu słów języka chińskiego starano się zastosować transkrypcję *pinyin*, języka koreańskiego – tzw. transkrypcję poprawioną, języka wietnamskiego – zapis łaciński z uwzględnieniem znaków diakrytycznych i tonalności, języka japońskiego – zmodyfikowany zapis zlatynizowany Hepburna. Ponadto nazwiska i imiona chińskie oraz innych wschodnich nacji zazwyczaj przytaczano w całości, z uwagi na występujące trudności w ich odróżnieniu.

Podstawowe i przystępne zasady użycia transkrypcji *pinyin*, która obejmuje większość znaków chińskich w monografii, z uwzględnieniem ich wymowy polskiej, można odnaleźć w pracy *Zhuangzi*⁹³ oraz innych, ogólnodostępnych źródłach. Ponieważ słowa chińskie są najczęściej stosowane w tekście, zdecydowałem się podać podstawowe zasady transkrypcji *pinyin* za wskazanym źródłem, co zapewne ułatwi odbiorcy zapoznanie się z tekstem. Najpierw podaję zapis w *pinyin*, a potem wymowę polską: *w* – ł; *y* – j lub *i*, *z* – dz, *c* – cs, *s* – s, *j* – dzi, *q* – ćsi, *x* – si, *zh* – dż, *ch* – czh, *sh* – sz, *r* – ż, *ong* – ung, *ian* – jen, *üe* – jł (ü)e, *üan* – jł (ü)en [„e” długie], *ün* – jł (ü)en [„e” krótkie], *er* – ar, *ui* – uej, *un* – uen⁹⁴.

⁹³ M. Jacoby, *Wstęp*, w: *Zhuangzi, Prawdziwa księga południowego kwiatu*, Warszawa 2009, s. 17.

⁹⁴ Tamże.

Część pierwsza

**HUMANISTYCZNE KATEGORIE
I WARTOŚCI WYCHOWAWCZE.
PROBLEMATYKA TELEOLOGII
WYCHOWANIA I WSPÓŁCZESNYCH
KIERUNKÓW PEDAGOGICZNYCH**

Rozdział 1

Kategorie pedagogiczne

1.1. Wychowanie, samowychowanie i edukacja

Przedmiotem badań pedagogicznych jest wychowanie, a jego – z kolei – przedmiotem jest człowiek. Rozumienie człowieka wymyka się pedagogice z powodu braku odpowiednich narzędzi pojęciowych, potrzebnych do rozstrzygnięcia problemu statusu ontycznego rzeczy, pedagogika „powinna zatem sięgać do filozofii człowieka jako dziedziny kształtującej paradygmat teorii wychowania”¹. Czym jest wychowanie lub powinno być? Wydaje się, że spośród mnogości jego definicji nie sposób wyprowadzić tej jednoznacznie brzmiącej. W zależności od współczesnych prądów i kierunków filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, politycznych czy pedagogicznych można, adekwatnie do ich założeń, definiować wychowanie². Prawdopodobnie geneza wychowania wiąże się z początkami samego gatunku ludzkiego. Etymologia pojęcia wychowanie w języku polskim wskazuje na jego pierwotne rozumienie jako utrzymywanie kogoś czy czegoś przy życiu. Starożytni Grecy mieli kilka terminów powiązanych znaczeniowo z wychowaniem. Najbliższa jego współczesnym konotacjom była *pedagogia*, rozumiana jako całość działań dotyczących formowania fizycznego, umysłowego i moralnego dziecka³. Również pojęcie *paidei* znaczyło nie tyle kształcenie człowieka, co troszczenie się o istotę ludzkiego bytu, by człowiek miał kontakt z wewnętrzną prawdą⁴. Grecy w procesie wychowania uwzględnili indywidualność człowieka opartą na wolności, a nie tylko względy społeczne, religijne czy polityczne. W XIX wieku zaczęto wiązać wychowanie z edukacją⁵, a termin edukacja wyprowadzono z języka łacińskiego od *educatio*, a ten od: *educare* – karmić, hodować, opiekować się; *educere* – wyprowadzać, wydobyć, podnosić, wychować; *edocere* – gruntownie nauczać, wyuczać. Najpraw-

¹ M. Krasnodębski, M. Zembruski, *Wychowanie intelektualne jako celowościowe uporządkowanie jego funkcji*, „Horyzonty Wychowania” 2009, nr 8, s. 53. Cyt. przyt. za: B. Śliwerski, *Teorie wychowania*, w: *Pedagogika*, t. 4. *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2010, s. 209.

² Tamże, s. 210–211.

³ Tamże, s. 211–212. Por.: J. Wilk, *Edukacja*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3: *E-Gn*, red. A. Maryniarczyk i in., Lublin 2002, s. 14.

⁴ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 212.

⁵ Tamże.

dopodobniej chodzi tu o to, aby przez szereg zabiegów czy oddziaływań tak przekształcić człowieka, by wyprowadzić go ze stanu natury do stanu dojrzałego człowieczeństwa, jak w rozumieniu Immanuela Kanta. Rozwijająca się osoba otrzymuje pomoc i jej fizyczne, intelektualne, estetyczne, moralne i religijne zdolności życiowe podlegają aktualizacji w kierunku przedstawionej w ideale wychowawczym pełnej ludzkiej dojrzałości⁶.

Można również w tym kontekście zaproponować inną eksplikację, a mianowicie edukacja jest wyprowadzeniem „na światło dzienne” tego, co stanowi istotę człowieka, przedstawianą m.in. w koncepcjach dalekowschodnich, czyli pełnej i doskonałej natury odzwierciedlającej lub wręcz będącej całościową naturą uniwersum. Według tamtejszych wierzeń (które w istocie nie ograniczają się tylko do kultury dalekowschodniej) jest to możliwe w aktach oświecenia poprzedzonych wytrwałą pracą samowychowawczą, choć dopuszcza się tutaj oddziaływanie czy pomoc już urzędujących nauczycieli duchowych, czyli wychowanie.

Główna różnica między przedstawionymi eksplikacjami dotyczy pojęcia natury, która w filozofiach zachodniego kręgu kulturowego zazwyczaj jest utożsamiana z dziką przyrodą, a człowiek żyjący w niej znajduje się w fazie anomii moralnej. Natura w dalekowschodnim kręgu kulturowym często jest utożsamiana z dojrzałym, żywym, pełnym i oświeconym umysłem wszechświata, czy nawet multiwersum, którego przyroda jest zaledwie jednym z aspektów. Wgląd w ten umysł czy tak pojętą naturę (żywą i wszechświadomą, inteligentną, moralną i doskonałą) i utrzymanie sensu tego wglądu, życie w zgodzie z nową, całościową wizją egzystencji, pozwala człowiekowi zaistnieć w pełni jego ludzkich możliwości, w pełni człowieczeństwa. Takie rozumienie nie jest obce współczesnej filozofii wychowania, gdyż wychowanie bywa przedstawiane także jako zobaczenie tego, co skrywa natura ludzka, jej duchowego bogactwa i potencjału⁷. Zatem chodzi tutaj o ujawnienie pełnego człowieczeństwa i osobowości.

Wraz z rozwojem w XIX i XX wieku nauki empirycznej, cywilizacji przemysłowej, a także totalitaryzmów tego okresu, wychowanie zostało przepojone ideami kolektywizacji oraz indoktrynacji i zaczęło zatracać swój duchowo-moralny charakter. Spotkało się to z odporem, zwłaszcza ze stro-

⁶ J. Wilk, dz. cyt., s. 14.

⁷ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 213. Uczony powołał się tutaj na rozumienie Adolfa E. Szołtyśka. Autor ten następująco oddał znaczenie pojęcia wychowanie: „**wy**-dobywanie-na-jaw-tego-co-w-duszy-**chowane**”. Tak rozumiane wychowanie filozof uznał za tożsame z wychowaniem naturalnym, personalnym czy duchowym. Por.: A.E. Szołtysek, *Filozofia wychowania moralnego*, Kraków 2009, s. 225–229.

ny pedagogiki normatywnej i prądów humanistycznych w pedagogice. Jednak we współczesnych naukach pedagogicznych wciąż istnieje permanentne zagrożenie dehumanizacją. Zostały przecież podjęte próby (o charakterze politycznym i administracyjnym) wyparcia z edukacji szeregu treści humanistycznych lub zepchnięcia ich na plan dalszy, m.in. przez uczynienie w ostatnich latach w Polsce pedagogiki nauką przede wszystkim społeczną.

Współcześnie wychowanie postrzegane jest coraz częściej jako powiązane z wieloma procesami wywołującymi zmiany w osobowości wychowanka, jak to przedstawił Zbigniew Kwieciński, pisząc o edukacji. W rozumieniu tego uczonego pojęcie edukacji we współczesnej pedagogice polskiej nabiera rangi naczelnej kategorii. Sprzyja to również zbliżeniu polskiej pedagogiki do anglosaskiego obszaru nauk zajmujących się edukacją i odwoływaniu się do tamtejszego dorobku naukowego. Profil humanistyczny pedagogiki jako nauki społecznej wymaga całościowego potraktowania wszystkich procesów związanych z kształtowaniem – jak pisał Z. Kwieciński – „wielostronnie, harmonijnie i w pełni rozwiniętego człowieka oraz wyodrębnienia możliwych aspektów widzenia tych procesów (tak w epistemologicznym, jak i aksjologicznym i ontologicznym znaczeniu owych «aspektów» podejścia)”⁸. W rozumieniu tego naukowca edukacja urosła do najszerszej kategorii pedagogicznej i jest definiowana następująco:

Edukacja to (...) ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, (...) sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA poprzez podejmowanie «zadań ponadosobistych», poprzez utrzymywanie ciągłości własnego JA w toku spełniania «zadań dalekich». Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata⁹.

Edukacja jest tutaj traktowana jako wychowanie w najszerszym i całościowym znaczeniu, ponadto tworzy ją szereg procesów budujących – we-

⁸ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 13.

⁹ Tamże, s. 13–14.

dług uczonego – tzw. dziesięciościan edukacji, czyli model harmonijnych wpływów składowych procesów edukacji. Tworzą go zatem takie procesy, jak: globalizacja, etatyzacja, nacjonalizacja, kolektywizacja (socjalizacja wtórna), polityzacja, biurokratyzacja i profesjonalizacja (wymienione razem jako jeden z procesów składowych), socjalizacja (uspołecznienie pierwotne), inkulturacja i personalizacja, wychowanie i jurydyfikacja, kształcenie i humanizacja oraz hominizacja. Gdy procesy składowe pozostają we wzajemnej równowadze, edukacja służy człowiekowi, społeczeństwu i światu, gdy równowaga zostanie zakłócona przez nadmiar lub niedobór któregoś z nich, dochodzi do patologii edukacji. Wspomniane procesy, co jest istotne z punktu widzenia problematyki niniejszej pracy, mieszczą w sobie również kwestie celów edukacyjnych¹⁰. Z. Kwieciński stwierdził, powołując się przy tym na dorobek Lecha Witkowskiego, że szereg zagrożeń i problemów współczesnej edukacji, związanych z perspektywą teoretyczną i praktyczną, może być rozwiązanych przy zastosowaniu teorii krytycznej¹¹.

„Wielostronnie, harmonijnie i w pełni rozwinięty człowiek” jest dla Kwiecińskiego humanistycznym ideałem wychowania, który można wyprowadzić przez odwołanie się również do obszarów filozofii wychowania, gdyż wymaga, jak wspomniał uczony, uwzględnienia aspektu ontologicznego i epistemologicznego, a także aksjologicznego w prowadzonych badaniach i analizach. Nie należy przy tym pomijać całej złożoności procesów edukacyjnych, z których część wyraźnie zaznacza się w badanych dalekowschodnich systemach filozoficzno-religijnych, jak na przykład procesy humanizacyjne, wychowawcze, hominizacyjne, personalizacyjne, globalizacyjne, ale też inne, dostrzegalne w starochińskim humanizmie¹². Procesy te, zwłaszcza personalizacyjny, a więc dotyczący kwestii rozwoju istoty ludzkiej, oraz hominizacyjny, dotyczący rozwoju świadomości refleksyjnej, poszerzają wspomniany obszar analiz filozofii wychowania o aspekty związane z antropologią filozoficzną i etyką. Ponadto tak rozumiana edukacja uwzględnia rozwój moralny człowieka, jego przechodzenie przez poszczególne fazy tego rozwoju, chociażby według wzorca zarysowanego przez Lawrence’a Kohlberga.

Również Ryszard Łukaszewicz podniósł kwestię uwzględnienia potrzeby wprowadzenia różnorodności interpretacji kategorii „edukacja” w zależności od kontekstów. Odwołując się do pracy naukowej – stu-

¹⁰ Tamże, s 14–15.

¹¹ Tamże, s. 20.

¹² Por. P. Zieliński, *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, 2013, t. 20, s. 87–88.

diów pedagogicznych, a także własnego bogatego doświadczenia warsztatowego i praktyki edukacyjnej oraz akademickiej, uczony wyartykułował dziesięć takich kontekstów: etymologiczny, niewidzialnego, egzystencjalny, praktyczny, dialektyczny, alternatywny, instrumentalny, filozoficzny, przekraczania i narracyjny¹³. Uczony zauważył, że potrzeba ta była już wskazana w raporcie Jamesa W. Botkina *Uczyć się – bez granic*¹⁴ z końca lat siedemdziesiątych, podkreślił znaczenie kontekstu narracyjnego edukacji i przeciwstawił się próbom ograniczania różnorodności interpretowania świata i edukacji. Nie można też nie skorzystać z okazji i pominąć tego, „co podmiot – piszący, lecz także czytający – wnosi do obrazu edukacji czy pedagogiki”¹⁵. Uczony potraktował wiedzę, a więc również wiedzę pedagogiczną, bardziej jako pytania niż odpowiedzi, gdyż wokół pytań koncentruje się ludzka ciekawość i motywacja, podkreślając przy tym, „że świat to nie tylko percepcja, ale również interpretacja”¹⁶.

Ostatecznie dwa podstawowe pojęcia pedagogiki – wychowanie i edukacja, wydają się tożsame, zwłaszcza że ich głębokie znaczenie wskazuje na proces ujawniania się duchowego i moralnego potencjału człowieka. Próby ograniczenia wychowania i edukacji jedynie do paradygmatu pozytywistyczno-empirycznego, czy też nauk przyrodniczych i technologicznych, jak na to w Polsce wskazywał Heliodor Muszyński, a w Niemczech Friedrich W. Kron, nakazują konieczność stworzenia własnego języka naukowego oraz ścisłego doprecyzowania pojęć. Jednak przez kilkadziesiąt lat takich usiłowań w zasadzie nie udało się zrealizować założonego celu, co może wywoływać u niektórych naukowców i zainteresowanych problematyką wychowania osób wrażenie panowania chaosu w naukach pedagogicznych. Jedną z prób rozstrzygnięcia problemu jest stanowisko Małgorzaty Lewartowskiej-Zychowicz, która widzi potrzebę odróżnienia pojęcia wychowanie od kategorii wychowania. Pierwsze odnosi się do pozytywistycznego ujęcia wychowania, a drugie do filozoficznego. Wyprowadzenie istoty wychowania z myślenia filozoficznego niejako podkreśla niejednoznaczność, różnorodność i dynamikę tego fenomenu¹⁷. Bogusław Śliwerski, pisząc o sposobach definiowania i klasyfikowania pojęcia „wychowanie”,

¹³ R. Łukaszewicz, *O wielości rozumienia edukacji i wyższości pytań nad odpowiedziami*, „Przeгляд Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 13–14.

¹⁴ Zob.: J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*, Warszawa 1982, s. 68 i nn.

¹⁵ R. Łukaszewicz, dz. cyt., s. 15.

¹⁶ Tamże, s. 17.

¹⁷ M. Lewartowska-Zychowicz, *Między pojęciem a kategorią (perspektywa dynamicznego ujmowania wiedzy o wychowaniu)*, Kraków 2001, s. 16. Przyt. za: B. Śliwerski, dz. cyt., s. 215.

zauważył, że jest ono pochodną preferowanej przez danego człowieka teorii wychowania, wyobrażenia jego stanów idealnych. Wszyscy ludzie – jak pisał uczony, powołując się na Krzysztofa Mudynia – w tym nauczyciele, kierują się „prywatnymi orientacjami ontologicznymi”. Są one „preferowanymi przez siebie, niejako ukrytymi poglądami na naturę rzeczywistości”¹⁸. Mają oparcie w określonym światopoglądzie lub światopoglądach, wizjach rzeczywistości opierających się zazwyczaj na wcześniej uzgodnionych społecznie konstrukcjach. Spory o istotę wychowania wyłaniają się w kontekście mnogości teorii (które mogą pojawiać się niezależnie od empirycznego dowodzenia) i prowadzone są pomiędzy przedstawicielami i zwolennikami poszczególnych teorii. Samo definiowanie pojęcia wychowanie, jak to ujął Marian Nowak, odbywa się według schematu: wychowaniu odpowiada fenomen wywiedziony z teorii będącej składową nauki, czyli jest ono (określonym) fenomenem w świetle (określonej) teorii osadzonej w (określonej) nauce¹⁹.

B. Śliwerski opracował też źródła i typologie podstawowych pojęć współczesnych teorii wychowania. Z psychologii behawioralnej i filozofii racjonalnego pozytywizmu wyprowadził modele wyjaśniające teorie wychowania: behawioralną, autorytarną, instrumentalną, empiryczną i dyrektywną. Podstawowe pojęcia, bliskie rozumieniu wychowania, to: oddziaływanie, wywieranie wpływu, doprowadzanie do zmian, sprawstwo wychowawcze, kształtowanie, formowanie, indoktrynacja, manipulacja, urabianie, sprawowanie władztwa wychowawczego, przystosowywanie (akomodacja), aproksymacja i modyfikowanie. Z psychologii i pedagogiki humanistycznej wyłaniają się teorie: humanistyczna, personalistyczna, egzystencjalna, fenomenologiczna, niedyrektywna (funkcjonalna) i dialogiczna. Tutaj występują takie pojęcia, jak: swobodny rozwój, stwarzanie okazji, ułatwianie, wspieranie, pomaganie, dialogowanie, współdziałanie, uczestniczenie, samourzeczywistnianie i spotkanie. Z psychoanalizy i pedagogiki krytycznej wyłaniają się teorie psychoanalityczne i krytyczne, w których używa się pojęć: terapia, profilaktyka, sublimowanie, konflikt, rywalizowanie i dodawanie odwagi. Z psychologii poznawczej, konstruktywistycznej i integralnej (holistycznej) wyprowadza się teorię wychowania intelektualnego (kognitywistyczną), posługującą się pojęciami: wyzwalanie, konstruowanie, kreowanie, integrowanie i komunikowanie²⁰.

W pracy *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości* B. Śliwerskiego odnaleźć można jeszcze pełniejszy, niż już przytoczony, ogląd kategorii wychowania jako fenomenu ujmowanego w inter-, trans- i intradyscyplinarny sposób.

¹⁸ Tamże, s. 221.

¹⁹ Tamże, s. 223.

²⁰ Tamże, s. 226.

Uczony dokładnie opracował kilkanaście podstawowych ujęć wychowania, spotykanych współcześnie w naukach pedagogicznych. Przedstawił wychowanie jako działanie, jako intersubiektywny efekt jedności działania – doznawanie, jako spotkanie, w ujęciu systemowym, jako pielęgnację, pieczę, jako proces, jako pomoc (wspieranie, wspomaganie, terapię), jako samorealizację, samowychowanie, jako formację duchową oraz jako ideologizację i indoktrynację²¹. Rozumienia te są bezpośrednio powiązane ze współczesnymi teoriami i kierunkami pedagogicznymi²². Ostatecznie nie ma jednej teorii wychowania i jednej eksplikacji tego pojęcia, a sama pedagogika stanowi ramy dla złożonych badań fenomenu, uważanego przez Kanta za najważniejszy w rozwoju człowieka i ludzkości.

Bezpośrednio z kategorią wychowania wiąże się druga – samowychowanie. Zależność między nimi jest bardzo ścisła i bezpośrednia, według wielu autorów wychowanie stanowi wprowadzenie do samowychowania.

Według Kazimierza Sośnickiego samowychowanie jest właściwie celem wychowania. Poglądy te zostały dokładniej zaprezentowane w niniejszej pracy w rozdziale o teleologii wychowania.

Zdaniem Ireny Jundziłł samowychowanie ma miejsce wówczas, gdy aktywność własna jest skierowana na podmiot i polega na czynnym ustosunkowaniu się człowieka do procesu własnego rozwoju i świadomej interwencji w ten proces. Jest to zatem świadome i odpowiedzialne kierowanie sobą. Jednak autorka odrzuciła stanowisko idealistyczne, traktujące samowychowanie jako pracę nad doskonaleniem siebie, zwłaszcza charakteru i wzmacnianiem woli²³. Powodem tego było zakwestionowanie przez nią upowszechnionego rozumienia problematyki ludzkiej woli. Zdaniem Jundziłł chodzi tu o motywacje do idealistycznych praktyk; uważała je za niewartościowe, tłumacząc, że ich powody w istocie są egoistyczne²⁴. „Praca nad sobą ma tylko wówczas sens, jeśli kieruje się ku wartościowym celom”²⁵ – pisała autorka. Zaproponowała następującą strukturę samowychowania: wybór wzoru osobowego (ide-

²¹ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 5–6 oraz odpowiednie strony rozdziałów poświęconych poszczególnym ujęciom wychowania.

²² Tamże, s. 19.

²³ W *Encyklopedii pedagogicznej* autorka przedstawiła to następująco: „W ujęciu tradycyjnym istotę samowychowania widziano w dążeniu jednostki do doskonałości, do wyrabiania w sobie cech pozytywnych oraz likwidacji skłonności negatywnych według uznawanych norm moralnych (np. S. Baley – 1946). Zwłaszcza dotyczyło to kształcenia silnej woli i charakteru”. I. Jundziłł, *Samowychowanie*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 716.

²⁴ I. Jundziłł, *O samowychowaniu*, Warszawa 1975, s. 92–93.

²⁵ Tamże, s. 94.

ału, celu), analiza warunków potrzebnych do jego realizacji, postrzeganie i ocenę siebie, podejmowanie decyzji, kierowanie sobą, autokontrola czy samokontrola²⁶. Swą teorię samowychowania oparła na wnioskach płynących z teorii poznawczych, rozwoju moralnego człowieka zależnego od jego rozwoju poznawczego oraz własnych badań empirycznych. Jej analizy zawierają interesujące spostrzeżenia, jak następujące: „aktywność samowychowawcza powstaje pod wpływem braku równowagi pomiędzy podmiotem a otaczającym światem”, oddające w pewnym stopniu sens teorii poznawczych²⁷. Ostatecznie dziecko w wieku około 10–11 lat staje się zdolne do kierowania sobą w sytuacji realizacji silnie motywowanych zadań²⁸. Jest to zgodne z wnioskami z badań Jeana Piageta i częściowo Lawrence’a Kohlberga, gdy dzieci w swoim rozwoju poznawczym zaczynają myśleć abstrakcyjnie, a w rozwoju moralnym wkraczają stopniowo na poziom konwencjonalny, dopasowując swoje pragnienia do konwencji społecznych. Podsumowując ugruntowane stanowisko I. Jundziłł, można przytoczyć jej definicję z *Encyklopedii pedagogicznej*. Samowychowanie jest to:

(...) czynne ustosunkowanie się podmiotu do procesu własnego rozwoju, wyrażające się w regulowaniu swego postępowania i działania według dobrowolnie przyjętych wzorów lub systemu wartości. Jest to świadome i celowe kierowanie sobą. Człowiek wychowując samego siebie, staje się podmiotem wychowania, jednostką zaangażowaną w działalność wychowawczą kierowaną na nią bądź na grupę, w której uczestniczy²⁹.

Stefan Pacek, analizując problematykę samowychowania, znalazł około 20 różnych jego definicji. Sam, odwołując się do stwierdzeń empirycznych o rozwoju człowieka, warunkowanym nie tylko z zewnątrz oraz o aktywności człowieka, iż nie każda taka aktywność ma na celu wypracowanie korzystnych cech dla osoby ludzkiej i środowiska społecznego, poczynił pewne założenia dotyczące pracy samowychowawczej. Ma to być aktywność świadoma, zamierzona, w celu dokonania zmian rekonstrukcyjnych osobowości własnej i własnego postępowania, dobrowolna, charakteryzująca stosunek człowieka do świata i własnej osoby, czyli kształtująca jego przekonania i postawy, własny system wartości, cele życiowe i aspiracje

²⁶ Tamże, s. 94. Struktura ta, z drobnymi poprawkami, została również zaprezentowana przez autorkę dwadzieścia lat później w *Encyklopedii pedagogicznej*.

²⁷ I. Jundziłł, *Samowychowanie...*, s. 716.

²⁸ Tamże, s. 717. Dokładniej to i podobne stanowiska przedstawiłem w podrozdziale „Pojęcie samowychowania na gruncie pedagogiki” w pracy: P. Zieliński, *Samorealizacja i samowychowanie w Zen i Metodzie Silvy*, Częstochowa 2000, s. 15–18.

²⁹ I. Jundziłł, *Samowychowanie...*, s. 716.

oraz ideały (określające kierunkowe cechy osobowości: wolicjonalne, emocjonalne i działaniowe). Ponadto ma to być aktywność zgodna z podstawowym systemem norm i wartości społecznych, podejmowana w celu osiągnięcia lub przybliżenia się do założonego ideału, zgodnego z własnym planem rozwoju, i podejmowana także w celu uzewnętrznienia swojego „ja” w otaczającym świecie³⁰. Samowychowanie według S. Packa to:

(...) świadome i dobrowolne dokonywanie zmian kierunkowych cech własnej osobowości w celu przybliżenia się do ideału, określonego planem osobistego rozwoju i uzewnętrznienia swojego *ja* w otaczającym świecie³¹.

W rozumieniu pedagoga samowychowanie jest sterowaniem wewnętrznym, a wychowanie – zewnętrznym. Oba są w nierozzerwalnym związku. W samowychowaniu człowiek jest zarówno wychowawcą, jak i wychowankiem, a aktywność własna jest energetyzowana przede wszystkim dobrowolnością, działaniem z własnej woli³². Trudno też o oddzielenie od siebie samowychowania i samokształcenia, gdyż oba zjawiska prowadzą w stronę zmiany osobowości człowieka i jego zachowania. Efekty pracy samowychowawczej tylko częściowo podlegają kontroli człowieka, pewna ich część zależy od wpływów wychowawczych, socjalizujących i podobnych³³.

Stanisław Palka postulował rozszerzenie przedmiotu badań pedagogiki na cztery obszary: wychowania i kształcenia organizowanego w instytucjach w sposób intencjonalny; wychowania i kształcenia spontanicznego, niekiedy nieświadomego czy bez świadomości intencjonalnego oddziaływania, spotykanego w życiu społecznym; samokształtowania, samowychowania, samodoskonalenia człowieka; autokreacji możliwości i sił oraz całościowego rozwoju człowieka³⁴.

Trzeci obszar stał się przedmiotem szczegółowych naukowych dociekań doktorantki profesora, Barbary Matwijów. Jej praca: *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, stanowi bardzo interesującą literaturę tego przedmiotu, zawierającą szereg ważnych zagadnień, jak m.in.: kształtowanie siebie samego w ujęciu światowych raportów edukacyjnych, samokształcenie i samowychowanie w pracach pedagogicznych początku XX wieku i okresu międzywojennego, idea kształtowania siebie

³⁰ S. Pacek, *Jak kierować samowychowaniem uczniów*, Warszawa 1984, s. 26–28.

³¹ Tamże, s. 28.

³² Tamże, s. 34.

³³ Tamże, s. 36.

³⁴ S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989, s. 44–45.

w drugiej połowie XX wieku (w rozdziale ujęto także zagadnienie samorealizacji w koncepcjach pedagogiki zachodniej), samokształtowanie w wybranych współczesnych koncepcjach filozofii, psychologii i socjologii, eksplikacja pojęcia samokształtowania oraz jego ujęcie jako elementu teoretycznej wiedzy pedagogicznej³⁵. Przeprowadzając eksplikację pojęcia samokształtowanie, autorka przeanalizowała ponad 50 stanowisk i teorii w tym zakresie, poczynając od pozytywizmu. Znalazła szereg pojęć zbliżonych znaczeniowo, powiązanych z badanym przez siebie przedmiotem: samouctwo, samokształcenie, samowychowanie, samodoskonalenie, praca nad sobą, autokreacja, samorealizacja, kierowanie samym sobą (samorozwój), autoedukacja i samokształtowanie. Ostatecznie scharakteryzowała samokształtowanie jako proces rozwoju samego siebie, całej osobowości, proces rozwoju dyspozycji instrumentalnych i kierunkowych, twórczy proces poznawania i realizowania wartości osobowych i moralnych, świadomą pracę nad sobą we wszystkich formach (samoobserwacji, samoanalizy, samopoznania, samodoskonalenia, modyfikacji własnych zachowań, samorealizacji). Może to być też proces autonomiczny, trwający niezależnie od procesów wychowania i kształcenia kierowanego, również po zakończeniu edukacji, przez całe życie. Jako taki przybiera dwie przenikające się formy: świadomego i celowego procesu oraz rozwoju nieświadomego, samorzutnego³⁶. B. Matwijów w oparciu o swoje analizy zaproponowała własną definicję:

Samokształtowanie jest to trwająca przez całe życie samodzielna aktywność edukacyjna człowieka, nastawiona na pełny rozwój samego siebie, a zwłaszcza osobowego „ja”, poprzez realizację indywidualnych potencjałów, urzeczywistnianie wartości i twórcze działania zewnętrzne³⁷.

Wśród najistotniejszych cech procesu samokształtowania pedagog wymieniła: autonomiczność, ciągłość, integralność, dynamizm, holizm, sensowność, twórczość, etapowość i heterogonię celów³⁸.

³⁵ B. Matwijów, *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Kraków 1994, s. 3–4.

³⁶ Tamże, s. 100–115.

³⁷ Tamże, s. 115.

³⁸ Tamże. Wszystkie te starania, wnoszące nową i usystematyzowaną wiedzę do pedagogiki, poczynione zostały w myśl założenia nakazującego stworzyć precyzyjną aparaturę pojęciową dla pedagogiki jako nauki, a więc w myśl założeń nauk przyrodniczych, pozytywizmu i scjentyzmu, co u części polskich pedagogów wzbudza kontrowersje i wywołuje konsternację. Wątek ten został rozwinięty w dalszej części pracy, w podrozdziale o rozwoju teorii wychowania.

Badania B. Śliwerskiego dotyczące omawianej problematyki zaowocowały książką *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. W pracy tej uczony odniósł się w sposób krytyczny do stanowisk prezentowanych przez I. Jundziłł i S. Packa oraz innych naukowców zajmujących się badaniami empirycznymi samowychowania. Uczony, nie widząc jednoznacznych rozstrzygnięć problemu samowychowania na gruncie empirycznym, postulował poczynienie najpierw dojrzałych rozważań teoretycznych nad problemem³⁹. Dzięki nim można uchwycić trzy podstawowe wymiary samowychowania. Pierwszy tworzony jest przez jego charakter interakcyjny, drugi powstaje w wyniku dopełnienia wychowania, a trzeci ma status grupowy. Według uczonego zapewne

(...) samowychowanie nie jest odrębną kategorią ludzkich zachowań, działań czy czynności, lecz dynamizmem autoregulacyjnym, dzięki któremu jednostka osiąga coraz wyższe etapy strukturalno-funkcjonalnej organizacji jej osobowości⁴⁰.

Taki „dynamizm autoregulacyjny” powinien stać się przedmiotem badań psychologów. Wydaje się, że występuje już od dzieciństwa, w okresie anomii, jako że człowiek już wtedy stara się wyjść poza swój aktualny stan, popychany do tego nieuświadomionymi siłami. W okresie autonomii dynamizm zaznacza się już w pełni, jakkolwiek ta faza rozwoju osobowości i moralności nie jest przez wszystkich osiągnana. Samowychowanie ma także swój wymiar aksjologiczny, wskazujący na jego indywidualną i społeczną wartościowość⁴¹.

Należy również dodać, że uczony, zajmując się problematyką samowychowania w aspekcie jego interakcyjnego wymiaru, powiązanego z rozwojem „Ja” i doskonaleniem własnej psychiki, przedstawił i omówił pięć przykładów, w tym hinduską jogę oraz samowychowanie chrystocentryczne. Tym samym zasygnalizował istnienie i znaczenie wielu szkół filozoficzno-religijnych dla przedmiotu badań psychologów i pedagogów⁴².

W pracy *Pedagogika ogólna* B. Śliwerski umiejscowił i rozpatrzył poruszaną problematykę w rozdziale o wychowaniu jako samorealizacji, samowychowaniu, a więc w kontekście nurtów i teorii humanistycznych, zwłaszcza psychologii humanistycznej. Uczony zaproponował eksplikację samowychowania

³⁹ B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010, s. 92.

⁴⁰ Tamże, s. 205.

⁴¹ Tamże, s. 205–206.

⁴² Tamże, s. 94 i nn.

(...) w kategorii swoistych zachowań człowieka zmierzającego do określonego celu. Obserwując bowiem sposób rozwiązywania przez konkretną osobę różnych zadań życiowych, praktycznych i teoretycznych, można zauważyć, że kieruje się ona w takich sytuacjach pewnymi regułami myślenia i działania zależnymi od warunków i możliwości swojego umysłu. Samowychowanie byłoby wówczas aktywnością jednostki odwołującą się do zbioru reguł, na których opiera ona wybór ciągu prowadzących ją do celu czynności wewnętrznych i zewnętrznych⁴³.

Można także zauważyć dwa, wciąż utrzymujące się, przeciwstawne stanowiska dotyczące pojmowania sensu samowychowania w naukach humanistycznych: jako działania sokratejskiego i jako aktywności prometejskiej. Celem pierwszego jest dążenie do doskonałości, gdy podmiot względnie samodzielnie kształtuje w sobie pożądane cechy osobowości. Wartościami autotelicznymi dla takiej osoby są: siła woli, moc charakteru, osiągnięcie perfekcji moralnej, rozwinięcie pożądanych cech psychicznych. Człowiek taki ma łączyć intensywną pracę nad sobą z marzeniami o wewnętrznej potędze. Pożądane cechy charakteru mają być osiągalne na drodze treningu, urabiania własnej osobowości. B. Śliwerski stwierdził, że koncepcja ta należy do najstarszej, znanej ludzkości, sięga do starożytności: początków Rzymu, chrześcijaństwa, wystąpiła też w Indiach⁴⁴.

Również współcześnie pogląd ten utrzymuje się w psychologii i pedagogice. Osobistą doskonałość można osiągnąć przez zabiegi intrapersonalne, czynności wykonywane jako ćwiczenia lub trening. Motywem jest niezadowolone wyniki z braku zgodności między postrzeganym „Ja realnym” a pożądanym „Ja idealnym”, na tyle intensywne, że podmiot decyduje się podjąć trening. Może on przybrać postać trzech działań samowychowawczych. Krytyczna aktywność samowychowawcza, jako pierwsze z nich, ma umożliwić podmiotowi świadome opanowanie niepożądanych czy wręcz szkodliwych myśli i zachowań. Drugie z nich to ochronna aktywność samowychowawcza, której celem jest obrona przyjętego systemu wartości czy wręcz samooszukiwanie się, gdy nastąpi dysonans między „Ja idealnym” a „Ja realnym”. Trzecie działanie – afirmacyjna aktywność samowychowawcza – to dążenie podmiotu do uzyskania autonomii, potwierdzenia własnej wartości i tożsamości, akceptacja siebie, wzmacnianie odkrytych własnych pozytywnych stron⁴⁵.

⁴³ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości...*, s. 264.

⁴⁴ Tamże, s. 264–265.

⁴⁵ Tamże, s. 265–266.

Jak pisał B. Śliwerski, sokratejski model samowychowania może stanowić zagrożenie dla prawidłowego rozwoju osobowości człowieka przy przekroczeniu przezeń pewnych granic. Jak wskazują badania empiryczne, mogą u takich ludzi nasilić się formy egocentryzmu, osłabić empatia i bezinteresowność. Mogą też pojawić się: depresja, różne obsesje, potrzeba nieustannego sprawdzania siebie, niepewność działania⁴⁶. Jednak, z drugiej strony, osoby o poczuciu zewnętrznej kontroli mogą nie rozwinąć poczucia odpowiedzialności i potrzeby podążania własną drogą życiową. Gdy występują niepowodzenia, często obwiniają za nie innych, same nie angażują się i nie rozwijają pokładów twórczości w sobie oraz dla otoczenia. Nasuwają się tutaj skojarzenia z charakterem receptywnym w teorii Ericha Fromma. Z badań empirycznych wynika, że osoby będące w procesie samowychowania sokratejskiego stanowią prawdziwą rzadkość⁴⁷.

Ponadto wydaje się, że sama nazwa nawiązująca do Sokratesa, jego poglądów, działalności i spuścizny, dopuszcza też inną interpretację motywów postępowania tak samorealizujących się osób. Wgląd intuicyjny był dla Sokratesa znaczącym motywem działań, zatem można zastanowić się, czy osoby w modelu sokratejskim doskonalą się wyłącznie z pobudek egoistycznych⁴⁸. Badania nad zmienionymi stanami świadomości sugerują, iż głębokie doświadczenia mistyczne prowadzą do transpersonalnego postrzegania świata, co nie musi jednak oznaczać takiego postępowania⁴⁹.

W prometejskim, a więc przeciwstawnym modelu samowychowania, człowiek podejmuje spontanicznie i nieintencjonalnie aktywność pozapodmiotową. Podejmuje też starania o osobistą doskonałość, jednak nie motywuje jej egoistycznie. Osobiste aspiracje jednostki i perfekcjonizm zastępuje się tutaj perfekcjoryzmem. Kategoria ta pojawiła się u Karola Wojtyły⁵⁰ i oznacza, iż człowiek, pozornie zapominając o sobie, podejmując cele poza sobą, staje się lepszy dzięki każdemu dobremu czynowi, niezależnie od tego, czego on dotyczy. Pozwala to unikać konfliktów między tym, co indywidualne czy osobiste i społeczne, a samowychowanie tak pojęte wy-

⁴⁶ Tamże, s. 266. Uczony powołał się tutaj na prace J. Karykowskiego oraz W. Łukaszewskiego.

⁴⁷ Tamże, s. 267.

⁴⁸ Por. J. Brosse, *Mistrzowie duchowi. Leksykon*, wyd. 2, tłum. I. Kania, Katowice 2000, s. 194-195, I. Krońska, *Sokrates*, Warszawa 1983, s. 74-119.

⁴⁹ Por. wnioski z analiz i badań W. Jamesa, C.G. Junga, A. Masłowa, Ch. Tarta, S.R. Deana, J. Davidsona i innych, które w części przytaczam w pracy: P. Zieliński, *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa 2011, s. 54 i nn.

⁵⁰ Jak wskazuje B. Śliwerski, chodzi tutaj o dzieło: K. Wojtyła, *W poszukiwaniu podstaw perfekcjoryzmu w etyce*, „Roczniki Filozoficzne Towarzystwa Naukowego KUL” 1957, t. 5, z. 4, s. 21.

raza się jako miłość, twórczość i altruizm. Jednostka w tym modelu przestrzega się holistycznie, a jej niepodzielny rozwój nie posiada jakiegoś finalnego celu, dzięki czemu taka osoba staje się autorem i uczestnikiem swojego świata⁵¹.

Istotę samowychowania oddaje ostatecznie autonomiczne sprawstwo⁵². Własna niezależna aktywność człowieka i jego dążenie do wykroczenia poza to, co dane lub zastane, powiązane ze staraniem się o dotarcie do prawdy i czynienie dobra, czynią z samowychowania kategorię w pełni humanistyczną.

Niektórzy badacze stawiają bardzo blisko wychowania i samowychowania kategorię kształcenia i samokształcenia. Kształcenie, podobnie jak inne pojęcia i kategorie pedagogiczne, nie posiada jednoznacznej definicji, wiąże się jednak z wykonywaniem czynności oraz jej wynikiem lub celem (czyli wykształceniem). Spośród wielu teorii pedagogicznych, część utożsamia kształcenie z wychowaniem, inne oddzielają je od siebie, nadając kształceniu węższe znaczenie – działania nakierowanego na zdobycie zazwyczaj wiedzy i umiejętności (czyli procesu nauczania i uczenia się), a więc rozwijającego dyspozycje instrumentalne i stronę intelektualną człowieka. W takim ujęciu wychowanie ma się skupić na rozwoju strony emocjonalno-wolitionalnej człowieka, czyli dyspozycji kierunkowych⁵³.

Spojrzenie na fenomen wychowania powinno odbywać się z różnych punktów widzenia czy perspektyw, z przekraczaniem granic subdyscyplin pedagogiki, co podkreślał również B. Śliwerski, ale też jej samej jako dyscypliny naukowej. Pedagogika jest nauką, której podstawowe pojęcia są ciągle jakby *in statu nascendi*. Pojawiają się nowe odpowiedzi i podpowiedzi, czym lub kim jest człowiek, jak również dotyczące istoty rzeczywistości. Z tego powodu wyłaniają się nowe koncepcje i teorie wychowania. Maria Dudzikowa i Maria Czerepaniak-Walczak już w XXI wieku zredagowały całą serię interdyscyplinarnych publikacji, ujętych obecnie w pięciu tomach, poświęconych współczesnemu pojmowaniu wychowania i jego kontekstom oraz zbliżonym zagadnieniom. W XXI wieku wciąż brakuje jednoznacznych rozstrzygnięć dotyczących podstawowej problematyki wychowania i wciąż pojawiają się nowe. Jak pisały same autorki serii:

Nurtuje nas wiele pytań, między innymi tak podstawowe jak:
Czym jest wychowanie? Dzięki czemu jest tym, czym jest,
i czym różni się od innych działań mających na celu wprowa-

⁵¹ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości...*, s. 267–268.

⁵² Tamże.

⁵³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 4 uzup. i pop., Warszawa 2004, s. 199–200.

dzenie zmian w drugim człowieku? Czy i jak jest możliwe dzisiaj? Ku jakiemu światu wychowywać? Poprzez jakie procesy, w jakich kontekstach, z jakim skutkiem? Kim jest i jak jest potencjalny wychowanek? Kim i jak jest/może/powinien być wychowawca i ze względu na kogo/co?⁵⁴.

W ten sposób redaktorki naukowe dzieła postawiły te pytania jako otwarte. Pedagogika nie jest nauką ścisłą i jej pojęcia nie muszą być w pełni ujednolicone i doprecyzowane, jednak, jak w każdej nauce, bardzo istotne jest stawianie odpowiednich pytań. Badacz podejmujący trud analizy przedmiotu, zdając sobie sprawę z wielości stanowisk i teorii, może optować w stronę własnych wyborów czy ujęć, jeśli są uzasadnione i stanowią spójne stanowisko⁵⁵. Dążąc do niekoniecznie ostatecznego rozstrzygnięcia tych problemów, warto też odwołać się do źródeł pedagogiki naukowej, poglądów jej twórców, a następnie kontynuatorów (co zostało podjęte w kolejnych rozdziałach), jak również do dorobku nie tylko innych nauk, ale też innych (mało znanych w naszym obszarze) kultur w tym zakresie, czemu poświęcona jest w dużej mierze niniejsza praca.

1.2. Pedagogiczne kategorie interdyscyplinarne

Istnieją również inne kategorie pedagogiczne, powiązane przede wszystkim z naukami humanistycznymi. Uwzględnione niżej kategorie humanistyczne stanowią, chociażby w rozumieniu Andrzeja de Tchorzewskiego, treści wychowania będące jednym z podstawowych komponentów teleologii wychowania. Józef Górniewicz za kategorie uznał stanowiące funkcjonalną całość elementy rzeczywistości realnej lub symbolicznej⁵⁶. Uczony pisał:

Konsekwencją rozwoju nauk humanistycznych i społecznych jest między innymi pojawienie się różnych nowych pojęć i kategorii badawczych. Współcześnie podkreśla się szczególnie mocno ideę integracji i współdziałania różnych dyscyplin naukowych. (...) Kategorie mają zatem niejako podwójny status. Raz przynależą bezpośrednio do danej dyscypliny, tkwią w jej

⁵⁴ *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 1, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 15.

⁵⁵ Por. B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty...*, s. 76.

⁵⁶ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 7.

tradycji i stanowią element wykształcenia ogólnego. Po raz drugi stają się kategorią interdyscyplinarną. Przekraczają granice dyscypliny, wnikają na obszary innych nauk⁵⁷.

Wśród kategorii współczesnej pedagogiki J. Górniewicz wyróżnił te o statusie autonomicznym, jak „wykształcenie”, czyli kategorie podstawowe, szeroko omawiane w literaturze pedagogicznej, oraz te wnikające do pedagogiki z obszaru innych nauk, jednak dla niej bardzo istotne z punktu widzenia budowania teorii pedagogicznych. Uczony w cytowanej publikacji skupił się na kategoriach pedagogicznych interdyscyplinarnych, czyli na: odpowiedzialności, podmiotowości, samorealizacji, tolerancji, twórczości, wyobraźni i wyobraźni moralnej. Zdecydowana większość z nich ma swoje źródła w filozofii, zwłaszcza w etyce oraz w psychologii, tolerancja zaś w filozofii i socjologii⁵⁸.

1.2.1. Kategoria odpowiedzialności

Kategoria „odpowiedzialności”, od łacińskiego słowa *respondere*, wywodzi się z prawa rzymskiego, gdzie oznaczała odpowiedź przed sądem.

Odpowiedzialność jest pojęciem eschatologicznym⁵⁹. Ma ono podwójne odniesienie: odpowiada się mianowicie za coś albo jest się odpowiedzialnym przed kimś (instancją, zleceniodawcą), kto jest źródłem odpowiedzialności⁶⁰.

Naukowiec, analizując problematykę odpowiedzialności, odwołał się do poglądów m.in. Pierre’a Faucouneta, Kazimierza Sośnickiego, Rollo Maya, Romana Ingardena, Karola Wojtyły i Leszka Kołakowskiego.

K. Sośnicki w jednej z prac pisał o trzech rodzajach odpowiedzialności. Fizyczna jest odpowiedzialnością za popełnienie konkretnego czynu, psychologiczna wiąże negatywne działanie z cechami charakteru człowieka, a moralna odnosi się do sytuacji potencjalnych. Wrażliwość su-

⁵⁷ Tamże, s. 5–6.

⁵⁸ Tamże, s. 3 i 6. Zdaniem B. Śliwerskiego, próba zoperacjonalizowania kategorii samorealizacji, poczyniona w pracach J. Górniewicza i jego współpracowników, służyła prowadzeniu badań empirycznych i była pierwszą, która miała miejsce w paradygmacie nauk scjentyficznych, a dotyczyła paradygmatu przeciwstawnego, humanistycznego. Por.: B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości...*, s. 262–263.

⁵⁹ Eschatologia jest działem teologii, traktującym o rzeczach ostatecznych, takich, jak: śmierć, życie pośmiertne, koniec świata itp.

⁶⁰ J. Górniewicz, dz. cyt., s. 14.

mienia i samokontrola powodują, że człowiek czuje się odpowiedzialny za pomyślenie czy wyobrażenie sobie jakiegoś czynu. Zasadniczą rolę odgrywa tu sumienie, które jest czynnikiem oceniającym postępowanie człowieka w odniesieniu do uznanych przezeń wartości⁶¹.

Istnieje co najmniej kilka teorii odpowiedzialności, psychologicznych i filozoficznych, a część z nich omówił J. Górniewicz. Uwagę zwraca teoria R. Maya⁶², który twierdził, że odpowiedzialność ma charakter aktywistyczny, człowiek nie tylko odpowiada „za coś”, ale też „na coś”. Tym samym powiązał on odpowiedzialność z wolnością oraz oczekiwaniami grupy. Zatem można mówić o odpowiedzialności przedmiotowej i podmiotowej⁶³.

W pedagogice w sposób całościowy odpowiedzialnością zajęli się: wspomniany K. Sośnicki, Bogdan Suchodolski, Kurt Tomashevsky, a w sposób częściowy: John Dewey, Aldona Molesztak, Andrzej Michał Tchorzewski, Wiesława Wołoszyn, Heliodor Muszyński i inni⁶⁴.

1.2.2. Kategoria podmiotowości

Kolejną kategorią jest podmiotowość, która jest traktowana najczęściej jako wewnętrzne źródło wszelkiej przyczynowości, co podkreśla autodeterminację podmiotu, zatem człowiek może kierować swoim życiem i wpływać na zdarzenia zewnętrzne⁶⁵.

Według J. Górniewicza kategoria ta powiązana jest przede wszystkim z samorealizacją. Współczesna, poststrukturalnie zorientowana lingwistyka, badająca zagadnienia związane z językiem, zajmuje się również badaniem podmiotu jako jego wytworu, należałoby więc szukać powiązań znaczeniowych również z tą dziedziną wiedzy⁶⁶.

Samo pojęcie podmiotowości w kulturze zachodniej wywodzi się z idei filozoficznych, głównie oświeceniowych, gdzie pojawia się w kontekście człowieczeństwa, wolności i autonomiczności. Oświeceniowe idee zakładały podporządkowanie rozumowi umysłu i woli człowieka, poznanie dzięki

⁶¹ Tamże, s. 15. Poglądy te przedstawił Sośnicki w pracy: K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania*, Warszawa 1973, s. 83–85.

⁶² Została ona przedstawiona w pracy: R. May, *Psychologia i dylemat ludzki*, Warszawa 1989.

⁶³ J. Górniewicz, dz. cyt., s. 16.

⁶⁴ Tamże, s. 18–19.

⁶⁵ Tamże, s. 24.

⁶⁶ A. Męczkowska, *Podmiot*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 453–454. Por. A. Męczkowska, *Podmiot i pedagogika*, Wrocław 2006.

rozumowi prawdy i dobra, a tym samym zapewnienie rozwoju poznawczego i moralnego człowieka i ludzkości⁶⁷. Immanuel Kant ujmował podmiot w perspektywie ontologiczno-antropologicznej – człowiek, wychodząc z niepełnoletności, zaczyna w pełni wykorzystywać zadatki natury, cechuje go samoświadomość i samookreślenie, uzyskuje tożsamość o wewnętrznej integralności i może dokonywać dobrych wyborów, co wiąże się bezpośrednio z wolnością pozytywną. Tak rozumiana podmiotowość jest bliska drugiej perspektywie, etycznej, którą również uwzględnił Kant. Człowiek jako podmiot jest autorem swych czynów, cechuje go autonomia moralna i w sposób aktywny dokonuje zmian w rzeczywistości oraz za nie odpowiada. W trzeciej perspektywie – epistemologicznej, wskazującej na podmiot poznający, dzięki autonomii poznawczej człowiek w sposób obiektywny rozpoznaje rzeczywistość, bądź kształtuje wobec niej stosunek refleksyjny, jak zostało to ujęte u Kanta, a współcześnie w poglądach Jürgena Habermasa⁶⁸, czołowego przedstawiciela teorii krytycznej. Podmiotowość odgrywa też zasadnicze znaczenie w egzystencjalizmie i personalizmie, w pewnym stopniu uwzględnia się ją w teoriach poznawczych oraz fenomenologii, zaś w nurtach psychologii i pedagogiki humanistycznej nadaje się jej fundamentalne znaczenie.

Podmiotowość jest główną kategorią w teoriach pedagogicznych, gdyż określa status człowieka w procesie wychowania. W obszarze teleologii wychowania, zwłaszcza gdy chodzi o formułowanie celów wychowania, wciąż spotyka się oświeceniowe rozumienie podmiotu. Jednak ostatnio, w związku z rozwojem nauk pogranicza, w pedagogice zaczęto podważać te oświeceniowe koncepcje. Już Friedrich W. Nietzsche (1844–1900) podważał istnienie wolnej woli u człowieka i moralnego porządku świata, z kolei teoria Carla Gustawa Junga (1875–1961) również osłabiła poglądy o istnieniu trwałej i spójnej osobowości (będącej podstawą podmiotowości), wskazując na wielkość i oddziaływanie obszaru nieświadomości na życie człowieka. W filozofii postmodernizmu i poststrukturalizmu, upowszechnionych w drugiej połowie XX wieku, zaczęto podważać zarówno spójność ludzkiego doświadczenia, jak i przekonania o możliwościach autonomicznego poznania i twórczości, a także realizacji idei powszechnej wolności⁶⁹ i – co z tym związane – moralności.

⁶⁷ Zagadnieniu podmiotowości poświęciłem artykuł: P. Zieliński, *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna w amerykańskiej pedagogice demokratycznej na przykładzie ewolucji poglądów pedagogicznych w linii J. Deweya, C.R. Rogersa i O.F. Donaldsona*, „Społeczne Konteksty Edukacji. Prace Naukowe GWSP – Seria Pedagogika” 2009, t. 1, s. 58 i nn., do którego tutaj częściowo odwołuję się.

⁶⁸ A. Męczkowska, *Podmiot*, w: *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 452.

⁶⁹ Tamże, s. 453.

Warto już teraz zaznaczyć, że w systemach filozoficzno-religijnych Dalekiego i Południowego Wschodu, a więc ukształtowanych w odrębnych od zachodnich kulturach (choć również i na gruncie innych kultur) powątpiewa się w możliwość osiągnięcia pełnego rozwoju poznawczego i moralnego w przeciągu jednego, trwającego kilkadziesiąt lat, życia człowieka. Podmiotowość była tam wyraźniej (niż w kulturze europejskiej) eksponowana już w starożytności i przetrwała do dzisiaj w szkołach jogi, taoistycznych i buddyjskich, a nawet w konfucjanizmie. Istoty żywe uczestnicząc w reinkarnacji, stają się istotami ludzkimi, które mają największe predyspozycje osiągnięcia doskonałości. Stopniowo dojrzewają w ciągu kolejnych żywotów, aby wreszcie doświadczyć *mokszu*, *nirwany*, *satori*, *dao* czy oświecenia i dzięki temu móc dokonywać w swoim życiu mądrych i altruistycznych wyborów moralnych jako w pełni urzeczywistniające swe możliwości istoty ludzkie⁷⁰.

Wracając do zachodnich teorii pedagogicznych, podmiotowość była przedmiotem badań m.in. Antoniny Guryckiej, która dokonała eksplikacji koncepcji filozoficznych i psychologicznych na gruncie pedagogicznym w postaci zadań dla edukacji szkolnej⁷¹. W wychowaniu podmiotowym – zdaniem autorki – mamy do czynienia z sytuacją dwupodmiotową: wychowanka i wychowawcy. Dopiero pełna świadomość własnej podmiotowości u nauczyciela może sprawić, że będzie on w stanie dopomóc uczniowi w rozwoju jego podmiotowości, co oznacza również, że nauczyciel-wychowawca powinien mieć dużą samodzielność w stawianiu celów wychowawczych i dydaktycznych, jak również w doborze odpowiednich treści, metod i form pracy, a także konstruowania programów kształcenia, tworzenia klas autorskich, wyrażania własnej oceny dotyczącej wykonania zadania, jak i uzyskanego wyniku. Podobne uprawnienia Gurycka przyznała również wychowankowi⁷². Jest to zbieżne, a warto to podkreślić, z przytoczonymi później w tej pracy poglądami pedagogicznymi I. Kanta.

W nurtach pedagogiki humanistycznej mieszczą się również koncepcje podmiotowości przedstawione przez innych znanych polskich pedagogów: Bogdana Suchodolskiego, Ireny Wojnar, Bogusława Śliwerskiego, Mieczysława Łobockiego (łączącego podmiotowość z poczuciem odpowiedzialności⁷³), a także Szwajcara Artura Brühlmaiera. Na gruncie filozoficznym,

⁷⁰ Por. P. Zieliński, *Samorealizacja i samowychowanie...*, s. 80–84.

⁷¹ J. Górniewicz, dz. cyt., s. 35. Zob.: A. Gurycka, *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, w: *Wychowanek jako podmiot działań*, red. M. Kofta, Warszawa 1989.

⁷² Tamże, s. 110–111.

⁷³ M. Łobocki, *Możliwości i granice podmiotowego traktowania uczniów w wychowaniu*, w: *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz 1999.

nawiązując do aksjologii marksistowskiej i fenomenologii, podmiotowością zajmował się Stanisław Ruciński, a w nawiązaniu do fenomenologii i hermeneutyki – A. Folkierska. Badaniami empirycznymi podmiotowości zajmowały się m.in. Ewa Kubiak-Jurecka i Aldona Molesztak⁷⁴.

1.2.3. Kategoria samorealizacji

Kolejna kategoria, samorealizacja, wspomniana już wcześniej przy omawianiu kategorii samowychowania, zwłaszcza w ujęciu B. Śliwerskiego, jest „procesem aktualizowania potencjalnych zdolności człowieka i osiągnięcia w toku tego procesu poczucia szczęśliwości”⁷⁵. Należy ją wiązać z kategorią ludzkiego Ja. Za prawdziwą samorealizację uznaje się taką, dzięki której człowiek, rozwijając swój potencjał, łączy ten proces z czynieniem dobra. Sam termin do języka polskiego trafił z języka angielskiego, gdzie *self-realization* oznacza dosłownie realizację samego siebie.

W pedagogice polskiej istnieją zbliżone znaczeniowo pojęcia: samowychowanie, samokształcenie, a nawet samokształtowanie. Generalnie zakłada się, jak w koncepcji osobowości i rozwoju świadomości Junga, że procesy te zachodzą w porządku: najpierw (młody) człowiek opanowuje pewien zasób wiedzy o świecie i umiejętności, potrafi radzić sobie w życiu i pokonywać rozmaite trudności, by dopiero potem móc w pełni realizować swoje cele poznawcze, związane z samokształceniem i samowychowaniem⁷⁶. Samorealizacja wiąże się zatem z aktywnością własną człowieka. Gdy uda się mu odkryć i wydobyć z siebie potencjalne zdolności twórcze, zachodzi samorealizacja. Według psychologów humanistycznych to terapia ma za zadanie pomóc człowiekowi odkryć swój potencjał, jednak trud jego urzeczywistnienia spoczywa już w jego własnych rękach⁷⁷.

Istnieje wiele teorii samorealizacji: egzystencjalnych, materialistycznych, powiązanych z Frankfurcką Szkołą Krytyczną, humanistyczno-społecznych, a także różnych nurtów psychologicznych. W analizach filozoficznych zwrócono uwagę na kilka kontekstów samorealizacji. Jest ona przeciwieństwem lęku, zwłaszcza przed śmiercią i postaw zwrócenia się ku śmierci, nadaje też sens społecznej aktywności człowieka, pomaga mu kontestować doświadczaną kulturę, aby wytworzyć własne wartości, które ją ostatecznie wzbogacają, ponadto pomaga przezwyciężyć materialny

⁷⁴ J. Górniewicz, dz. cyt., s. 36–41.

⁷⁵ Tamże, s. 45.

⁷⁶ Tamże, s. 42–44.

⁷⁷ Tamże, s. 45.

aspekt świata, będąc wysiłkiem duchowej strony człowieka, nadaje zatem duchowy charakter ludzkiej egzystencji⁷⁸.

Jedną z najbardziej znanych teorii samorealizacji jest koncepcja osób samorealizujących się Abrahama Masłowa. Została ona bliżej zaprezentowana w trzeciej części pracy⁷⁹. Pedagogiczne teorie samorealizacji również często wiążą się z nowymi nurtami psychologii i pedagogiki humanistycznej. U Carla Rogersa sukces wychowawczy, a więc stanie się przez wychowanka pełnowartościową, twórczą i samorealizującą się osobą, zależy przede wszystkim od wytworzenia i oddziaływania właściwego klimatu psychologicznego, w którego powstaniu i utrzymaniu niebagatelną rolę odgrywa facylitator-wychowawca⁸⁰. Wytwarza się tutaj relacja, w której facylitator jest autentyczny, „przejrzysty”, tzn. jest on w zgodzie ze swoimi prawdziwymi uczuciami, ponadto obdarza ciepłą akceptacją drugiego człowieka i docenia go jako jednostkę. W rezultacie ten staje się bardziej autentyczny, zintegrowany i bardziej efektywny w działaniu, uzyskuje większą pewność siebie i samosterowność, będzie też innych traktował z większym zrozumieniem i akceptacją, ponadto lepiej będzie radził sobie w życiu, stanie się kimś niepowtarzalnym⁸¹. Taka pozyskiwana podmiotowość indywidualna ma szansę zrealizować się jako podmiotowość dojrzała, wychowanek stanie się zintegrowaną, pełnowartościową, twórczą, altruistyczną, wspierającą innych osobą, będącą „dojrzałym towarzyszem drogi”⁸².

Samorealizacja, jako pojęcie bliskie samowychowania, jest często utożsamiana z aktywnością człowieka mającą na celu doskonalenie osobowości (jak w ujęciu Kazimierza Obuchowskiego) lub pełny rozwój jego osobowości. Samorealizacja to wszystkie działania jednostki pozwalające jej zrealizować swe potencjalne możliwości i kierować się własnymi wartościami i celami w życiu⁸³.

1.2.4. Kategoria tolerancji

Bezkonfliktowe funkcjonowanie ludzi w zróżnicowanym narodowościowo i etnicznie, ekonomicznie, politycznie, militarnie, kulturowo, wy-

⁷⁸ Tamże, s. 49.

⁷⁹ A.H. Masłowa, *Motywacja i osobowość*, tłum. P. Sawicka, Warszawa 1990, s. 212-244. Por. podr. 9.4.

⁸⁰ C.R. Rogers, *Sposób bycia*, tłum. M. Karpiński, Poznań 2002, s. 129-130.

⁸¹ C.R. Rogers, *O stawianiu się sobą*, tłum. M. Karpiński, Poznań 2002, s. 65-66.

⁸² P. Zieliński, *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna w amerykańskiej pedagogice...*, s. 69.

⁸³ Jest to ujęcie A. Masłowa. Por.: J. Górniewicz, K. Rubacha, *Droga do samorealizacji, czyli w poszukiwaniu tożsamości*, Toruń 1993, s. 20.

znaniowo i światopoglądowo wciąż zmieniającym się świecie, wydaje się mało prawdopodobne, jednak idea tolerancji każe uwzględnić taką opcję rozwoju, a przynajmniej wskazuje na możliwości konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. Głównie w społeczeństwach demokratycznych, dopuszczających pluralizm poglądów i zachowań, idea ta nabiera szczególnego znaczenia i jest uwzględniana jako jeden z podstawowych celów wychowania we współczesnych instytucjach edukacyjnych, zwłaszcza w szkole. Pojęcie tolerancji wywodzi się z języka greckiego, gdzie oznaczało znoszenie czegoś. Również w języku łacińskim występuje termin *tolerantia*, oznaczający cierpliwą wytrwałość. Szerokie rozumienie tolerancji zakłada wyrozumiałość dla cudzych i odmiennych od własnych poglądów, upodobań czy wierzeń. Wydaje się, że tolerancja wobec poglądów ma szerszy zakres niż tolerancja wobec działań. Tolerancja uznawana jako wartość ogólnoludzka w etyce jest połączona z kategorią dobra. W naukach społecznych oznacza liberalny stosunek jednostki wobec poglądów i zachowań innych, które są niezgodne z postawami przyjętymi przez jednostkę. W filozofii mówi się o tolerancji negatywnej, czyli bezinterwencyjnym znoszeniu odmiennych poglądów i zachowań, mimo ich negatywnej oceny. Może to być motywowane obojętnością, poczuciem posiadania przewagi nad innymi, chęcią harmonijnego współżycia społecznego lub „quasi-partnerstwem” – chęcią traktowania innych jako równorzędnych partnerów. Tolerancja jako wartość pozytywna wiąże się z aktywizmem, ale nie tyle zabiega się tutaj o ochronę przed odmiennymi, co umożliwia się i podtrzymuje ich występowanie. Tolerancja jako brak przymusu w relacjach partnerskich oznacza z kolei równe traktowanie uczestników procesu wymiany informacji, stworzenie dla innych obszaru wolności i swobody. Tak więc filozofowie ujmują tolerancję jako brak interwencji mimo negatywnej oceny poglądów i zachowań innych, jako akceptację ludzkiej odmienności i jako wartość moralną przestrzeganą w życiu społecznym⁸⁴.

Istnieje też problem granic tolerancji. Przyjmowanie wartości tolerancji i takich postaw zakłada również przyjęcie ryzyka kolizji i konfliktów. Społeczeństwa pluralistyczne, a także osoby o takich przekonaniach nie mogą tolerować zachowań i stylów życia jednostek i grup społecznych ewidentnie szkodzących innym ludziom, stwarzających zagrożenie dla życia czy elementarnych wartości dobra wspólnego, podważania porządku zapewniającego bezpieczeństwo i demokrację. Jest to zagadnienie trudne, wciąż wywołujące silne kontrowersje w społeczeństwach demokratycznych. To-

⁸⁴ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, s. 60–62. Pedagog powołał się tutaj zwłaszcza na poglądy Ilii Lazari-Pawłowskiej. Por.: I. Lazari-Pawłowska, *Trzy pojęcia tolerancji*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 8.

lerancja w przypadkach zagrożenia może zaznaczyć się jako czynny sprzeciw, a nawet walka o wartości demokratyczne. Czyny wewnętrznie złe, motywowane chęcią szkodenia innym, muszą spotkać się z odporem⁸⁵.

Współcześnie najczęściej kategorię tolerancji używa się w kontekście: politycznym, społecznym, zwłaszcza dotyczącym biedy i ubóstwa, sprawiedliwości społecznej, wolności i solidarności, religii i światopoglądów, osób wykluczanych społecznie, jak uzależnieni, niepełnosprawni, homoseksualni, mieszkańcy wsi, kobiety i dzieci, mniejszości narodowe i etniczne, osoby zadłużone, aborcji i w jeszcze innych zależnościach, chociażby dotyczących zwierząt i przyrody.

Istnieje wiele teorii tolerancji, w tym filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych, a także powiązanych z pedagogiką.

Józef Keller badał to zagadnienie w kontekście postaw ludzkich i zasad moralnych. Zauważył, że trudno mówić o tolerancji, gdy ktoś jest zadowolony. Dopiero gdy pojawi się przykreść spowodowana czymś poglądem czy zachowaniem lub upodobaniem, tolerancja może zaistnieć. Potrzeba jednak do tego spełnienia jeszcze drugiego warunku: człowiek musiałby być też w stanie zmienić ten przykry stan, zainterweniować, jednak tego nie czyni. Prawdziwa tolerancja ma miejsce, gdy człowiek nie robi tego, gdyż uznaje i szanuje prawo innych do własnego myślenia, propagowania swoich poglądów i sterowania własnym życiem. Właśnie w tym momencie można bezpośrednio powiązać kategorię tolerancji z podmiotowością. Zazwyczaj w ujęciu podmiotowym wyjaśnia się tolerancję jako umiejętność partnerskiego traktowania osób o odmiennych potrzebach, wartościach, interesach i podejmowanych przez nie działaniach. Podkreśla się przy tym szacunek dla innych, ich prawo do wolności i bycia odpowiedzialnymi⁸⁶.

Wychowanie w duchu tolerancji należy potraktować – zdaniem Kellera – jako postawę tolerancji, a więc nabytą dyspozycję do szanowania poglądów, zachowań i upodobań innych. Tolerancję jako zasadę moralną należy ujmować jako moralny obowiązek jednostki i grupy społecznej, dotyczący pozytywnego odnoszenia się do przekonań i zachowań innych. Przyjmowanie postaw nietolerancyjnych zazwyczaj nie pozwala zwalczyć cudzych poglądów, a powoduje u nich wzrost frustracji i agresji, ogranicza swobodę innych ludzi, niszczy pokój i porządek społeczny, wznieca napięcia i konflikty, jest więc naganne z moralnego i społecznego punktu widzenia. Nie-

⁸⁵ Por.: K. Glombik, *Tolerancja jako postawa moralna*, „Studia Oecumenica” 2013, nr 13, s. 120–121.

⁸⁶ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, s. 66. Aspektem podmiotowym tolerancji zajęła się Jolanta Augustyniak-Kapka. Por.: J. Augustyniak-Kapka, *Tolerancyjni, nietolerancyjni, obojętni*, Łódź 1992.

tolerancja wydaje się usprawiedliwiona jedynie w przypadkach braku tolerancji u innych⁸⁷.

Interesujące są również inne koncepcje o charakterze filozoficznym, jak np. Karla Raimunda Poppera (1902–1994), twórcy tzw. racjonalizmu krytycznego, zaszczipiane na gruncie polskim przez Marię Ossowską, a dotyczące ludzi o umysłach otwartych i zamkniętych. Często ci pierwsi są tolerancyjni, potrafią wniknąć w poglądy interlokutora i odnieść je do własnych, poddając je refleksji, a nawet zmodyfikować swe stanowisko. Drugi z kolei nie są w stanie przyjąć czy nawet obiektywnie rozważyć argumenty innych. Odrzucają zatem prawo innych ludzi do posiadania odmiennych od swoich poglądów⁸⁸. To właśnie Popper jest autorem koncepcji społeczeństwa otwartego, zdolnego do dyskusji o wszelkich najistotniejszych dla niego problemach z uwzględnieniem różnych punktów widzenia oraz rozstrzygnięć obcych, które można modyfikować, jak też wypracowywać własne, ostrożnie je testując. Społeczeństwa zamknięte zazwyczaj mają predyspozycje do zamieniania się w systemy autorytarne i totalitarne, choć nie musi to być regułą.

M. Ossowska uznała inność jako warunek tolerancji, a ją samą potraktowała nie tyle jako powinność czy obowiązek, lecz raczej jako pewne zalecenie, którego zastosowanie umożliwi harmonijne współzycie w określonej przestrzeni społecznej ludziom o różnych osobowościach⁸⁹.

Warto zaznaczyć, iż *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela* z 1948 roku postuluje prawo każdego człowieka do poszukiwania prawdy, a w tym procesie do bycia tolerancyjnym wobec innych, jak również bycia obdarzonym tolerancją z ich strony. Każdy człowiek ma prawo do niezależnej opinii, poszukiwania, otrzymywania i rozpowszechniania informacji i poglądów⁹⁰.

W pedagogice antyautorytarnej, w jej nurcie politycznym, badania Theodora Adorno dotyczące formowania się osobowości autorytarnej wykazały, że wiąże się ono z postawą nietolerancji. Powstawaniu autorytaryzmu sprzyja również niski iloraz inteligencji, zamykanie się na innych, nowe doświadczenia i poglądy. Przeciwnie dzieje się u ludzi samorealizujących się. Według badań Gordona Allporta osoby toleran-

⁸⁷ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, s. 64–65. Autor szerzej przedstawił koncepcję tolerancji wg J. Kellera, powołując się na jego pracę: J. Keller, *Tolerancja jako zasada moralna i postawa*, „*Studia Filozoficzne*” 1961, nr 1.

⁸⁸ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, s. 66–67. Por. również: M. Ossowska, *Normy moralne*, Warszawa 1985 oraz K.R. Popper, *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, Warszawa 1993.

⁸⁹ M. Ossowska, dz. cyt., s. 182–186. Przyt. za: J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, s. 67.

⁹⁰ Tamże, s. 70.

cyjne są bardziej wnikliwe i samokrytyczne, szczerze wobec siebie i innych, otwarte na ludzi i świat, potrafiące wyznaczać sobie dalekosiężne cele. Według A. Masłowa tolerancja jest ważną cechą osób samorealizujących się, kierujących się w stronę dobra⁹¹.

W polskiej pedagogice, w której problematyka tolerancji nabrała doniosłości po 1989 roku, podkreśla się ideę wychowania ludzi tolerancyjnych. W miarę rozwoju nowych, współczesnych teorii i kierunków pedagogicznych, kategoria tolerancji urosła do jednej z najważniejszych, zwłaszcza w pedagogice wielokulturowej i międzykulturowej. Jako problematyka badawcza tolerancja była i jest podejmowana bezpośrednio lub pośrednio przez znanych współczesnych pedagogów: L. Witkowskiego, Jerzego Nikitorowicza, T. Szkudlarkę, Z. Melosikę, B. Śliwerskiego i innych.

1.2.5. Kategorie wyobraźni i wyobraźni moralnej

J. Górniewicz w swej interesującej pracy zwrócił uwagę na dwie powiązane ze sobą kategorie: wyobraźnię i wyobraźnię moralną, którym wcześniej w pedagogice nie poświęcano wiele uwagi.

Przez wyobraźnię ujmowaną w perspektywie głównie psychologicznej autor rozumie zdolność ludzką do kreowania obrazów umysłowych mających różny stopień oryginalności, od prawie dosłownie odtwarzających przeżyte doświadczenia po zupełnie nowatorskie, będące zaczątkiem dla nowych idei. Wyobraźnia jako dyspozycja psychiczna nie tylko umożliwia codzienną egzystencję człowiekowi, ale także, jako źródło marzeń, jest aktywatorem zmian prowadzących do lepszego życia⁹².

Wyobraźnia jako kategoria filozoficzna w analizach Johna Furlonga ujmowana była w trzech perspektywach: jako źródło twórczości, jako obszar autorefleksji i jednocześnie stan samoświadomości oraz jako tzw. wyobraźnia moralna⁹³.

W naukach pedagogicznych trudno o całościowe teorie wyobraźni. Można jednak znaleźć odniesienia do tej kategorii już w twórczości Johanna Friedricha Herbartę, w jego teorii asocjacyjnej, w pracy Édouarda Claparède'a, w jego teorii funkcjonalnej oraz w przekonaniach pedagogicznych Johna Deweya, który zauważył pojawianie się wyobraźni jako łącznika między światem realnym i światem marzeń. Wyobraźnia pojawia się tam, gdzie znane

⁹¹ Tamże, s. 73–74.

⁹² Tamże, s. 91.

⁹³ Tamże, s. 106.

rzeczy i zjawiska nabierają cech nowości i zagadkowości, i sprzyja znalezieniu nagłego rozwiązania problemu. Dlatego szkoła nowoczesna powinna stymulować ciekawość ucznia, odwoływać się do jego wrażliwości poznawczej, umożliwiać podejmowanie własnych poszukiwań i prób rozwiązania problemów⁹⁴.

W pedagogice jedno ze stanowisk zakłada, że działalność wychowawcza i kształcąca może wyzwalać lub hamować rozwój wyobraźni u człowieka. Ponadto potraktowano wyobraźnię jako źródło inwencji pedagogicznej, jak w koncepcji idei wyobraźni pedagogicznej Elliota W. Eisnera. Jest ona nieodczowna, jeśli chodzi o planowanie działalności edukacyjnej, przewidywanie następstw zachowań wychowanków, co zbliża ją do rozumienia kategorii wyobraźni moralnej⁹⁵.

Z kolei Irena Wojnar w wychowaniu przez sztukę, choć nie tylko przez nią, dostrzegła możliwość wzbogacenia potencjału twórczego człowieka i uaktywnienia jego naturalnej wrażliwości. W tym celu zaproponowała integralną koncepcję rozwoju wyobraźni przez działalność szkoły i innych instytucji powiązanych z kształceniem⁹⁶. Podobnie zagadnienia te postrzegał Bogdan Suchodolski. Sztuka i wychowanie przez sztukę służą – według uczonego – aktywizowaniu zdolności twórczych człowieka i jego rozwojowi⁹⁷.

Dla Ryszarda Łukaszewicza wyobraźnia wzbogaca alternatywy myślenia o edukacji, tworząc w tym celu utopie pedagogiczne, pomaga również jednostce zdobywać tożsamość, a także pomaga jej podejmować decyzje odnośnie wyboru i realizacji różnych celów życiowych, stanowi zatem ważny czynnik samorealizacji⁹⁸. Tym samym uczonego zdecydowanie sprzeciwił się traktowaniu edukacji jako sposobu sprawowania władzy i cynicznego wykorzystywania przy tym ludzkiej tęsknoty za zmianą i odmienieniem swego losu. Pisał:

Edukacja jest ciągle jeszcze sprawowaniem władzy, władzy o zmonopolizowanych racjach – słuchać, zapamiętywać, powtarzać – żadnych innowacji, alternatyw, odmienności, a jeśli pozwala się na powstawanie owych *ciekawostek* czy pomysłów fantastów, to przede wszystkim po to, aby raz jeszcze uchwycić i objąć kontrolą tęsknotę do zmiany⁹⁹.

⁹⁴ Tamże, s. 92–93.

⁹⁵ Tamże, s. 101.

⁹⁶ Tamże, s. 102. Por.: I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1984.

⁹⁷ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, s. 102. Por.: B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, wyd. 2, Warszawa 1987.

⁹⁸ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, s. 102. Por.: R. Łukaszewicz, *Procesy alienacji wykształcenia*, Warszawa 1990.

⁹⁹ R.M. Łukaszewicz, *Edukacja z wyobraźnią czyli jak podróżować bez map*, Wrocław 1994, s. 16.

Z kolei kategoria wyobraźni moralnej ma bezpośrednie powiązania z filozofią moralną i jest – według J. Górniewicza – rozpatrywana w trzech perspektywach: filozoficznej, socjologicznej i psychologicznej. Według Zbigniewa Bieńkowskiego przez wyobraźnię moralną należy rozumieć obszar zjawisk moralnych, gdy podmiot już po fakcie czy zdarzeniu uświadamia sobie skutki popełnionych czynów i może przeżywać w związku z tym udręki. W tym rozumieniu kategoria ma charakter aksjologiczny, jednak jest skierowana w przeszłość. Górniewicz zauważył jednak, że w rozumieniu kategorii wyobraźni moralnej powinno raczej chodzić o zwrócenie się w przeszłość. W oparciu o przeszłe doświadczenia człowiek mógłby próbować wyobrazić sobie skutki podobnych, ale przyszłych działań i tym samym wzbogacić skalę możliwych wyborów. Dlatego wyobraźnię moralną uczony potraktował jako dyspozycję, dzięki której można przewidywać następstwa aktualnie podejmowanych działań i w związku z tym wziąć za nie pełną odpowiedzialność. Ponadto kategoria ta jest elementem sumienia moralnego, wytworem namysłu człowieka nad własnym postępowaniem i postępowaniem innych ludzi w podobnych sytuacjach¹⁰⁰.

Wyobraźnia moralna (ujmowana czasem jako sumienie moralne lub występująca w jego kontekście) bez wątpienia jest kategorią dla wielu nauk: psychologii twórczości i rozwoju, filozofii, a zwłaszcza etyki, socjologii, pedagogiki, a zwłaszcza teleologii wychowania i jeszcze innych dziedzin nauk humanistycznych i pozostałych¹⁰¹.

Szukając źródeł dla myślenia o wyobraźni moralnej, J. Górniewicz wskazał filozoficzny intuicjonizm oraz psychologię kognitywną. Rozpatrując tradycyjne uwarunkowania formułowania ocen moralnych, wyobraźnia moralna stanowi element systemu wartości pewnej ideologii wychowania, jak religia, określona ideologia czy tradycja kulturowa. Opierając się na liberalnych uwarunkowaniach, wartości moralne nabierają cech relatywistycznych, aż w stronę skrajnego relatywizmu moralnego, jak w liberyńskiej doktrynie moralnej. Ludzkie preferencje moralne zdają się zazwyczaj lokować pomiędzy biegunami wymienionej diady¹⁰².

W obszarze rozważań socjologicznych używa się terminu wyobraźnia socjologiczna lub społeczna. Dla Cyryla Millsa wyobraźnia socjologiczna nadaje porządek sekwencji zachowań ludzkich, gdyż człowiek dostrzega

¹⁰⁰ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, s. 104–106. Autor w swych dywagacjach dopuszcza możliwość rozumienia przez Z. Bieńkowskiego wyobraźni moralnej również w aspekcie przyszłym. Por. też: Z. Bieńkowski, *W skali wyobraźni*, Warszawa 1984.

¹⁰¹ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, s. 106.

¹⁰² Tamże, s. 107.

potrzeby innych, a także konflikty społeczne i reaguje na nie. Tak rozumiana wyobraźnia jest więc dyspozycją poznawczą, która ma znaczenie w interakcjach ludzkich, ponadto wzbudza i rozwija obszary ludzkiej wrażliwości¹⁰³.

W Polsce studia nad wyobraźnią społeczną podjęli m.in.: Włodzimierz Wesołowski, Stanisław Kowalski i B. Suchodolski. Ten ostatni powiązał ją z ideą twórczości i uznał za narzędzie przyswajania i pomnażania dorobku kultury, która rozwija się w procesie ilościowego przyrostu idei i wartości oraz jakościowych zmian w poszczególnych jej dziedzinach. W jej granicach mieści się też wielka strefa życia społecznego, regulowana częściowo przez normy moralne, ale niebagatelna rolę odgrywa również tradycja kulturowa i wrażliwość moralna jednostki. Suchodolski widział w wyobraźni społecznej odwołania do tradycji kulturowej oraz możliwości projektowania przez człowieka własnego życia (projektowania własnej biografii). W ten sposób przenikają się wartości uniwersalne z jednostkowymi, przeszłość z przyszłością. Wyobraźnia jest dyspozycją kulturotwórczą, ma sens społeczny, gdyż służy rozwiązaniu problemów społecznych. Ma też wymiar podmiotowy i ponadpodmiotowy. Wyobraźnia stanowi zarazem wytwór kultury, jak również jest jej czynnikiem sprawczym¹⁰⁴.

1.2.6. Kategoria twórczości

Z wyobraźnią wiąże się twórczość, a obie stanowią tzw. kategorie prospektywne, czyli dotyczące dopiero kształtującej się rzeczywistości i są powiązane z nowością (swego) wytworu. Źródłem wszelkich działań kreatywnych człowieka jest wyobraźnia¹⁰⁵. Władysław Tatarkiewicz nowość (produktu) uznał jako jedną z dwóch charakterystycznych cech procesu twórczego. Drugą stanowiła konstatacja, iż każdy twórca przeznaczając sporą część własnej energii umysłowej na wytworzenie nowego produktu. Originalność z kolei jest najwyższym stopniem nowości i oznacza, że dzieło nie ma odniesień do istniejących form bytu¹⁰⁶. Badania nad twórczością prowadzą przede wszystkim psychologowie i pedagodzy. Joy Guilford (1897–1987), amerykański psycholog, przez około 20 lat prowadził badania

¹⁰³ Tamże.

¹⁰⁴ Tamże, s. 109. Por.: B. Suchodolski, *Wychowanie do przyszłości*, Warszawa 1968 oraz tenże, *Oświata i człowiek przyszłości*, Warszawa 1974.

¹⁰⁵ Niektórzy dopuszczają tu jeszcze koincydencję.

¹⁰⁶ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, s. 76–79. Tatarkiewicz zajął się problematyką twórczości w dziele: W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1982.

eksperymentalne nad strukturą umysłu i twórczością. Pewna odmiana myślenia zwana myśleniem twórczym wspiera twórczość, będącą sekwencją stanów umysłu, złożoną z różnych doznań, wrażeń i przeblysków intelektu, które są koordynowane właśnie przez wymieniony specjalny rodzaj myślenia¹⁰⁷. W Polsce Tomasz Kocowski jako jeden z autorów psychologicznych koncepcji twórczości, potraktował proces twórczy jako szczególny rodzaj procesu rozwiązywania problemów, który zachodzi, gdy brakuje danych¹⁰⁸. Istnieje też holistyczna koncepcja twórczości wiążąca wyobraźnię i twórczość z innymi dyspozycjami psychicznymi i aspektami ludzkiej egzystencji, zwłaszcza ze światem społecznym i światem kultury. Różnicuje to również ekspresję twórczą na rozmaite formy, w postaci zachowań, dzieł materialnych, wypowiedzi słowno-muzycznych itp.¹⁰⁹ W pedagogice twórczość stanowi zarówno cel jak i warunek rozwoju edukacji. Wychowanie do twórczości, ku kreatywności, wiąże się zazwyczaj ze szkołami i placówkami alternatywnymi, wychowaniem do wolności, wychowaniem niedyrektywnym i stanowi wciąż aktualny problem pedagogiczny¹¹⁰.

Jakkolwiek praca J. Górniewicza, wyszczególniająca i omawiająca przytoczone pokrótce kategorie pedagogiczne, stanowi podstawę dla opracowania tego podrozdziału, należy wnioskować, że lista kategorii pedagogicznych o charakterze interdyscyplinarnym nie jest wcale zamknięta i podlega procesowi dalszego poszerzania i wzbogacania w sensie interpretacyjnym, w miarę rozwoju nauk pedagogicznych¹¹¹.

Również sięgnięcie do dorobku powiązanego z ideami wychowania obecnymi w dalekowschodnich kulturach może poszerzyć wskazywaną pulę kategorii pedagogicznych oraz rzucić nowe światło na te już zaprezentowane. Przedstawienie wyżej wymienionych kategorii jest potrzebne dla lepszego zrozumienia nie tylko języka i problematyki badawczej współczesnej pedagogiki, ale też języka systemów filozoficzno-religijnych analizowanych w pracy oraz ich związków z pedagogiką zachodnią. Poczyniona prezentacja wybranych kategorii pedagogiki, choć wstępna

¹⁰⁷ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, s. 83. Por. J.S. Guilford, *The nature of creative thinking*, New York 1989.

¹⁰⁸ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, s. 83–84.

¹⁰⁹ Tamże, s. 84–85.

¹¹⁰ Tamże, s. 87–88.

¹¹¹ Już w pracy *Bliskie i dalekie cele wychowania* Międzynarodowego Biura Wychowania związanego z UNESCO, zawierającej rezultaty badań prowadzonych w jego ramach w latach: 1975–1980, można odnaleźć kategorie humanistyczne jako wartości-cele dla pedagogiki, m.in. takie, jak: człowiek jako wartość podstawowa, tożsamość, autonomia, prostota, godność. Por. S. Roller, *Cele wychowania – tworzenie i odradzanie*, w: *Bliskie i dalekie cele wychowania*, pr. zbior., tłum. I. Wojnar, Warszawa 1987, s. 403 i nn.

i ogólna, jako że odwołuje się do humanistyki i wartości uniwersalnych, będzie przydatna przy rekonstruowaniu i interpretowaniu kategorii i wartości systemów dalekowschodnich w ich związkach z wychowaniem, co wynika także z wcześniej już poczynionych przeze mnie analiz i opublikowanych prac na ten temat.

Rozdział 2 Źródła pedagogiki naukowej i humanistycznych teorii wychowania

2.1. Herbartowska pedagogika naukowa

Wielu, nie tylko polskich, pedagogów oraz historyków wychowania uważa Johanna Friedricha Herbarta (1776–1841) za kreatora pedagogiki naukowej¹¹².

Z uwagi na dość powszechną znajomość herbartowskiej pedagogiki, w tym podrozdziale skupiono się tylko na jej kwestiach najważniejszych z punktu widzenia problematyki niniejszej dysertacji. Warto jednak dodać, że w części trzeciej książki, w podrozdziale 10.1, przytoczono szereg innych poglądów filozoficznych i pedagogicznych Herbarta, potrzebnych do dokonania ich porównania z dalekowschodnią myślą pedagogiczną, co łącznie daje bardziej rozbudowany obraz jego pedagogiki. W tej części pracy zdecydowanie więcej miejsca wymaga przytoczenie mało znanej pedagogom myśli etycznej, antropologicznej, aksjologicznej i pedagogicznej Kanta, którego coraz częściej uważa się za twórcę naukowej teorii wychowania. Mimo iż, chronologicznie rzecz ujmując, Kant (i jego pedagogika) poprzedza Herbarta, to w niniejszej monografii porządek chronologiczny nie musi odzwierciedlać porządku znaczeniowego, dopiero niedawno Kant w pedagogice polskiej zaczął odzyskiwać przynależne mu miejsce.

Teleologia wychowania w systemie pedagogicznym Herbarta oparła się na etyce. To właśnie z niej uczony wyprowadził cele działań wychowawczych, sformułowane jako kategoria „cnót”. Z kolei technologia wychowania Herbarta oparła się na jego własnej psychologii eksperymentalnej, spełniającej już standardy badań empirycznych. System nauczania wychowującego uczony oparł na twierdzeniach ówczesnej „psychologii uczenia się”, orzekającej o plastyczności umysłu ludzkiego, jego podatności na ćwiczenie, czyli manipulowanie, indoktrynację i zmianę. Umysł można zdeterminować czynnikami nazywanymi: horyzont poznania i punkt widzenia, czyli zakresem i doborem treści. Herbart posłużył się tutaj pojęciem apercepcji, zapożyczonym od Gottfrieda Wilhelma Leibniza (1646–1716), które jednak potraktował jako ostatnią fazę percepcji, oraz masy apercepcyjnej czyli uprzednio nabytej wiedzy. Nauczanie, uczenie się, a także rozumienie tre-

¹¹² Por.: N. Hilgenheger, *Johann Friedrich Herbart (1776–1841)*, w: *Myśliciele o wychowaniu*, t. 2, red. i tłum. Cz. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 89.

ści miało wy pływać z rozpoznania związków (i rozbieżności) między nowymi poglądami a już opanowaną wiedzą¹¹³. Główne podstawy wychowania w poglądach Herbarta stanowiły trzy elementy, dzięki którym należało kształtować moralny charakter ucznia. Chodzi tu o kierowanie, nauczanie i karność¹¹⁴. Poglądy filozoficzne Herbarta wywodzą się z systemu filozoficznego Johanna Gottlieba Fichtego, który Herbart zmodyfikował, ostatecznie odrzucając jego idealistyczną filozofię na rzecz własnej „filozofii realistycznej”. Z kolei poglądy związane z edukacją w pewnym stopniu nawiązywały do pedagogii Johanna Heinricha Pestalozziego. Herbart był też od 1809 roku następcą Kanta w Uniwersytecie Królewieckim¹¹⁵, gdzie objął po nim katedrę filozofii. Znał poglądy Kanta, który m.in. twierdził, że to poznawcze właściwości umysłu umożliwiają poznanie rzeczywistości. Idea nauczania wychowującego została rozwinięta przez Herbarta w dziele *Pedagogika ogólna*¹¹⁶ z 1806 roku, a potem dopracowana w innych dziełach, w których ostatecznie połączył system nauczania wychowującego z kategorią zainteresowania, motywowanego wewnątrz i zewnątrz, jako jego głównego celu i zarazem środka¹¹⁷. Według Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej Herbart jest twórcą pedagogiki naukowej, gdyż zbudował instytucjonalne podstawy jej uprawiania jako dyscypliny wytwarzającej wiedzę naukową. Wykreował swoisty przedmiot badań, stworzył system kategorialny i strukturę dyscypliny naukowej, przyjął określoną metodologię badań, stworzył strukturę instytucjonalną wspierającą wytwarzanie i dystrybucję wiedzy naukowej, a także zarządzającą jej kapitałem opartym na autorytecie nauki¹¹⁸. Herbart zasłynął z kształcenia i dokształcania nauczycieli (zwłaszcza gimnazjalnych) w państwie pruskim, tym samym wspierając reformę edukacji realizowaną przez Wilhelma von Humboldta (1767–1835). Liczył, że jego system nauczania wychowującego będzie stanowił główną podstawą trwałej reformy oświaty w Prusach, jednak zmiana koniunktury politycznej uniemożliwiła zastosowanie go w skali ogólnokrajowej¹¹⁹.

¹¹³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika pozytywistyczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 208–209.

¹¹⁴ *Poglądy pedagogiczne Jana Fryderyka Herbarta*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, wybór i opr. S. Wołoszyn, Warszawa 1965, s. 102–110.

¹¹⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 208.

¹¹⁶ Por. polskie wydanie: J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziana w celu wychowania*, tłum. T. Ster, Warszawa 2007.

¹¹⁷ N. Hilgenheger, dz. cyt., s. 97–98.

¹¹⁸ T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 206.

¹¹⁹ N. Hilgenheger, dz. cyt., s. 99–101.

Po śmierci uczonego jego poglądy były rozwijane zwłaszcza przez Karla Volkmarę Stoya (1815–1885) oraz jego współpracowników: Otto Fricka (1832–1892), Tuiscona Zillera (1817–1872) i Wilhelma Reina (1847–1927), umożliwiając wyłonienie się w drugiej połowie XIX wieku ruchu i systemu naukowego zwanego herbartyzmem. Upowszechnił się on w Niemczech, Austro-Węgrzech, Francji, Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych¹²⁰ i innych krajach. Jego głównymi cechami charakterystycznymi były: konserwatyzm, intelektualizm, autorytet, uspołecznienie, zachowanie ciągłości, długa perspektywa czasowa i inne¹²¹.

Zarówno poglądy Herbarta, jak i wartości herbartyzmu, stanowią zręby tzw. metateorii pedagogiki behawiorystycznej i konserwatywnej¹²², która zasadza się na założeniach nauk pozytywistycznych, zwłaszcza socjologii i psychologii, a także na cechach scjentyzmu. Prawdopodobnie w większym stopniu metateoria ta kształtowała się w odniesieniu do dzieł postherbartowskich oraz recepcji herbartyzmu, a tylko częściowo w nawiązaniu do dorobku samego Herbarta¹²³. Powszechny odbiór i krytyka pedagogiki herbartowskiej, jak ta dokonana przez Johna Deweya¹²⁴, sprawiła, że pedagogika Herbarta była kojarzona z poglądami, jakoby zewnętrzne wpływy kształtowały umysły uczniów, przy zastosowaniu odpowiednio spreparowanego materiału nauczania, a tym samym przysłużyła się utrwaleniu przekonania o kwestionowaniu przez Herbarta aktywności własnej człowieka¹²⁵.

Warto także zauważyć, że zdaniem innych badaczy, np. Andrzeja Murzyna, Herbart jest zarówno wybitnym uczonym, jak i wybitnym humanistą. A. Murzyn poświęcił dwie monografie jego twórczości filozoficznej i peda-

¹²⁰ E.V. Johanningmeier, Th.R. Richardson, *Educational research, the national agenda, and educational reform. A history*, Montgomery 2008, s. 134. Na świecie, np. w Stanach Zjednoczonych Ameryki, w omawianym okresie prowadzono studia naukowe nad herbartyzmem. Zob. np.: Ch. De Garmo, *Herbart and the Herbartians*, New York 1896.

¹²¹ T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 211.

¹²² B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania...*, s. 15.

¹²³ Należy zauważyć, że kategoria „zainteresowania” jako celu i środka nauczania wychowującego u Herbarta ma bliski związek z późniejszym stanowiskiem behawioryzmu, ale też tzw. teorii poznawczych, wg których już nie siła bodźca (u Herbarta zainteresowanie motywowane zewnętrznie), lecz jego interpretacja (dokonywana przez wyodrębnione wewnętrzne struktury poznawcze, u Herbarta zainteresowanie motywowane wewnętrznie) kieruje zachowaniem człowieka. Same teorie poznawcze stanowią w pewnym stopniu kontynuację behawioryzmu, od którego przejęły zwłaszcza metodologię badań.

¹²⁴ Zob. krytykę szkoły tradycyjnej dokonaną przez J. Deweya, a zaprezentowaną przez Z. Melosika: Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 311–312.

¹²⁵ N. Hilgenheger, dz. cyt., s. 99–101.

gologicznej, analizując poglądy Herbarta najpierw jako pedagogizującego filozofa, a potem filozofującego pedagoga¹²⁶. Dostrzegł w Herbarcie uczonego o otwartej postawie, ukształtowanej przez uniwersytet, również o szerokich zainteresowaniach, który ostatecznie nie podsumował sensu swych pedagogicznych działań podbudowanych refleksją filozoficzną i nie stworzył jednolitego systemu swej filozofii edukacji, gdyż prawdopodobnie takowego nawet nie chciał stworzyć¹²⁷. Również Jarosław Gara zauważył, że w XXI wieku należy poświęcić większą i zasłużoną uwagę rozpatrzeniu znaczenia myśli filozoficznej Herbarta dla pedagogiki, a zwłaszcza odczytaniu jego poglądów pedagogicznych z pozycji filozofii teoretycznej i praktycznej¹²⁸.

2.2. Kantowska filozofia i pedagogika oraz ich znaczenie dla rozwoju pedagogiki humanistycznej

Immanuel Kant (1724–1804) powiązał bezpośrednio filozofię z pedagogiką naukową. Już od 1776 roku prowadził wykłady z pedagogiki, był zatem pierwszym uczonym w Europie, który to uczynił. W swych pracach filozoficznych, ale też pedagogicznych zawarł podstawy dla rozwoju nauk humanistycznych, a wśród nich dla naukowej pedagogiki humanistycznej. Szukając argumentów dla udowodnienia tej tezy należało zrekonstruować myśl filozoficzno-pedagogiczną Kanta w oparciu o jego dzieła, zwłaszcza z zakresu etyki, antropologii filozoficznej i pedagogiki, i dokonać odpowiedniej ich interpretacji. Uczyniłem to w osobnej rozprawie¹²⁹, tutaj jedynie przytaczam najważniejsze spostrzeżenia i wnioski, częściowo poprawione i uzupełnione.

Duży wpływ na myśl filozoficzno-pedagogiczną Kanta wywarły prace dwóch filozofów: *Umowa społeczna* Jeana Jacques'a Rousseau (1712–1778) oraz dzieła Davida Hume'a (1711–1776), takie jak: *Traktat o naturze ludzkiej*, *Badania dotyczące rozumu ludzkiego* oraz *Badania dotyczące zasad moralności*.

Kant nie podzielał w pełni poglądów Rousseau, według którego państwo uwalnia się od chrześcijańskich i liberalnych praw, podtrzymujących własność prywatną i nierówność społeczną. Lud miał wprowadzić demo-

¹²⁶ M. Murzyn, *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*, Kraków 2010, s. 7–8. Por. też: tenże, *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*, Kraków 2004.

¹²⁷ M. Murzyn, *Filozofia nauczania...*, s. 9–13.

¹²⁸ J. Gara, *Specyfika polskiej recepcji twórczości Johanna Friedricha Herbarta*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 2, s. 30.

¹²⁹ Por.: P. Zieliński, *Kantowskie inspiracje pedagogiki humanistycznej*, „Rocznik Polsko-Ukraiński” 2014, t. 16, s. 57–79.

krację niejako aktem wolnej woli, jednak prawa jednostek w państwie Rousseau nie liczyły się, a wolność miała charakter radykalnie kolektywistyczny. Takie państwo, mimo stosowania demokracji bezpośredniej w rządach, miało nadzorować każdy aspekt życia obywateli¹³⁰. Kant był żywo zainteresowany problematyką wolności i wolnej woli, jednak rozwinął te zagadnienia na własny sposób. Jeśli chodzi o poglądy Hume'a, to Kanta szczególnie zainteresowały te związane z empiryczną metodą poznania, niemożnością poznania obiektywnego i względnością poznania. Docenił również uchwycenie przez szkockiego filozofa potrzeby rozróżnienia i oddzielenia faktów od interpretacji w systemach moralności.

Podstawowym dziełem teoriopoznawczym Kanta jest *Krytyka czystego rozumu*¹³¹. Zjawiska, czyli fenomeny, można rozpoznać jedynie przez doświadczenie, jednak rzeczy same w sobie, czyli noumeny, wymykają się doświadczeniu, rozumowi i empirycznej nauce. W akcie poznania umysł postrzega zjawiska w kategoriach czasu i przestrzeni, ponadto przez myślenie o nich łączy je z kategoriami intelektu, które mają charakter uniwersalny. Określają one przedmiot poznania, z kolei doświadczenie jest syntezą danych zmysłowych i pojęć. Jednak w dziedzinie moralności rozum praktyczny utożsamiany z moralnością nakazuje postępować w myśl imperatywu kategorycznego, czyli działać z obowiązku, a nie z powodu korzyści¹³².

Myśl etyczna u Kanta jest bardzo rozwinięta i powiązana bezpośrednio z myślą antropologiczną i aksjologiczną. Stanowią one zaplecze dla modelu wychowania podmiotowego w pedagogice.

W *Uzasadnieniu metafizyki moralności* filozof ustalił najwyższą zasadę moralności. Wymienił imperatywy warunkowe, inaczej hipotetyczne, czyli te, które traktują działania jako środki do pożądanego celu, oraz imperatywy bezwarunkowe czyli kategoryczne, wskazujące na działania bez motywacji warunkowej. To z nich należy wyprowadzać prawa wolności, inne niż prawa przyrody. Według Kanta istoty rozumne działają według zasad, czyli posiadają wolę oraz rozum praktyczny, który pozwala właśnie działać według praw. Obiektywna zasada zmuszająca wolę do jej stosowania jest nakazem rozumu, a formuła tego nakazu to imperatyw¹³³. Filozof stwierdził:

¹³⁰ J.J. Rousseau, *Umowa społeczna*, tłum. A. Peretiatkiewicz, Kęty 2002, s. 82 i nn.

¹³¹ I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, t. 1 i 2, tłum. R. Ingarden, Warszawa 1957.

¹³² G. Durozoi, A. Roussel, *Filozofia. Słownik. Pojęcia, postacie, problemy*, Warszawa 1997, s. 125–126.

¹³³ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Kęty 2013, s. 38.

Kategoryczny imperatyw jest więc tylko jeden i brzmi następująco: *postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem*¹³⁴.

Maksyma dla filozofa to po prostu subiektywna zasada postępowania. Z kolei najbardziej rozwiniętym imperatywem hipotetycznym jest zasada:

*Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka*¹³⁵.

W tych stwierdzeniach rysuje się kantowska wizja człowieka i humanizmu ugruntowanego moralnością autonomiczną.

Przenikanie się myśli etycznej, antropologicznej, aksjologicznej i pedagogicznej jest szczególnie widoczne w przytoczonym niżej fragmencie, który wskazuje bezpośrednio na cele wychowania:

Twierdę oto: człowiek i w ogóle każda istota rozumna *istnieje* jako cel sam w sobie, *nie tylko jako środek*, którego by ta lub owa wola mogła używać wedle swego upodobania, lecz musi być uważany *zarazem za cel* zawsze, we wszystkich swych czynach, odnoszących się tak do niego samego jak też do innych istot rozumnych. Wszelkie przedmioty [ku którym kierują się nasze] skłonności mają tylko wartość warunkową. (...) A zatem wartość wszystkich przedmiotów, jakie dzięki naszym czynnościom *mielibyśmy zdobyć*, jest zawsze warunkowa. To, co istnieje, a czego istnienie zależy nie od naszej woli, ale od przyrody, ma mimo to – o ile jest czymś pozbawionym rozumu – tylko względną wartość, a to jako środek, i zwie się dlatego *rzeczą*; natomiast istoty rozumne nazywamy *osobami*, ponieważ już ich natura wyróżnia je jako cele same w sobie, tj. jako coś, czego nie należy używać tylko jako środka, a więc o tyle ogranicza wszelką dowolność (i jest przedmiotem szacunku). Są to więc nie tylko subiektywne cele, których istnienie jako skutek naszego czynu posiada *dla nas* wartość, lecz *cele obiektywne*, tj. rzeczy, których istnienie samo w sobie jest celem, i to takim, którego nie można zastąpić żadnym innym celem, któremu by one miały służyć *jedynie* za środek, ponieważ bez niego nie znalazłoby się zgoła nic, co miałoby *wartość bezwzględną*. Gdyby zaś wszelka wartość była warunkowa, a więc przypadkowa, wówczas

¹³⁴ Tamże, s. 38.

¹³⁵ Tamże, s. 46.

nie moglibyśmy znaleźć dla rozumu w ogóle żadnej najwyższej praktycznej zasady¹³⁶.

Człowiek przynależy zarówno do świata przyrody jako byt zmysłowy i empiryczny, jak i do świata inteligentnego dzięki rozumowi pozwalającemu mu wybierać i decydować, stać się istotą wolną. W świecie inteligentnym nie ma przymusu, istnieje moralność będąca rozumem praktycznym, którego postulatami są: wolność, nieśmiertelna dusza i Bóg. Najważniejszym celem człowieka jest osiągnięcie szczęśliwości, a drogą do tego czy środkiem jest mądrość pojmowana zarówno jako rozsądek, jak i umiejętność osiągnięcia trwałej korzyści. Szczęśliwość jest stanem istnienia człowieka, gdy rzeczy dzieją się w zgodzie z jego wolą. Imperatyw kategoryczny, jako rdzeń orientacji etycznej czy główna oś sumienia człowieka, stanowi drogowskaz, a nie gotowe rozwiązania w postaci zasad nakazujących określone zachowanie w przewidzianych sytuacjach i relacjach ludzkich. Kant, tworząc nomenklaturę etyczną, dążył do wzmocnienia strony moralnej człowieka i jego samosterowności. Chodziło mu o to, aby człowiek był zdolny do refleksji nad swoimi czynami i samodzielnego o nich orzekania. Moralność nie wymaga dowodzenia i u człowieka stanowi źródło jego postępowania, ponadto bezpośrednio łączy się z dobrą wolą i obowiązkiem. Metafizyka moralności ma zatem charakter formalny, a nie materialny, same czyny moralne nie wymagają motywowania empirycznego. Podstawą etyki i jednocześnie jednym z podstawowych twierdzeń moralnych jest dobra wola, która stoi ponad wszelkimi skłonnościami. Choć każdy człowiek ją posiada, należy ją wyzwolić przez oświecenie¹³⁷. Jest ono samodzielnym posługiwaniem się rozumem, bez obcego kierownictwa, a do tego potrzeba decyzji i odwagi¹³⁸. Kant wskazuje tutaj na potrzebę aktywizmu, a jest to postulat pedagogiczny, który uwidoczniał się wyraziście dopiero w ruchu Nowego Wychowania. Po przeprowadzeniu własnych analiz uczyony odrzucił rodzaje moralności heteronomicznej, jako motywowane i oparte na czynnikach zewnętrznych, wskazując na prawdziwość moralności autonomicznej. Opiera się ona na rozumie, który pozwala człowiekowi opanować negatywne skłonności i odwoływać się przy podejmowaniu decyzji do motywów racjonalnych. Czyny moralne człowiek wypełnia z obowiązku, musi się zgodzić z ich znaczeniem, nie kierując się przy tym własną korzyścią. Kant wyprzedził tym samym o wiele późniejsze badania

¹³⁶ Tamże, s. 45.

¹³⁷ G. Durozoi, A. Roussel, dz. cyt., s. 126–127.

¹³⁸ T. Kroński, *Kant*, Warszawa 1966, s. 164. W dziele odnaleźć można cytat z pracy Kanta: I. Kant, *Was ist Aufklärung?* (*Co to jest Oświecenie?*), w przekładzie A. Landmana.

i twierdzenia, które wskazywały na to samo rozstrzygnięcie¹³⁹. Ślady jego ustaleń można wyraźnie dostrzec w pracach pedagogów kultury, np. Sergiusza Hessena (1887-1950) i Eduarda Sprangera (1882-1963)¹⁴⁰ oraz psychologów poznawczych.

Krytyka praktycznego rozumu to główne dzieło Kanta z zakresu etyki, w dużej mierze powtarzające i rozwijające tezy poprzednio omówionego. Moralność uzasadniają nie autorytety osobowe czy Bóg, ale prawo moralne, wewnętrzna ludzka powinność. Problemy metafizyczne nie mogą być rozstrzygnięte przez rozum teoretyczny, operujący na ideach, lecz rozum praktyczny, który operuje na takich postulatach, jak: nieśmiertelna dusza, Bóg i wolność¹⁴¹. Wolność jest również utożsamiana z rozumem praktycznym, gdy człowiek jest wolny, może przejawiać się prawdziwa moralność. Takie działanie jest podyktowane obowiązkiem wynikającym z rozumu praktycznego¹⁴². Moralność polega na takim poszczególnym działaniu, które zależy od woli istoty rozumnej i jest zgodne z wewnętrznym prawodawstwem, opartym na imperatywie kategorycznym. Wynika zatem z obowiązku, a nie z upodobania czy kierowania się interesem osobistym¹⁴³. Z imperatywu kategorycznego człowiek powinien wyprowadzić wszelkie inne, bardziej szczegółowe normy moralne, nakazy i zakazy, a odwołując się do już wcześniej wymienionych postulatów, doskonalić się wewnętrznym i osiągnąć poczucie szczęścia.

Do kwestii etycznych Kant powrócił pod koniec swojego życia w dziele *Metafizyka moralności*, wydanym w samym końcu XVIII wieku. Zawarł w nim metafizyczne podstawy teorii prawa oraz teorii cnót. Odniósł się m.in. do wojny, którą uznał za niezgodną z prawem moralnym i potraktował ją jako niewłaściwy sposób dochodzenia swoich praw przez państwa¹⁴⁴. Pokój może zagwarantować wolna liga państw, a bez niego nie nastąpi dalszy rozwój moralny ludzkości.

Jak wspomniano, również myśl antropologiczna Kanta stanowi podsta-

¹³⁹ Chodzi tutaj o badania i twierdzenia psychologów poznawczych: J. Piageta oraz L. Kohlberga. Por. L. Kohlberg, *Essays on Moral Development. The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco 1981 oraz tenże, *Essays in Moral Development. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity*, t. 2, San Francisco 1984. Opracowanie powyższej problematyki można odnaleźć także w: D. Czyżowska, *O celu i granicach rozwoju moralnego*, „Analiza i Egzystencja” 2008, nr 8, s. 87 i nn.

¹⁴⁰ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. 2, Kraków 2006, s. 52–55.

¹⁴¹ Kant rozpatrzył różne rodzaje wolności, jak transcendentálna, kosmologiczna, ogólna i praktyczna oraz inne w dziele: I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, t. 2, dz. cyt.

¹⁴² I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, wyd. 3, tłum. J. Gałeccki, Warszawa 2004, s. 58, 134–135.

¹⁴³ Tamże, s. 239, 250.

¹⁴⁴ I. Kant, *Metafizyka moralności*, tłum. E. Nowak, Warszawa 2005, s. 208.

wę dla jego pedagogiki. Według uczonego sama antropologia to systematyczna teoria zawierająca wiedzę o człowieku, którą można rozwijać na dwa sposoby: fizjologiczny, sytuujący człowieka w świecie przyrody, jako jej dzieło, oraz pragmatyczny, dociekający rozwiązania problemu: czym lub kim jest lub może stać się człowiek jako istota wolna i tak działająca¹⁴⁵. W *Antropologii w ujęciu pragmatycznym* filozof potraktował człowieka nie jako dzieło natury, ale reprezentanta gatunku, jakkolwiek odpowiednio wyposażonego przez naturę, to rozwijającego się w procesie historycznym, człowieka, którego istota ujawnia się w postępie kultury¹⁴⁶. W kantowskiej antropologii mieści się transcendentálny wymiar człowieczeństwa, powiązany z godnością człowieka. Obowiązek nie jest bynajmniej skłonnością czy uczuciem, lecz celem samym w sobie. Wola oparta na rozumie jest prawodawcza. Rozum nie kieruje się pobudką praktyczną czy przyszłą korzyścią, lecz ideą poszanowania godności ludzkiej, nakazując człowiekowi działania moralne. Jest to moralność autonomiczna, gdyż podstawą godności ludzkiej, a także każdej istoty rozumnej, jest autonomia. Człowiek sam ma ustalać prawo, którym się kieruje, a godność jest wartością wewnętrzną, nie ma dla niej równorzędnych wartości¹⁴⁷. To właśnie godność, odpowiedzialność i dobra wola wynoszą człowieka ponad świat przyrody, poza istnienie wyłącznie empiryczne. Istoty rozumne są osobami a nie rzeczami, są celami samymi w sobie, każda jest prawodawcza, rozważa swe zasady postępowania nie tylko z własnego punktu widzenia, ale też każdej innej istoty rozumnej. W ten oto sposób Kant stworzył podwaliny pod rozwój nauk humanistycznych, posiadających inny przedmiot badań niż nauki przyrodnicze i empiryczne. Jest nim człowiek i świat istot rozumnych, różny od świata przyrody¹⁴⁸. Przykładem wyróżniającym człowieka ze świata przyrody jest według Kanta ludzkie poczucie piękna. Jest ono wolne od egoizmu i interesowności, dostarcza człowiekowi rozkoszy, wyraźnie lokując ludzką naturę poza światem przyrody¹⁴⁹.

Człowiek wyróżnia się też od innych istot zdolnością samodoskonalenia się. Robi to dzięki wrodzonym uzdolnieniom oraz skłonności do rywalizacji, a także dążeniu do zajęcia naczelnej pozycji wśród istot żywych¹⁵⁰. To, kim staje się człowiek, zależy od jego rozumu czy racjonalnej konstrukcji,

¹⁴⁵ I. Kant, *Antropologia w ujęciu pragmatycznym*, tłum. E. Drzazgowska, P. Sosnowska, Warszawa 2005, s. 1.

¹⁴⁶ L. Kusak, *Zarys antropologii Immanuela Kanta*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” 2006, nr 722, s. 45.

¹⁴⁷ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki...*, s. 51.

¹⁴⁸ Tamże, s. 44.

¹⁴⁹ I. Kant, *Krytyka władzy sądzienia*, tłum. J. Gałęcki, Warszawa 1986, s. 92–94.

¹⁵⁰ L. Kusak, dz. cyt., s. 45–46.

rozpoznawanej przez Kanta za pomocą jego filozofii transcendentalnej. To właśnie rozum pozwala człowiekowi kształtować siebie, przez myślenie człowiek obserwuje własne „ja”, rozmaite swoje zachowania, by następnie móc je korygować¹⁵¹. To, kim staje się człowiek, zależy również od jego wrodzonych predyspozycji, które uczony opisał w rozdziale „O pierwotnych predyspozycjach do dobra w ludzkiej naturze” swego innego dzieła: *Religia w obrębie samego rozumu*¹⁵². Są to predyspozycje do zwierzęcości, człowieczeństwa i osobowości, które Kant postrzegał pozytywnie, jakkolwiek zawierają one również pewne przywary. Predyspozycje Kant zmodyfikował w *Antropologii w ujęciu pragmatycznym* na: predyspozycję techniczną, prowadzącą do mechanicznego posługiwania się rzeczami, predyspozycję pragmatyczną, która umożliwia kształtowanie kultury i ucywilizowanych relacji z ludźmi oraz predyspozycję moralną¹⁵³. Inteligibilny charakter człowieka sprawia, że jest on rozumny, wolny i z natury dobry, choć posiada pewne skłonności do zła, biorące się z jego cielesności i powiązań ze światem przyrody. Zwłaszcza zmysłowość, popędy i afekty kierują go czasem w stronę czynienia zła. Celem procesu samodoskonalenia jest „doskonała istota rozumna”, która bez przymusu w swym postępowaniu kieruje się rozumem i moralnością. Filozof był przekonany, że dzięki pracy własnej oraz sprzyjającym okolicznościom zewnętrznym gatunek ludzki stopniowo będzie ewoluował w stronę dobra i rozwinię się w sensie moralno-prawnym¹⁵⁴.

W *Antropologii w ujęciu pragmatycznym* znalazły się wyraźne odniesienia do pedagogiki. Dzieło to może wskazywać na cele i zasady wychowania moralnego. Kant zdefiniował w nim wiele pojęć, jak zróżnicowane cechy charakteru i cnoty jako siły obowiązku¹⁵⁵, np. cierpliwość, szczerość, śmiałość, odwagę moralną. Nawiązując do dzieł Rousseau, poruszył też problem wychowania moralnego połączony z niedoskonałymi kwalifikacjami etycznymi samych wychowawców, który powinien być w jakimś przynajmniej stopniu rozwiązany w ceniącym dobro intelektualne i współżycie pokojowe społeczeństwie obywatelskim¹⁵⁶. Podsumowując swoją antropologię, filozof napisał:

¹⁵¹ A. Bobko, *Wstęp. Człowiek w filozofii Immanuela Kanta*, w: I. Kant, *Antropologia w ujęciu praktycznym...*, s. XXXI.

¹⁵² I. Kant, *Religia w obrębie samego rozumu*, tłum. A. Bobko, Kraków 1993, s. 47–49.

¹⁵³ Ten temat przedstawiłem dokładniej we wspomnianej rozprawie: P. Zieliński, *Kantowskie inspiracje pedagogiki humanistycznej...*, s. 67.

¹⁵⁴ L. Kusak, dz. cyt., s. 47, oraz I. Kant, *Antropologia...*, s. 296–299.

¹⁵⁵ Tamże, s. 39.

¹⁵⁶ Tamże, s. 308.

Człowiek jest przez własny rozum przeznaczony do tego, by być w społeczności z ludźmi i w niej się kształtować, cywilizować i umoralniać przez sztukę i nauki, by aktywnie czynić się godnym człowieczeństwa, walcząc z przeciwnościami, które nastęrcza mu surowość jego natury, niezależnie od tego, jak silny jest jego zwierzęcy pociąg do tego, by biernie oddać się pokusie wygody i życia w dobrobycie, które nazywa szczęśliwością. Człowiek zatem musi zostać wychowany do dobra. Ten wszakże, kto ma go wychować, sam z kolei jest człowiekiem tkwiącym w surowości natury i sprawić ma to, czego sam potrzebuje¹⁵⁷.

Niedługo przed śmiercią Kanta, bo w 1803 roku, ukazało się dzieło *O pedagogice*, zawierające podstawowe tezy pedagogiczne uczonego. Krótka, niespełna sześćdziesięciostronicowa praca, będąca zbiorem jego wykładów na temat pedagogiki, napisana jest językiem przejrzystym i dość prostym (w przeciwieństwie do wielu dzieł filozoficznych Kanta), uwzględnia myśl epistemologiczną, etyczną, antropologiczną i religioznawczą dojrzałego już filozofa i uczonego-humanisty, i zawiera jego główne idee i myśli pedagogiczne, z których większość wydaje się bardzo nowoczesna i powiązana ze współczesnymi problemami wychowania¹⁵⁸.

Najpierw w pracy przedstawiono pojęcie wychowania oraz jego znaczenie, zarówno dla człowieka, jak i całego gatunku ludzkiego. Polemizując z Rousseau, Kant stwierdził:

Człowiek jest jedynym stworzeniem, które powinno być wychowywane. Przez wychowanie rozumiemy **pielęgnowanie** (żywienie i utrzymanie) – **ćwiczenie** (dyscyplinowanie, karność) – **nauczanie i kształcenie**. Zgodnie z tym człowiek jest niemowlęciem – wychowankiem – uczniem¹⁵⁹.

Człowiek jest inny od zwierząt, wymaga dłuższej opieki, karmienia i pielęgnacji. Aby zapobiec uleganiu popędom przez dzieci, czy pewnego rodzaju anomicznej dzikości, należy je dyscyplinować. Dyscyplinowanie

¹⁵⁷ Tamże, s. 299–300.

¹⁵⁸ Jak podał M. Nowak, w 1803 r. zostały opublikowane wykłady Kanta, dotyczące wychowania, zebrane przez jego studenta T. Rinka. Zob.: M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 109. Jak podaje H. Kanz, Rink zebrał i opublikował wykłady Kanta o pedagogice z semestru zimowego 1776/77 r., letniego z 1780 r. oraz semestrów zimowych z lat: 1783/84 i 1786/87. Zob. H. Kanz, *Immanuel Kant (1724–1804)*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. Cz. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 152–153.

¹⁵⁹ I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź 1999, s. 41.

jest pewnego rodzaju przymusem, gdy dziecko ćwiczy się w siedzeniu w ciszy i dokładnym wykonywaniu swoich obowiązków. Ćwiczenie jest przeciwieństwem ulegania zachciankom, pobłażania dziecku. Powinno nauczyć się ono przeciwstawiać swym pragnieniom, domagającym się natychmiastowej realizacji bez odwołania się do rozumu. Pobłażanie, które Kant dostrzegał w wychowaniu dzieci ludzi możliwych, prowadzi w rezultacie do ukształtowania się ludzi egoistycznych, zabiegających jedynie o własny interes i traktujących innych instrumentalnie. Nie jest w stanie temu przeciwstawić się nawet miłość macierzyńska¹⁶⁰.

W procesie wychowania człowiek podlega czterem oddziaływaniom:

- ćwiczeniu w dyscyplinie, co służy ujarzmieniu jego dzikości, ale też ma nie dopuścić do negatywnych zachowań zarówno wobec siebie, jak i społeczeństwa;
- kultywowaniu czyli kształceniu i nauczaniu, sama kultura jest nabywaniem umiejętności niezbędnych w późniejszym życiu, jak czytanie i pisanie oraz umiejętności przydatnych do realizacji określonych przyszłych celów;
- przysposabianiu do bycia osobą roztropną, lubianą i poważaną, co jest możliwe dzięki rodzajowi kultury, zwanym cywilizacją, nauce dobrych manier, grzeczności i mądrości;
- rozwijaniu moralności, co jest najważniejsze i oznacza dobór dobrych celów do realizacji w życiu, zgodnych z imperatywem kategorycznym¹⁶¹.

W dalszej części pracy Kant postawił szereg postulatów pedagogicznych. Uczony zdecydowanie postrzegał wychowanie oraz sztukę rządzenia jako dwie najtrudniejsze działalności ludzkie. Samo wychowanie stanowiło „najpoważniejszy i najtrudniejszy problem, z jakim człowiek musi się borykać”¹⁶². Ma ono wymiar zarówno indywidualistyczny, jak i kolektywistyczny, dzieje się i doskonali przez pokolenia, które wzbogacają ten proces, tym samym przybliżając gatunek ludzki do stania się jak najbardziej moralnym, co jest jego przeznaczeniem¹⁶³. Dowodził, że z dobrego wychowania wypływa na świat wszelkie dobro, a załączki dobrego tkwiące w każdym człowieku powinny być coraz bardziej rozwijane, gdyż taka jest nasza natura¹⁶⁴.

Wychowaniem w szkołach powinni zajmować się nie ludzie zgoła przypadkowi, ale eksperci¹⁶⁵.

¹⁶⁰ Tamże, s. 41–45.

¹⁶¹ Tamże, s. 49–50.

¹⁶² Tamże, s. 48.

¹⁶³ Tamże, s. 45.

¹⁶⁴ Tamże, s. 48.

¹⁶⁵ Tamże, s. 49.

Egoistyczne wychowanie jest wychowaniem do terażniejszości, organizowanym zazwyczaj przez ludzi możnych. Wychowanie altruistyczne, rozwijające człowieczeństwo, zbliżające człowieka i cały ludzki gatunek jak najbardziej do doskonałości, jest wychowaniem do przyszłości.

Występuje też rozbieżność między celami wychowania stawianymi przez rodziców oraz władców. Rodzice pragną powodzenia w życiu dla swych dzieci, a władcy mają własne plany, w realizacji których poddani są jedynie instrumentami¹⁶⁶. Nie są to właściwe cele dla doskonalących się moralnie ludzi i całej ludzkości. Ludzkości potrzeba prawdziwych wychowawców i znawców zagadnienia wychowania. Kant zauważył:

Wszelka kultura zaczyna się od pojedynczego człowieka i od niego szerzy się dalej. Jedynie dzięki wysiłkom osób, chętnych do dzielenia się z innymi, uczestniczących w tworzeniu lepszego świata i zdolnych do wyobrażenia sobie idei lepszego bytu, możliwe jest stopniowe zbliżenie się natury ludzkiej do wyznaczonego jej celu¹⁶⁷.

Aby go zrealizować, trzeba tworzyć szkoły eksperymentalne. Należy wprowadzać zmiany, gdyż czasy, w których przyszło żyć uczoneму, były czasami dyscyplinowania, kultury i cywilizowania, ale nie umoralniania¹⁶⁸. Można tu postawić pytanie, czy aby nie jest podobnie w XXI wieku? Teoria wychowania Kanta zawiera w sobie podstawową ideę doskonalenia ludzkiej natury dzięki wychowaniu realizowanym przez kolejne pokolenia i dźwignięcia dzięki temu ludzkości na moralny poziom rozwoju¹⁶⁹.

Aby wspomóc cały ten proces Kant uznał, że refleksje o wychowaniu oraz realizowane dotychczas mechanicznie, a więc bez planu, rozpoznania prawidłowości i zasad, a zatem wręcz szkodliwe działania w dziedzinie wychowania, powinny odmienić swoją istotę. Domagał się uczynienia z pedagogiki dyscypliny naukowej, gdyż tylko nauka może zapewnić systemowe opracowanie zagadnień wychowania, utrwalić wiedzę o tym procesie i zapewnić jej rozwój w przyszłości¹⁷⁰.

Dzieci należy uczyć samodzielności w myśleniu, a procesu umoralniania człowieka nie należy pozostawić księdzu. To nie Bóg – zdaniem Kanta – nakazał brzydzenie się występami, on jako najświętsza istota domaga się od człowieka czynienia tego, co dobre, cnotę należy więc cenić ze

¹⁶⁶ Tamże, s. 47.

¹⁶⁷ Tamże, s. 49.

¹⁶⁸ Tamże, s. 50–51.

¹⁶⁹ Tamże, s. 44.

¹⁷⁰ Tamże, s. 47.

względu na jej wewnętrzną wartość, a nie z uwagi na siebie¹⁷¹. Tym samym Kant był przeciwny realizowaniu wychowania moralnego przez instytucje przekazujące doktryny religijne. Stwierdził:

Wychowanie praktyczne albo moralne to takie, które powinno kształtować człowieka tak, by potrafił żyć jako istota działająca swobodnie (...). Jest ono wychowywaniem do wolności, wychowaniem istoty swobodnie działającej, która będzie umiała utrzymać się sama oraz stać się członkiem społeczeństwa, ale mającej szacunek dla swej wewnętrznej wartości¹⁷².

Według uczonego pedagogika jest nauką wychowania, które należy podzielić na fizyczne – umożliwiające człowiekowi utrzymanie się przy życiu i wspomniane już wychowanie moralne – prowadzące go na wyższy poziom bycia człowiekiem.

W wychowaniu fizycznym należy unikać błędów typu: zawstydzanie dziecka, przymilanie się mu czy pieszczenie go, jak również straszenie go czy wpajanie mu negatywnych przekonań. Stronę pozytywną tego wychowania stanowi kultura, przejawiająca się w zabawie i pracy dziecka, ćwiczeniu przez nie władz umysłu, nie tylko intelektu, ale też władzy sądzienia¹⁷³. Według Kanta stosowanie metody karania i nagradzania nie uczyni z dzieci istot moralnych, wręcz przeciwnie – staną się one interesownymi ludźmi¹⁷⁴. Właściwe stosowanie kar i nagród jest niezwykle trudne i w razie niepowodzenia spowoduje rozwinięcie się u dzieci postaw nieautentycznych i samolubstwa¹⁷⁵. Uczony dopuszcza jednak stosowanie tzw. kar moralnych w celu podnoszenia moralności, jak np. dostrzeganie przez dziecko pogardy w oczach wychowawcy, gdy kłamie, odmawianie dziecku tego, czego pragnie, wskazanie na konkretne ograniczenia w jego przywilejach. Podnoszenie moralności dzieje się przez kształtowanie takich cech, jak: posłuszeństwo, szczerłość, towarzyskość, otwartość, które są w opozycji do strategii przyjmowanej czasem przez dziecko, a polegającej na uzależnieniu swojego zachowania od otrzymywanych kar i nagród¹⁷⁶. W wychowaniu moralnym należy przede wszystkim kształcić obyczajność związaną bezpośrednio z charakterem człowieka. Jego ukształtowanie wiąże się z umiejętnością odmawiania sobie, panowania nad namiętnościami.

¹⁷¹ Tamże, s. 50.

¹⁷² Tamże, s. 54–55.

¹⁷³ Tamże, s. 65, 73–76.

¹⁷⁴ Tamże, s. 79.

¹⁷⁵ Tamże, s. 82.

¹⁷⁶ Tamże.

Wymaga to odwagi i konsekwentnej realizacji postawionych sobie celów, co z kolei wzmacnia wiarę we własne siły i możliwości. Dzieci należy zapoznać z czekającymi je obowiązkami¹⁷⁷, zarówno wobec siebie, jak i innych.

Głównym obowiązkiem wobec siebie jest podtrzymywanie wewnętrznej godności. Służy temu opanowanie cnoty umiarkowania i wstrzeźliwości w zaspokajaniu własnych potrzeb. Godność idzie w parze z szacunkiem i wiarygodnością, a można je rozwinąć u dzieci ucząc je utrzymywania czystości i mówienia prawdy. Głównym obowiązkiem wobec innych jest traktowanie ich z poważaniem i szacunkiem. Oba te rodzaje obowiązku można podtrzymywać przez ciągłe bycie świadomym idei człowieczeństwa, tak, aby móc dostrzegać własne niedoskonałości i poprawiać je. Gdy u młodego człowieka obudzi się płciowość, powinien być już w stanie zapanować nad nią z uwagi na ukształtowaną już godność¹⁷⁸.

Według myśliciela męstwem jest czynienie dobra innym. Taki obowiązek nie wiąże się z zasługami, ale jest powinnością wobec słabszych i ubogich. Kształtowanie pokory u dziecka nie może wiązać się z jego poniżaniem, ale stwarzaniem mu możliwości samodzielnego rozumowania, aby było w stanie porównać swoje wartości z doskonałością moralną. Dziecka nie należy zachęcać do porównywania się z innymi, którzy byli lepsi lub gorsi, bo to rozwinię u niego zawiść lub wyniosłość. Chęć emulacji czy współzawodnictwa można jednak wykorzystać, gdy przekaże się informację, że inni potrafili wykonać pewne potrzebne rzeczy, których wymaga się od dziecka¹⁷⁹. Dziecku należy pomóc być otwartym przez kształtowanie zaufania do własnej osoby, a nie poniżanie i zawstydzanie innych, od których ma być rzekomo lepsze. Okaże wtedy swoje talenty w sposób umiarkowany, nie chwalić się, a jednocześnie uwzględni ono opinie innych, nie stanie się bezczelne wobec innych osób czy obojętne wobec ich prawd¹⁸⁰.

W ostatniej części dzieła Kant rozważył jeszcze inne kwestie powiązane z wychowaniem moralnym. Starał się doprecyzować ideał człowieczeństwa, skupiając się na ludzkich marzeniach, cnotach oraz wadach, które dokładnie skategoryzował. Następnie uczony ponownie odniósł się do problemu: czy człowiek jest z natury dobry, czy zły. Problem ten był bardzo istotny dla Kanta, skoro w różnych pracach nieustannie do niego powracał. W omawianym dziele filozof stwierdził, że człowiek nie jest ani dobry, ani zły, jednakże może być dobry, czyli stać się istotą moralną dzięki

¹⁷⁷ Tamże, s. 86-87.

¹⁷⁸ Tamże, s. 88-89.

¹⁷⁹ Tamże, s. 90-91.

¹⁸⁰ Tamże, s. 90.

wychowaniu, będącym już sztuką, czyli działaniem na wysokim poziomie. W ten sposób człowiek rozwinię w sobie cnotę, która jest motywowana wewnętrznym, a nie zewnętrznym przymusem i będzie posługiwał się rozumem, rozwijając kategorie prawa. Stanie się istotą panującą nad sobą, wielkoduszną i dobroczynną, ponadto rzetelną, uczciwą i o pokojowym usposobieniu, a także obyczajną i wstrzemięźliwą¹⁸¹. Gdy dzieciom odpowiednio uzasadni się moralną drogę rozwoju, aby były w stanie to pojąć i przyjąć, wykształcą szacunek do siebie, wewnętrzną godność i poczucie wartości swego postępowania, będą kierować się intelektem (staną się refleksyjne), będą wesole i pobożne. Ponadto uzyskają życiową równowagę i odporność na negatywne zewnętrzne oddziaływania i warunki¹⁸².

Jeśli chodzi o wychowanie religijne, zdaniem Kanta najlepiej byłoby je wprowadzić, gdy dziecko potrafi już samodzielnie oceniać, zna porządek i piękno natury oraz budowę świata. Pojęcie Boga należałoby wprowadzić później, gdy już ukształtowane moralnie dziecko nie pomyli religii z zabieganiem o zewnętrzne łaski. Będąc lepszym człowiekiem, ludzka istota rzeczywiście zbliży się do Boga. Gdy człowiek będzie miał sumienie, gdy będzie polegał na wewnętrznym prawie, jego zachowania będą moralne, czyli zgodne z podstawowymi wartościami religii. Kant zauważył, iż istnieje różnorodność religii, a właściwe wychowanie powinno uzmysłowić dzieciom, że ludzi nie ocenia się według wyznania, ale ich jedności, gdyż wyznania przedstawiają tę samą prawdę, nakazującą opiekować się stworzeniami i jednocześnie niweczącą ludzką skłonność do niszczenia i okrucieństwa¹⁸³.

W podobnym duchu Kant przedstawił wychowanie seksualne i jest tu wyraźnie konserwatywny. Szacunek i poważanie oraz nienaganne zachowanie wobec płci przeciwnej stanowi podstawę dla takiego wychowania. Dopiero zdolny do utrzymania rodziny i wychowywania dzieci młody człowiek¹⁸⁴ może zawrzeć małżeństwo. Pedagog radzi, aby otwarcie i z należytą powagą rozmawiać o kwestiach seksualnych z młodzieńcami będącymi już w wieku trzynastu lub czternastu lat, gdy wzrasta ich zainteresowanie płcią przeciwną¹⁸⁵.

Ostatni fragment dzieła dotyczy kwestii nierówności społecznych i ekonomicznych wśród ludzi w kontekście wychowania dorastającego człowie-

¹⁸¹ Tamże, s. 91-92.

¹⁸² Tamże.

¹⁸³ Tamże, s. 94-95.

¹⁸⁴ Kant przedstawił w zasadzie wychowanie dzieci i chłopców, a nie dziewcząt, zgodnie z duchem swej epoki, w której dominował pierwiastek męski nad żeńskim w najważniejszych instytucjach życia społecznego.

¹⁸⁵ Tamże, s. 96-97.

ka. Kant źródło tych różnic widział w ludzkich pragnieniach posiadania więcej niż inni. Nie był skłonny pochwalać takich pragnień, nie aprobował gonięcia za własną korzyścią materialną czy rozkoszami życia. Wskazywał na rangę własnej samooceny i jej niezależności od ocen innych. Podkreślał znaczenie sumiennosci, cierpliwej pracy, bycia użytecznym dla społeczeństwa. Osiągnięcie dobrego nastroju i umiejętność utrzymywania pogody ducha zależy od ćwiczenia i pozytywnej samooceny. Korzyści materialne czy przeżywanie rozkoszy były mało znaczącymi celami w porównaniu z codziennym rozwojem i doskonaleniem się moralnym, stanowiącym główną wartość ludzkiego życia, pozwalającym nawet odrzucić lęk przed śmiercią. Gdy człowiek ustali i będzie realizował taki cel życiowy, jego własna korzyść nie stanie ponad wszystkie inne, a człowiek moralny, wykraczając nawet poza interes narodowy, będzie zainteresowany tym, co najlepsze dla świata¹⁸⁶.

Kant jako twórca idealizmu niemieckiego bez wątpienia jest także jednym z głównych twórców naukowej pedagogiki w orientacji humanistycznej oraz idealistycznej koncepcji rozwoju człowieka i społeczeństwa. To idealistyczne stanowisko stało wyraźnie w opozycji do (już zaprezentowanego) ujęcia empirycznego wychowania¹⁸⁷. Stanowiło podstawę dla unaukowania humanistyki, do czego przyczynili się zwłaszcza przedstawiciele neokantyzmu badeńskiego oraz Wilhelm Dilthey. Zwłaszcza Wilhelm Windelband (1848–1914) i Heinrich Rickert (1863–1936) dążyli do oparcia nauk humanistycznych na pojęciu „wartości” oraz idei poznania idiograficznego, która była z nim powiązana, ponadto miała charakter wyraźnie indywidualizujący. Alternatywą dla neokantyzmu stała się nowa filozofia życia W. Diltheya (1833–1911), będącego częściowo pod wpływem Kanta. Filozof ten z kolei starał się oprzeć nauki humanistyczne na kluczowym dla nich według niego pojęciu - „znaczeniu”, oddającemu pewną wagę czegoś, bądź podkreślającym ważność lub fakt obowiązywania¹⁸⁸.

To, że Kant może być uznany za twórcę pedagogiki naukowej, podkreślali różni badacze polscy, jak S. Sztobryn, a także niemieccy. Kant przede wszystkim określił przedmiot badań pedagogicznych. Było nim wychowa-

¹⁸⁶ Tamże, s. 97–98.

¹⁸⁷ A.M. de Tchorzewski, *Teoria wychowania*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6: *Su-U*, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 566–567. De Tchorzewski pisał dokładnie o opozycji do stanowiska empirycznego i praktycznego, jednak z przytoczonego cytatu wynika, że Kant postrzegał wychowanie moralne również jako praktyczne. Prawdopodobnie rozumienie de Tchorzewskiego dotyczy kwestii opozycji idealizmu kantowskiego w pedagogice bardziej do ujęcia empirycznego i pragmatycznego wychowania.

¹⁸⁸ A. Przyłębski, *Hermeneutyczna antropologia Wilhelma Diltheya*, „Analiza i Egzystencja” 2012, nr 19, s. 58.

nie człowieka moralnego, będącego wolnym i odpowiedzialnym podmiotem. Heinrich Kanz pisał:

(...) Kant utworzył drogę fundamentalnemu stanowisku nowoczesnej, oświeczonej nauki o wychowaniu, która wychodzi od zasady wolności podmiotu. Jakkolwiek pojęcie wolności istniało przed Kantem, to stwierdzić trzeba, że dopiero od jego czasów wolność stała się ideą normatywną, stała się niezależna od jakichkolwiek ograniczających czynników empirycznych¹⁸⁹.

Swoją pedagogikę Kant oparł na własnej, filozoficznej aparaturze pojęciowej, sięgając do epistemologii, a zwłaszcza do etyki i antropologii filozoficznej, a także aksjologii.

Jego teoria wychowania moralnego stanowi spójny system filozoficzno-pedagogiczny. Również jego metoda „transcendentalno-krytyczna” o zastosowaniu uniwersalnym, została zaoferowana pedagogice. Opierając się na ludzkiej wolności myślenia uczony krytycznie wykazał, że najwyższe wartości człowieczeństwa, w tym ludzka godność, nie mogą być udowodnione empirycznie. W swej pedagogice Kant odwoływał się też do innych metod: obserwacji, krytycznej analizy koncepcji i poglądów współczesnych mu myślicieli oraz studiowania i analizowania literatury przedmiotu. W nauczaniu akademickim rozwinął kilka metod dydaktycznych: wykład jako metodę podającą, ale, co szczególnie interesujące, również metody doradcze¹⁹⁰. Za jego dorobek pedagogiczny można uznać nie tylko dzieło *O pedagogice*, ale, po części, inne jego dzieła filozoficzne i religioznawcze, zwłaszcza *Antropologię w ujęciu pragmatycznym*. Uczynił także z pedagogiki, jeszcze w XVIII wieku, przedmiot wykładany na uniwersytecie. Tym samym zostały zastosowane przez Kanta podstawowe kryteria naukowości, czyniące z pedagogiki naukę.

Trwale znaczenie Kanta dla rozwoju pedagogiki, oprócz już wymienionych powodów, polega na tym, że wskazał on na jednostkę rozwijającą się moralnie w oparciu o motywację wewnętrzną, odwołującą się przy tym do rozumnej refleksji, aktywności własnej, otwartości i dialogu, jako główny przedmiot naukowego zainteresowania, a dopiero po nim na procesy społeczne. Tak zarysowany ideał wychowania jest w pełni humanistyczny i współcześnie, a możliwy do osiągnięcia dzięki wychowaniu. Jednak osiągnięcie pułapu rozwoju osobowości człowieka reprezentującej autonomiczny poziom rozwoju moralnego, wciąż wykracza poza możliwości

¹⁸⁹ H. Kanz, dz. cyt., s. 158.

¹⁹⁰ Tamże, s. 158-159.

i cele współczesnego, adaptacyjno-rekonstrukcyjnego modelu edukacji. Ponadto, jak zauważył H. Kanz, podkreślając znaczenie podmiotowości, własnego Ja, świadomości, dialogu i podobnych wartości pedagogika kantowska na trwałe połączyła się z nurtem pedagogiki normatywnej, występującej w obronie ludzkiej godności, a tym samym pokoju na świecie¹⁹¹.

S. Sztobryn dodatkowo zauważył, że Kantowi należy się prymat dotyczący uczynienia z pedagogiki nauki, ponadto kantowska pedagogika uchwyciła bardzo współczesne i aktualnie podnoszone problemy wychowania, jak antynomie: swobody i przymusu w wychowaniu, heteronomii i autonomii wychowania moralnego oraz indywidualizmu i kolektywizmu procesu wychowania. Kant, jako filozof i pedagog, nie tylko problemy te postawił, ale też podał rozwiązania¹⁹². Roztrząsał również bardzo aktualne współcześnie, nie tylko w polskiej edukacji, kwestie wychowania seksualnego, społecznego i dla pokoju. W pedagogice kantowskiej występują wyraźnie związki ze współczesnymi kierunkami pedagogicznymi: pedagogiką kultury, personalistyczną, egzystencjalną, religii, krytyczną, emancypacyjną, psychologią i pedagogiką humanistyczną oraz związki, ale też rozbieżności z założeniami pedagogiki postmodernistycznej¹⁹³.

Immanuel Kant jest bez wątpienia postacią doniosłą dla rozwoju współczesnej pedagogiki, jeśli nie kluczową i nie można zaprzeczyć, że jego twórczość nadaje jej wyraźny wymiar humanistyczny i społeczny, w tej właśnie kolejności. Kant uświadamia nam, że w wychowaniu występuje zarówno indywidualizm, jak i kolektywizm, osobno te czynniki nie gwarantują powodzenia, jednak to osoba ostatecznie decyduje o sobie i swej drodze życiowej. Wskazany wyżej porządek w wychowaniu został też potwierdzony niejako historycznie, Kant ze swoją pedagogiką wyprzedził Herbarta. Tym samym treści pedagogiki kantowskiej nie mogą być i nie są już pomijane w problematyce badawczej współczesnych nauk o wychowaniu. To właśnie u Kanta część pedagogów i historyków wychowania doszukuje się początków współczesnego rozumienia teorii wychowania¹⁹⁴ i naukowości pedagogiki, a także u kontynuatorów jego poglądów. Przykładowo czyni tak Sławomir Sztobryn, zauważając:

¹⁹¹ Tamże, s. 161–164.

¹⁹² S. Sztobryn, *Słowo wstępne*, w: I. Kant, *O pedagogice...*, s. 31–37.

¹⁹³ Te ostatnie stały się głównym przedmiotem rozważań w artykule: P. Zieliński, *The relationships and differences of the Kantian philosophy and pedagogy in regard to postmodern pedagogic*, złożonym do druku w piśmie pedagogicznym „Acta Humanica”.

¹⁹⁴ Istnieją też stanowiska wskazujące na inne źródła, jak prezentowane w pracy Sławomira Sobczaka. Por. S. Sobczak, *Celowość wychowania. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania*, Warszawa 2000.

Herbart, który obecny jest we wszystkich opracowaniach podręcznikowych traci znaczenie jako myśliciel i staje się autorem dość płaskiej, metodycznej instrukcji dla nauczyciela, gdy pominiemy jego afiliacje kantowskie¹⁹⁵.

S. Sztobryn dostrzegł w krytycyzmie filozofii Kanta oraz w stawianych przezeń pytaniach o prawomocność pedagogiki jako nauki początki refleksji naukowej nad pedagogiką.

Dążąc do podsumowania rozważań zawartych w tym rozdziale, wydaje się, że geneza pedagogiki naukowej wiąże się zarówno z pedagogiką herbartowską, jak i kantowską. Każdy z uczonych wniósł inne wartości do pedagogiki, choć pedagogika kantowska jest mniej rozpoznawalna, nawet w gronie pedagogów, dlatego poświęcono jej tutaj więcej miejsca. Również wnioski z badań nad filozofią oraz myślą religioznawczą i pedagogiczną Kanta zostały wykorzystane przy porównaniu wypracowanego dorobku pedagogiki zachodniej z myślą pedagogiczną Dalekiego Wschodu w podrozdziale 9.2 tej monografii. Ponadto tak ujmowana geneza pedagogiki wskazuje na występującą w niej podstawową antynomię już od samego zarania jej naukowości, zaznaczającą się między nurtem kolektywistycznym i indywidualistycznym myślenia o wychowaniu, odwoływania się bardziej do założeń pozytywizmu i scjentyzmu lub wartości kultury i humanizmu. Mimo iż głównym celem wychowania w obu stanowiskach jest rozwój moralny człowieka, w herbartyzmie warunkowany jest on przede wszystkim wpływami zewnętrznymi, a w pedagogice kantowskiej rozwojem sił wewnętrznych człowieka. Stanowiska empiryczne i idealistyczne zaznaczają się w procesie rozwoju pedagogiki na różne sposoby aż do czasów współczesnych, chociażby w postaci dwóch racjonalności wychowania¹⁹⁶ czy przeciwstawnych metateorii wychowania¹⁹⁷.

¹⁹⁵ S. Sztobryn, *Słowo wstępne*, w: I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź 1999, s. 5.

¹⁹⁶ Por. R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987.

¹⁹⁷ Chodzi tutaj o tzw. metateorię pedagogiki behawiorystycznej i konserwatywnej oraz metateorię pedagogiki humanistycznej i krytycznej. Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 15. Oczywiście istnieją również inne metateorie wychowania.

Rozdział 3 Rozwój teorii wychowania

3.1. Geneza teorii wychowania

Stanowiska Kanta i Herbart'a dotyczące wychowania podzielane były również w pedagogice polskiej. W XIX-wiecznej literaturze pedagogicznej Andrzej M. de Tchorzewski wyodrębnił dwa obszary: pierwszy dotyczący problematyki ściśle wychowawczej, a drugi dydaktycznej. Pierwszy dotyczy zatem

(...) celów wychowania, umoralniania wychowanków, kształtowania ich dyspozycji osobowościowych, zasad i metod wychowania¹⁹⁸.

Na początku XX wieku, a nawet później, wielu pedagogów, jak np. Henryk Rowid (1877–1944), utożsamiało pedagogikę z „teorią wychowania”, bądź, jak Zygmunt Mysłakowski (1890–1971), wyodrębniało pedagogikę ogólną – zbierającą razem badania wszystkich aspektów wychowania, by je potem skategoryzować i opisać jako teorię wychowania. Niektórzy z pedagogów dzielili pedagogikę na teoretyczną i praktyczną (stosowaną). Pierwsza skupiała się na pojęciu i istocie wychowania, określała jego ideał, cele i normy, i dlatego czasami nazywa się ją pedagogiką filozoficzną bądź normatywną. Pedagogika praktyczna była zaś sztuką wychowania, która wprowadzała w czyn ustalenia i zalecenia poprzedniej¹⁹⁹.

Dla Sergiusza Hessena (1887–1950) pedagogika filozoficzna była zarazem teorią wychowania i filozofią stosowaną. Miała ona badać poszczególne zadania wychowania, określać jego cele, które miały być następnie realizowane w procesie wychowania²⁰⁰.

Florian Znaniński (1882–1958) teorię wychowania traktował jako część socjologii, a pedagogika nie była dla niego nauką, a jedynie technologią wychowania opartą na wiedzy psychologicznej i biologicznej. Teoria wychowania nie mogła więc być dyscypliną lub subdyscypliną naukową²⁰¹.

Jak zauważył de Tchorzewski, w okresie początkowym pedagogiki jako nauki, nie wyodrębniano teorii wychowania jako naukowej dyscypliny lub

¹⁹⁸ A.M. de Tchorzewski, dz. cyt., s. 567.

¹⁹⁹ Tamże.

²⁰⁰ Tamże, s. 567–568.

²⁰¹ Tamże, s. 568. Dla F. Znanińskiego naukową teorią wychowania mogła być tylko socjologia wychowania. Por. B. Śliwowski, *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*, w: *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2003, s. 28–29. Zob. też: F. Znaniński, *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, wyd. 3, Warszawa 2003, s. 17.

subdyscypliny pedagogiki. Wyjątkiem były poglądy Józefa Mirskiego (1882–1943), dostrzegającego w teorii wychowania podstawę dla technologii wychowania, tym samym pedagog ten zapoczątkował myślenie o teorii wychowania jako o subdyscyplinie nauk pedagogicznych. Od tego czasu teoria wychowania miała koncentrować się na celach wychowania, odwołując się przy tym m.in. do aksjologii, co Mirski nazywał pedagogiką normatywną, oraz na metodach, środkach i organizacji wychowania, odwołując się przy tym do wiedzy psychologicznej, socjologicznej oraz pedologicznej, co było związane z pedagogiką praktyczną²⁰².

Mimo tych prób teoria wychowania nie stała się samodzielną subdyscypliną pedagogiki do II wojny światowej, a nawet do 1948 roku. W okresie tym, jak również później, niektórzy pedagodzy kontynuowali poprzednie poglądy. Według Kazimierza Sośnickiego (1983–1976) pedagogika utożsamiana była z teorią wychowania, co opisał w swych dwóch dziełach: *Pedagogice ogólnej* z 1946 roku oraz *Istocie i celach wychowania* z 1964 roku. Podobne stanowisko podzielał Józef Pieter (1904–1989), który w *Elementach nauk pedagogicznych*, pracy zbiorowej z 1946 roku pod swoją redakcją, twierdził, że pedagogikę rozumianą jako teoria wychowania należy oprzeć nie tyle na badaniach empirycznych, statystycznych, czy analizie źródeł historycznych, ale na dyskusji zmierzającej do teoretycznego zarysowania ideałów wychowania, wynikających z nich zadań oraz do ustalenia adekwatnych środków wychowania, nauczania, a także organizacji oświaty. Każda teoria wychowania jest więc konstruowana przez rozważania przypominające powstawanie teorii filozoficznych²⁰³.

Począwszy od 1948 roku w Rzeczypospolitej Polskiej, a od 1952 roku w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej coraz wyraźniej zaznaczała się tendencja ujmowania teorii wychowania jako subdyscypliny pedagogiki socjalizmu. Materializm historyczny i dialektyka marksistowska stały się podstawą dla powstającej nowej pedagogiki oraz jej subdyscypliny. Miały one odwoływać się do praw rozwoju społecznego, wskazywanych przez tzw. naukę marksistowsko-leninowską, a także psychologię i filozofię, by wyartykułować naukową teorię wychowania. Tezy tej teorii były następujące: potrzeby społeczne determinują wychowanie, które przez jednoczesne przekształcanie człowieka i środowiska służy postępowi społecznemu; najważniejszym celem wychowania jest ukształtowanie naukowego, marksistowskiego światopoglądu o konieczności dokonania rewolucji społecz-

²⁰² A.M. de Tchorzewski, dz. cyt., s. 568. J. Mirski przedstawił swe poglądy w pracy: J. Mirski, *Projekt nauki o nauczycielu czyli pedeutologii*, „Oświata i Wychowanie” 1932, nr 9, s. 846–859.

²⁰³ A.M. de Tchorzewski, dz. cyt., s. 568–569.

nej, zaś wychowanie stanowi dialektyczną jedność z nauczaniem; samo wychowanie ma charakter bardziej kolektywny niż indywidualny, zmiany w człowieku dzieją się na skutek jego aktywności, głównie pracy i angażowania się w propagowanie ideologii socjalistycznej bądź komunistycznej. Ponieważ ujęcie teoretyczne było jedno i niezmiennie, teoria wychowania coraz bardziej koncentrowała się na wiedzy technologicznej i działalności praktycznej. Twórcami i kontynuatorami takiej teorii wychowania socjalistycznego w polskiej pedagogice powojennej byli, zdaniem de Tchorzewskiego, pedagodzy: Bogdan Suchodolski²⁰⁴, Wiktor Szczerba²⁰⁵, Aleksander Lewin²⁰⁶, Karol Kotłowski, Heliodor Muszyński, Zofia Krzysztosek²⁰⁷, Romana Miller, Tadeusz Nowacki, Miron Krawczyk i wielu innych²⁰⁸. W okresie pierwszego dziesięciolecia trwania PRL często próbowano sprowadzić pedagogikę do roli ideologii oraz technologii, podobnie samą teorię wychowania²⁰⁹. Oczywiście, ocena dorobku przynajmniej części z wymienionych i innych pedagogów okresu polskiego socjalizmu nie powinna być jednostronna i jednoznaczna.

Na przełomie lat 60. i 70. zaznaczył się w teorii wychowania redukcjonizm dotyczący jej przedmiotu badań. Dotychczasowe całościowe ujmowanie zjawisk i działalności wychowawczej zostało zastąpione ich podziałem, odbijającym się w szczegółowych konstrukcjach myślowych typu: teoria wychowania moralnego, teoria wychowania fizycznego, teoria wychowania estetycznego, teoria wychowania zdrowotnego, teoria wychowania seksualnego, teoria wychowania patriotycznego, ale też: teoria wychowania do czasu wolnego, teoria karania i nagradzania wychowawczego, teoria wychowania zespołowego i podobnych. Miało to służyć dokładniejszej analizie tak skategoryzowanych przedmiotów badań, aby można je było potraktować w sposób bardziej operatywny i łatwiej sprawdzić w badaniach empirycznych. Nowe, redukcjonistyczne podejście do przedmiotu badań w teorii wychowania nie wywoływało zatem kolizji z przyjętym ideologicznym charakterem celów wychowania i takim obrazem całej pedagogiki²¹⁰.

Bogusław Śliwerski, podobnie jak de Tchorzewski, dostrzega sytuację pedagogiki i teorii wychowania w okresie Polski Ludowej. Uczony stwierdził, że prowadzone w tym okresie badania komparatystyczne myśli pedago-

²⁰⁴ B. Suchodolski, *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, Warszawa 1957.

²⁰⁵ W. Szczerba: *O wychowaniu przez pracę*, Warszawa 1961.

²⁰⁶ A. Lewin, *Jednostka i grupa w systemie wychowania kolektywnego*, Warszawa 1967.

²⁰⁷ Z. Krzysztosek: *Metodologiczne podstawy pedagogiki marksistowskiej*, Wrocław 1964.

²⁰⁸ A.M. de Tchorzewski, dz. cyt., s. 569.

²⁰⁹ Tamże.

²¹⁰ Tamże, s. 570.

gicznej służyły odrzuceniu niezgodnych z marksizmem prądów i nurtów pedagogicznych oraz takiemu ich odczytaniu, często jedynie fragmentarycznemu, aby były w zgodzie z dominującym oglądem rzeczywistości. B. Śliwerski pisał:

Istotą rozróżnień metateoretycznych (metateorii z arbitrem) było doprowadzenie dzięki pseudokomparatyście do odgórnie rozstrzygającej konkluzji, iż każda pozamarksistowska teoria wychowania albo ma „sens klasowy, ukryty wśród rozważań niejednokrotnie całkiem słusznych i dostatecznie uzasadnionych” [tu autor powołał się w przypisie na wybrane prace L. Chmaja K. Kotłowskiego – dop. P.Z.], albo jest zupełnie bezużyteczna, „toksyczna”, czy wręcz niebezpieczna. Tego typu podejście było uzasadnione tym, iż pedagogika tylko wówczas osiągnie wyższy stopień rozwoju naukowego, kiedy podporządkuje się regułom empiryzmu logicznego i przejdzie od subiektywizmu do obiektywizmu metodologicznego [tu autor powołał się w przypisie na wybrane prace H. Muszyńskiego, K. Konarzewskiego i H. Gajdamowicz – dop. P.Z.]²¹¹.

Zawieszono zatem w okresie Polski Ludowej metarefleksyjny dyskurs w pedagogice, podważano też, uprawiając pseudonaukę oraz odwołując się do dogmatyzmu, dorobek polskiej pedagogiki okresu międzywojennego, zwłaszcza pedagogik: kultury, personalistycznej i państwowej²¹².

W okresie PRL uwidoczniła się również doktryna wychowania internacjonalistycznego, które stanowiło część składową propagowanej ideologii społecznej oraz miało dopomóc władzy w budowaniu nowego ustroju socjalistycznego. Samo rozumienie internacjonalizmu dotyczyło tworzenia międzynarodowego sojuszu przez ludzi, którzy dążyć mieli do socjalizmu w opozycji do kapitalizmu oraz imperializmu²¹³. W wychowaniu międzynarodowym PRL posługiwano się językiem propagandy politycznej, sam internacjonalizm w opinii H. Muszyńskiego stanowił postawę ideową będącej poza wszelką krytyką ideologii społecznej. Indoktrynacja obejmowała wychowawców i wychowanków, którzy mieli gloryfikować pożądaną ustrój społeczno-polityczny, taki jak w ZSRR. Jednak już w latach siedemdziesiątych z badań ówczesnych socjologów i pedagogów wynikało, że dotychczasowe działania propagandowe i oświatowe doprowadziły do negowa-

²¹¹ B. Śliwerski, *Kondycja pedagogiki. Między fundamentalizmem a ponowoczesnością*, „Kształcenie Zawodowe: Pedagogika i Psychologia. Rocznik Polsko-Ukraiński” 2012, nr 14, s. 66.

²¹² Tamże, s. 69–70.

²¹³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 285.

nia „internacjonalizmu proletariackiego” przez młodzież, jej dezorientacji politycznej oraz natężenia procesów emigracyjnych. Sprzyjały temu dodatkowo takie czynniki, jak: zbrodnicze nadużycia władzy, drastyczne ograniczenia demokracji, kryzys ekonomiczny, interwencje zbrojne Układu Warszawskiego i szereg innych. Lech Witkowski zauważył, że pedagodzy socjalistyczni afirmujący pseudointernacjonalistyczne wartości wywłaszczali młodzież z kultury i podmiotowości oraz działali przeciw swoim własnym usiłowaniom, demotywując młodzież w zakresie propagowanej internacjonalistycznej aktywności. W latach osiemdziesiątych kraj opuściło kilkaset tysięcy ludzi, w tym młodych, wykształconych specjalistów²¹⁴.

Nie wszyscy pedagodzy omawianego okresu uczestniczyli w procedurze indoktrynacji komunistycznej, socjalistycznej czy internacjonalizmu proletariackiego. Byli i tacy, jak wskazywany przez B. Śliwerskiego K. Kotłowski, którzy publicznie bronili dorobku pedagogiki okresu Polski międzywojennej, jednocześnie krytykując wykładowców marksizmu, pseudonaukowców niszczących wszelkie samodzielne myślenie. Ludzie ci często nie znali dorobku światowej i polskiej pedagogiki, a jedynie posługiwali się zbiorem wyprowadzonych z marksizmu i pedagogiki radzieckiej dogmatów, niszcząc wszelką oryginalną myśl pedagogiczną²¹⁵. B. Śliwerski zdaje się głębiej wnikać w dorobek pedagogów polskich okresu socjalizmu, co widać na podanym przykładzie K. Kotłowskiego, uznanego przez de Tchorzewskiego dość jednoznacznie za jednego z przedstawicieli pedagogiki marksistowskiej.

Istnieją pewne próby rozliczenia polskich pedagogów okresu Polski Ludowej z zaangażowania się w proces symulowanego rozwoju nauk pedagogicznych, jednak potrzeba tutaj wnikliwych badań i dogłębnej analizy dorobku pedagogów wymienionego okresu. Przykładowo, dzieło R. Miller – *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, wniosło nowe, światowe idee do polskiej pedagogiki w trudnym momencie historycznym naszego kraju, jakkolwiek znajdują się w nim jakby sztucznie włączone elementy powiązane z ideologią marksistowską²¹⁶. Trudo jednak byłoby odmówić tej pracy niewątpliwych walorów pedagogicznych. Również podczas pedagogicznych konferencji naukowych pojawia się wspomniana problematyka „rozliczeniowa”. Przykładem jest wystąpienie Romualda Grzybowskiego na temat: *O genezie i założeniach „nowej” socjalistycznej pedagogiki polskiej i sposobach definiowania niektórych pojęć pedagogicznych. Spojrzenie z perspektywy*

²¹⁴ Tamże, s. 286–288. Poglądy te można odnaleźć w pracy: L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988.

²¹⁵ B. Śliwerski, *Kondycja pedagogiki...*, s. 70–71.

²¹⁶ R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981.

okresu stalinowskiego²¹⁷. W referacie uczony wskazał na ideologiczny *de facto* wymiar „pracy naukowej” wielu pedagogów wymienionego okresu²¹⁸.

Ciągle istnieje zatem wielki obszar dla badań pedagogicznych, wymagający gruntownej i szczegółowej analizy oraz miarodajnej oceny dorobku pedagogów działających w okresie PRL.

Zapóźnienie w polskiej pedagogice wynikało z opisanych zjawisk okresu Polski Ludowej wymagało natychmiastowego nadrobienia. Mikołaj Winiarski zauważył, że pod koniec lat osiemdziesiątych poprzedniego wieku brakowało w pedagogice klarownej typologii i klasyfikacji subdyscyplin w oparciu o kryteria naukowe. W naukach pedagogicznych panował chaos, nieład i zamieszanie²¹⁹. Próby podniesienia pedagogiki na wyższy poziom naukowy w owym okresie podjął m.in. Stanisław Palka. Postulował on stworzenie pedagogiki teoretycznej na bazie metateorii wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka. Taka metapedagogika miała być nauką refleksją nad osiągnięciami współczesnej pedagogiki teoretycznej i praktycznej, jednocześnie wprowadzającą do pedagogiki określone idee i prądy z różnych nauk, światopoglądów i religii. Autorowi zależało, aby pedagogika stała się nauką równorzędną z innymi naukami humanistyczno-społecznymi, opartą na jednolitym modelu metodologicznym naukowości²²⁰.

Wśród problematyki badawczej postulowanej przez S. Palkę pedagogiki odnaleźć można taką, która bezpośrednio koresponduje z przedmiotem badań niniejszej monografii. Pedagogika miałaby więc być:

(...) dyscypliną odkrywającą i systematyzującą prawidłowości i niezmienniki wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka - względnie nie ograniczone czasowo (występujące nie tylko współcześnie, ale także w różnych okresach w przeszłości) i względnie nie ograniczone przestrzennie (występujące nie tylko w Polsce, ale także w innych krajach, innych kręgach kulturowych i cywilizacyjnych)²²¹.

²¹⁷ Wystąpienie podczas IX Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Historia. Społeczeństwo. Edukacja”, zorganizowanej przez Zakład Historii i Teorii Wychowania Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie w 2013 r. Por. P. Zieliński, *Sprawozdanie z IX Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Historia. Społeczeństwo. Edukacja” 28–29 września 2013 r.*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza. Pedagogika”, t. 22, s. 587.

²¹⁸ Tamże.

²¹⁹ B. Śliwerski, *Kondycja pedagogiki...*, s. 72. Tę diagnozę M. Winiarskiego można odnaleźć w artykule: M. Winiarski, *Rozważania na temat typologii i rozwoju nauk pedagogicznych*, „Ruch Pedagogiczny” 1988, nr 1–2.

²²⁰ B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 13.

²²¹ Cyt. z dzieła S. Palki, *Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje*, w: *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, red. tegoż, Kraków 1987, przytoczony za: B. Śliwerski,

S. Palka przedstawił sześć sposobów kreowania pedagogiki we współczesnej Polsce. Pierwszy to

(...) budowanie pedagogiki jako dyscypliny aplikującej do praktyki wychowania określone konstrukty filozoficzne, światopoglądowe, religijne²²².

W przeszłości było to wprowadzanie do pedagogiki przesłanek światopoglądu materialistycznego oraz filozofii marksistowsko-leninowskiej, w oparciu o które realizowano wychowanie socjalistyczne i komunistyczne. Bardziej współcześnie wprowadza się doktryny religijne, głównie katolicką i kreuje pedagogikę chrześcijańską, a także personalistyczną²²³. Drugi sposób to

(...) ujmowanie pedagogiki jako dyscypliny przetwarzającej na użytek praktyki wychowawczej teoretyczne konstrukty stworzone w obrębie psychologii i socjologii²²⁴.

Może tu mieć miejsce zredukowanie teorii do teorii psychologicznych i socjologicznych, gdyż sama pedagogika ma być rzekomo niezdolna do kreacji własnej teorii. Palka lokuje tutaj również pedagogikę krytyczną, czyli ujmowanie pedagogiki w zależności od silnych na Zachodzie założeń filozofii teorii krytycznej. Ponadto mieszczą się tutaj próby odwoływania się do teorii systemów oraz cybernetyki. Trzeci sposób to

(...) uprawianie pedagogiki jako technologii pedagogicznej, jako dyscypliny prakseologicznej, budującej teorię praktycznego działania²²⁵.

Chodzi tu o to, jak najefektywniej realizować cele wychowania stawiane poza pedagogiką, jak tworzyć optymalne programy dydaktyczno-wychowawcze²²⁶. Czwarty sposób to

(...) rozwijanie pedagogiki jako dyscypliny empiryczno-analitycznej formowanej w nawiązaniu do neopozytywistycznego modelu badań naukowych, w odniesieniu do nauk przyrodniczych²²⁷.

Współczesne teorie..., s. 13.

²²² S. Palka, *Współczesne sposoby kreowania pedagogiki w Polsce i ich metodologiczne konsekwencje*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, s. 18.

²²³ Tamże.

²²⁴ Tamże.

²²⁵ Tamże.

²²⁶ Tamże, s. 18–19.

²²⁷ Tamże, s. 19.

Badania empiryczne mają dostarczać danych ilościowych, które z kolei, dzięki zastosowaniu statystyki, mają ujawnić nowe fakty. Badania diagnostyczne i eksplanacyjne „opisują” i „wyjaśniają” zjawiska pedagogiczne, badania ilościowe są tutaj priorytetem²²⁸. Piąty sposób to

(...) formowanie pedagogiki jako dyscypliny humanistycznej znajdującej swoje założenia w hermeneutyce (...) i fenomenologii²²⁹.

Zakłada się tutaj, że natura badań pedagogicznych jest inna niż przyrodniczych, liczą się przede wszystkim badania jakościowe, powiązane głównie z etnometodologią, a podstawowymi kategoriami pedagogicznymi są: „rozumienie” i „interpretacja”. Istnieją tutaj silne odwołania do psychologii humanistycznej oraz kształtują się pedagogiki: dialogu, hermeneutyczna, humanistyczna jako promująca edukację i wartości humanistyczne²³⁰ oraz inne. Szósty sposób to:

(...) kreowanie pedagogiki jako dyscypliny teoretycznej (pedagogiki teoretycznej), która m.in.: a) odkrywa i systematyzuje względnie nie ograniczone czasowo i względnie nie ograniczone przestrzennie prawidłowości procesów wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka, b) dokonuje analiz teoretycznych różnorodnych teorii pedagogicznych związanych ze zjawiskami wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka (analiz metateoretycznych) – krytycznych analiz teorii pedagogicznych stworzonych w przeszłości i współcześnie w różnych systemach kulturowych, c) analizuje różne rodzaje i odmiany pedagogiki praktycznie zorientowanej oraz różne rodzaje i odmiany wychowania, d) inicjuje próby budowania teorii pedagogicznej o najwyższym stopniu ogólności. Ten rodzaj pedagogiki znajduje się dopiero w początkowym stanie budowy, może być ta pedagogika niezależna od doraźnych sytuacji społecznych, politycznych, światopoglądowych – od których uzależniona jest pedagogika praktycznie zorientowana i przede wszystkim praktyka wychowania²³¹.

Jednak stanowisko Palki zostało postrzeżone jako pochodne scjentyzmowi, gdyż uczonej ten, choć wynika to bardziej z kontekstu – *implicite*,

²²⁸ Tamże.

²²⁹ Tamże.

²³⁰ Tamże.

²³¹ Tamże, s. 19–20.

oparł je na tezie zapóźnienia pedagogiki względem nauk przyrodniczych i bardziej zaawansowanych innych nauk społecznych. Zawarta we wspomnianym stanowisku perspektywa założeń naukowych pozytywizmu została dostrzeżona przez innych badaczy, jak np. A. Folkierską. Odwołując się do perspektywy epistemologicznej i wyników analiz Thomasa S. Kuhna oraz Paula Feyerabenda, uczona stwierdziła, że teorie naukowe jako określone sposoby konceptualizacji rzeczywistości, wyjaśniają ją jedynie w ramach określonej teorii, a nie teorii w ogóle. Metateoria wychowania Palki oparta na stałych regułach metodologicznych jest – zdaniem Folkierskiej – podejściem ahistorycznym i akulturowym, ponadto rozmija się z praktyką badawczą. Nauka jest formą samoorganizacji ludzkiego doświadczenia i nie podlega normom ściśle porządkującym postępowanie badawcze. Badana teoria wychowania i jej podstawowe pojęcia nie mogą więc być poddane logicznym kryteriom poprawności i ścisłości, podobnie jest ze skutecznością praktyczną teorii²³².

Tym samym pedagogika nie może być nauką zdefiniowaną w sensie pozytywistycznym, jak również posiadającą czy opartą na jednej teorii wychowania z jednoznacznie określoną metodologią badań. To dążenie do umocowania pedagogiki jako nauki pozytywistycznej i scjentyistycznej, a więc opartej na empiryzmie oraz metodach badań przyrodniczych, ma długą tradycję w polskiej pedagogice. Wielokrotnie w okresie Polski Ludowej wskazywano, że pedagogika jest słaba naukowo, gdyż nie spełnia lub tylko w małym stopniu spełnia podane kryteria nauk empirycznych²³³. Pogląd Folkierskiej dotyczący bezużyteczności wprowadzenia jednej metateorii wychowania zbiega się z założeniami postmodernizmu, którego przedstawiciele dodatkowo zauważają, że próba wprowadzenia jakiejś jednej metateorii i jednego metajęzyka jako nadrzędnych, jest jednocześnie próbą zdobycia władzy²³⁴. Postmoderniści, jak François Lyotard, podważali sens czynienia prób dotarcia do prawdy obiektywnej, gdyż ta zapewnia jej posiadaczom władzę nad innymi, a tym samym służy przemocy i wprowadza zagrożenie totalitaryzmem²³⁵. Jak pisał Tomasz Szkuclarek, postmodernizm stanowi wyzwanie dla pedagogów i myślenia edukacyjnego²³⁶,

²³² B. Śliwerski, *Kondycja pedagogiki...*, s. 73–74. Poglądy te można odnaleźć w pracy: A. Folkierska, *Recenzja „Teoretyczne podstawy pedagogiki”* red. S. Palka, UJ, Kraków 1997, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 3–4.

²³³ Tamże, s. 63–64. Takie stanowisko reprezentował m.in. Jerzy Brzeziński. Zob.: J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1978. Praca wielokrotnie wznawiana.

²³⁴ B. Śliwerski, *Kondycja pedagogiki...*, s. 74.

²³⁵ P. Zieliński, *Rola nauczyciela w świetle założeń edukacji postmodernistycznej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 21, s. 59.

²³⁶ Tamże, s. 62. Por. T. Szkuclarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego post-*

a według B. Śliwerskiego może on stanowić metateoretyczną perspektywę dla teorii wychowania i edukacji²³⁷. Z kolei Zbyszko Melosik stwierdził:

Dyskurs postmodernistyczny – rezygnując z totalności w opisie świata – kryje w sobie tezę optymistyczną i pozytywną (...), że **każda** teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy²³⁸.

W pedagogice postmodernistycznej trudno mówić o optymalnym wychowaniu, autorytecie, posłuszeństwie, normach, wzorach czy umowach, a nawet o wspólnocie, w ich miejsce wyłoniła się kategoria dobrowlności²³⁹.

W okresie transformacji ustrojowej Polski pojawiła się wolność w badaniach naukowych, gdy wcześniej obowiązywała cenzura naukowa. Objawiły się różne rodzaje myślenia pedagogicznego, również dyskursy pomijane, starły się ze sobą rozmaite stanowiska i teorie pedagogiczne, zaznaczyła się też ich walka o zajęcie pozycji centralnej. Kwestia ta pośrednio stanowiła jeden z głównych wątków rozmowy Lecha Witkowskiego z Richardem Rortym, który uczulał Polaków na próby zastąpienia jednej, zdewaluowanej siły społecznej inną, a co za tym idzie, światopoglądu komunistycznego jakimś innym. Wyłoniło się zatem pytanie z rzędu najważniejszych: czy w Polsce osiągnięty poziom demokracji jest na tyle wystarczający, aby zapewnić opiekę i ochronę wszelkim mniejszościom, wyraźną swobodę dla różnorodności, także w obszarze edukacji i badań edukacyjnych?²⁴⁰

W samym końcu XX wieku prace Z. Kwiecińskiego, L. Witkowskiego, T. Szkudlarka, B. Śliwerskiego, Z. Melosika oraz innych uczonych skoncentrowały się na dociekanii istoty procesu wychowania, jego uwarunkowań aksjologicznych, antropologicznych, a nawet ontologicznych. W klimacie wolności pojawiła się możliwość rozwoju pedagogiki ogólnej, filozofii wychowania, zróżnicowanych teorii wychowania, przywoływania nieobecnych oraz tworzenia nowych dyskursów pedagogicznych w nawiązaniu do rozmaitych teorii człowieka, społeczeństwa i kultury²⁴¹.

modernizmu, Kraków 1993.

²³⁷ B. Śliwerski, *Współczesne kierunki...*, s. 358.

²³⁸ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995, s. 20–21.

²³⁹ Jest to myśl Heinricha Kupffera przytoczona w pracy: B. Śliwerski, *Współczesne kierunki...*, s. 362.

²⁴⁰ *Liberalizm, lewica i mądrość powieści. Rozmawiają: Richard Rorty i Lech Witkowski*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993, s. 107–108.

²⁴¹ B. Śliwerski, *Kondycja pedagogiki...*, s. 75–76.

3.2. Stanowiska dotyczące statusu teorii wychowania w pedagogice

W dalszej części rozdziału przedstawiam pokrótce (jeszcze nie omówione wcześniej) stanowiska postrzegania teorii wychowania przez pedagogów będących autorami podręczników akademickich, często wykorzystywanych podczas studiów pedagogicznych.

W rozumieniu J. Górniewicza teoria wychowania wywodzi się bezpośrednio z pism J.F. Herbarta, który miał rozumieć przez pedagogikę ogólną dosłownie teorię wychowania jako refleksję nad wychowaniem, czyli kształtowaniem osobowości człowieka. Obecnie, wywodząca się bezpośrednio z filozofii, teoria wychowania jest powiązana z wieloma naukami pozapedagogicznymi i stanowi jedną z podstawowych dziedzin myśli pedagogicznej oraz centrum refleksji nad odmiennymi kontekstami wychowania. Obok dydaktyki zajmuje centralną pozycję w naukach pedagogicznych²⁴². Jej subdyscypliny to: teleologia wychowania – nauka o stanowieniu celów, aksjologia wychowania – nauka o wartościach i antropologia filozoficzna – pozwalająca lepiej zrozumieć kondycję współczesnego człowieka²⁴³. Autor stał jednak na wyraźnym stanowisku dostosowania teorii wychowania do wymogów nauk empirycznych przez doprecyzowanie przedmiotu badań, a zwłaszcza pojęć i metodologii wzorem innych nauk społecznych²⁴⁴.

Mieczysław Łobocki potraktował teorię wychowania jako jedną z podstawowych dyscyplin pedagogicznych, wymieniając ją obok: pedagogiki ogólnej, dydaktyki i historii wychowania. Zauważył, że jest ona, w przeciwieństwie do pozostałych, w stanie tworzenia. Jednym ze sposobów przewyciężenia tego stanu byłoby przedstawianie jej dorobku jako zróżnicowanych i konkurujących ze sobą opracowań dotyczących wychowania oraz podkreślenie istniejących wokół niego kontrowersji. Uczony wskazał na potrzebę stworzenia (spójnej) koncepcji wychowania w warstwie aksjologicznej i pragmatycznej, przydatnej zwłaszcza w praktyce pedagogicznej. Widząc złożoność procesu wychowania i jego wielorakie uwarunkowania, uczony postulował wysiłek zbiorowy nad taką koncepcją wychowania, z uwzględnieniem badań psychologicznych, socjologicznych, filozoficznych i etycznych²⁴⁵. Zdaniem Łobockiego

²⁴² Podobnie lokowana jest teoria wychowania w podręczniku T. Hejnickiej-Bezwińskiej, *Pedagogika ogólna*. Autorka dołącza jednak do triady subdyscyplin pedagogiki politykę oświatową. Zob. T. Hejnica-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 142, 227, 513.

²⁴³ J. Górniewicz, *Teoria wychowania (Wybrane problemy)*, wyd. 2 popr. i rozszerz., Toruń – Olsztyn 1996, s. 40–41.

²⁴⁴ Tamże, s. 50.

²⁴⁵ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006, s. 9–10.

niezadko na Zachodzie w ramach uprawianej tam pedagogiki występuje nazwa „podstawy wychowania” na określenie problematyki badawczej zbieżnej z polską teorią wychowania. Jej głównym przedmiotem badań i zainteresowań jest

(...) wychowanie w wąskim jego rozumieniu, tj. kształtowanie postaw i innych cech osobowości dzieci i młodzieży łącznie ze stwarzaniem im warunków ułatwiających samoaktualizację drzemiących w nich, konstruktywnych możliwości²⁴⁶.

Chodzi tutaj bardziej o ich rozwój moralny, społeczny, kulturowy, fizyczny, a mniej o umysłowy²⁴⁷. Teoria wychowania ma zatem gromadzić i systematyzować wiedzę na temat dotychczasowych osiągnięć dotyczących wąsko pojmowanego wychowania oraz zająć się formułowaniem celów, powiązanych z nimi wartości i powinności, takich jak: normy, ideały i dezyderaty moralne występujące w filozofii, religii, aksjologii i etyce. Ponadto ma zajmować się projektowaniem działalności wychowawczej oraz różnymi innymi czynnikami, zwłaszcza psychospołecznymi, od których zależy powodzenie działalności wychowawczej, związanymi z podmiotowością, racjonalnością, umiejętnościami w zakresie kontaktu interpersonalnego oraz pomocą dzieciom i młodzieży w zakresie kierowania własnym rozwojem²⁴⁸.

Zdaniem Mariana Nowaka, który przedstawił rozmaite stanowiska dotyczące rozumienia teorii wychowania jako dyscypliny wiedzy, nie można jej ostatecznie uznać za wiedzę naukową według reguł pozytywizmu, lecz wiedzę dynamiczną, która interpretuje zdarzenia we właściwym dla siebie ujęciu epistemologicznym. Uczony zaproponował zorientować teorię wychowania humanistycznie. Pisał o potrzebie humanizacji w naukach społecznych:

Często do nauk społecznych był aplikowany model uprawiania nauk przyrodniczych, który przypisywano także do badań rzeczywistości wychowania bez należytego jego integrowania z całością i właśnie z kontekstem antropologicznym, filozoficznym i aksjologicznym (czy ogólnie – *humanistycznym*). Rodzi to do dzisiaj wiele problemów, wymagających wysiłku przeorientowania wielu podejść na perspektywę *humanistycznie zorientowaną*²⁴⁹.

²⁴⁶ Tamże, s. 15–16.

²⁴⁷ Tamże, s. 16. Trzeba jednak pamiętać, że rozpowszechnione w pedagogice i teorii wychowania teorie rozwoju moralnego, jak L. Kohlberga, łączą ten rozwój z rozwojem poznawczym.

²⁴⁸ Tamże.

²⁴⁹ M. Nowak, dz. cyt., s. 56.

Według M. Nowaka teoria wychowania jest przede wszystkim nauką antropologiczną, co oznacza również przyjęcie stanowiska, że człowiek jest zdolny do zachowania swojej autonomii. Perspektywa antropologiczna oznacza bowiem granice planowania wychowania w teorii i praktyce pedagogicznej oraz pomaga w wyborze celów i środków wychowania²⁵⁰.

Z kolei zdaniem Krystyny Ablewicz cała pedagogika jest nauką antropologiczną, związki filozofii z pedagogiką są „historyczną oczywistością”, metodologia badań nie powinna opierać się na naukach przyrodniczych, socjologicznych czy psychologicznych i być redukcjonistyczna. Pedagogika powinna posiadać swoistość naukową, swe własne „myślenie istotnościowe”²⁵¹. Dziecko jako człowiek odnajduje swoje miejsce wśród innych ludzi w świecie ich kultury, ale też w świecie przyrody i doświadczając metafizyki swego istnienia²⁵².

Stanowisko B. Śliwerskiego wskazuje na potrzebę wprowadzenia do nauk pedagogicznych w miejsce pedagogiki ogólnej metapedagogiki, scalającej i syntetyzującej wiedzę poszczególnych subdyscyplin oraz nadającej pedagogice jako nauce wymiar intra-, inter- i transdyscyplinarny przez wyznaczenie głównych problemów badawczych.

Uczony jeszcze na początku lat 90. postulował w pedagogice prowadzenie badań i rozwijanie studiów naukowych o charakterze syntetycznym i zarazem humanistycznym²⁵³. Wobec licznego ujawniania się w ówczesnej pedagogice dyskursów i teorii wcześniej blokowanych, uczeni pedagogicy rozważali pewne opcje dotyczące odniesienia się do nowej sytuacji. Według analiz B. Śliwerskiego spośród alternatyw najbardziej zaznaczyły się dwie: proponowano stworzenie scjentystycznie pojmowanej metateorii teorii wychowania (metapedagogiki) oraz proponowano porzucenie scjentystycznego paradygmatu, aby w filozofii, naukoznawstwie czy współczesnej socjologii szukać wiedzy, która pozwoliłaby porównywać różne teorie pedagogiczne, wyjaśniać je i poznawać²⁵⁴. Pierwsza, modernistyczna

²⁵⁰ Tamże, s. 85. Jak pisał uczonego, właśnie o takiej pedagogice pisał Ernst Christian Trapp, profesor filozofii uniwersytetu w Halle, autor *Zarysu pedagogiki* z 1780 r. W dziele tym pedagogikę potraktował jako samodzielną naukę o sztuce wychowania, opartą na antropologii i medycynie. Również August Hermann Niemeyer z tego samego uniwersytetu opublikował w 1796 r. dzieło dotyczące podstaw wychowania i nauczania, w którym dociekał definicji, zakresu, obszaru badań oraz celów teorii wychowania. Tamże, s. 109.

²⁵¹ K. Ablewicz, *Teoretyczno-metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003, s. 10–12.

²⁵² B. Śliwerski, *Czas na rozwój metapedagogiki*, w: *Edukacja Jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014, s. 56.

²⁵³ Por. B. Śliwerski, *Kontrowersje wokół badań porównawczych alternatywnych teorii wychowania*, w: *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 1993, s. 29–47.

²⁵⁴ B. Śliwerski, *Czas na rozwój metapedagogiki...*, s. 49.

perspektywa rozwoju pedagogiki oparła się na propozycjach S. Palki, dążącego do stworzenia subdyscypliny pedagogiki – metateorii wychowania, która uczyniłaby z pedagogiki dyscyplinę naukową, humanistyczno-społeczną, o ujednocionym przedmiocie badań, metodologii i teorii odwołującej się do scjentyistycznego wzorca rozwoju nauki²⁵⁵, o czym pisałem dokładniej już w pierwszej części tego rozdziału. Podobnym podejściem było to reprezentowane przez A. de Tchorzewskiego. Potraktował on wychowanie jako szczególny rodzaj bytu społecznego, fenomen, który powinien być obiektem zainteresowań wszystkich subdyscyplin pedagogicznych. Metapedagogika powinna wypracować ogólne kryteria tak, aby poszczególne subdyscypliny pedagogiki mogły analizować wychowanie w sposób ściśle naukowy, oparty na metodach fenomenologicznych, logiczno-lingwistycznych i hermeneutycznych. Powinna czuwać nad poprawnością definiowania znaczenia wychowania jako przedmiotu poznania przez teorie wychowania, gwarantując subdyscyplinom pedagogicznym poprawność metodologiczną w spełnianiu funkcji eksplanacyjnej i heurystycznej²⁵⁶.

Stanowisko B. Śliwerskiego jest zdecydowanie odmienne. Przesłanki natury ontologicznej, epistemologicznej, antropologicznej oraz aksjologicznej stojące za różnymi teoriami i kierunkami, jak zauważyli przedstawiciele różnych nauk: pedagogiki, socjologii czy filozofii, w istocie uniemożliwiają stworzenie ujednoczonego kryterium do prowadzenia analiz porównawczych, które uprawomocniłyby naukowo jedne teorie i kierunki, a odrzuciły inne. Nie ma jednego kryterium naukowości, pozwalającego porównywać i zestawiać ze sobą różne nauki czy mówić o zapóźnieniu jednych względem innych. Trudno więc mówić o „wyższości” czy „prawdziwości” jakiejś teorii czy metodologii, a nawet o potrzebie tworzenia separatystycznych metodologii badań pedagogicznych. Uczony powołał się w tym względzie na stanowiska polskich i zagranicznych uczonych. Jak pisał Stanisław Kawula, współczesna pedagogika jest „multidyscypliną naukową”, należy do nauk „kompleksowych”, badane procesy wychowawcze są pod wpływem zmiennych przyrodniczych, społecznych i humanistycznych, tym samym pedagogika musi mieć ponadspecjalnościowy i integracyjny charakter²⁵⁷. L. Wit-

²⁵⁵ Tamże, s. 51–52.

²⁵⁶ Tamże, s. 52–53.

²⁵⁷ Tamże, s. 54. Interdyscyplinarny charakter pedagogiki, jej nierozzerwalne związki z filozofią, zwłaszcza etyką i antropologią, psychologią, socjologią, ekonomią, naukami politycznymi i przyrodniczymi, podkreślałem wraz z M. Piasecką w artykule z początków lat 90.: M. Piasecka, P. Zieliński, *Kontestacja przygotowania zawodowego współczesnego nauczyciela, w: Kontestacje pedagogiczne...*, s. 255–269.

kowski stwierdził, że polskie społeczeństwo w okresie po transformacji społeczno-politycznej potrzebuje odzyskania zdolności samoorganizacji i samorozwoju, w pewnym sensie równowagi kulturowej, zaznaczającej się również w procesie edukacyjnym²⁵⁸. Miałoby to zatem być w pełni społeczeństwo obywatelskie, rzeczywiście demokratyczne i tolerancyjne.

Jak następnie dowodził B. Śliwerski, polska debata na temat znaczenia pedagogiki w coraz bardziej pluralistycznym świecie, zbiegła się ze światową debatą okresu schyłku modernizmu i początku postmodernizmu w naukach, debatą o „pluralizacji” oraz inter- i transdyscyplinarności nauk humanistycznych i społecznych²⁵⁹.

Proponowana przez B. Śliwerskiego postmodernistyczna perspektywa rozwoju pedagogiki zrywa z „antagonistyczną systematyką nauk w kategoriach wzajemnie wykluczających się teorii i nurtów”²⁶⁰, tym samym stawiając je na równi, w kategoriach inkluzyjnych i pluralistycznych. Sam człowiek, jako istota wielowymiarowa i wielowarstwowa, może być kształcony i wychowywany na różne sposoby, a nie tylko tradycyjnie. Dyskurs postmodernistyczny zrywa z metanarracją, próbami obiektywnego oglądu i oceniania rzeczywistości społecznej. W pedagogice pojawia się pluralizm, który wciąż nastrocza trudności w zrozumieniu i przyjęciu, zwłaszcza naukowcom starszego pokolenia. Meta-teoretyczny (metafizyczny) charakter badań pozwala porównywać, porządkować, syntetyzować oraz wartościować wiedzę pedagogiczną. Badania te mają lub nabierają charakteru interdyscyplinarnego, otwierają się na

(...) wspólnotowość myśli, uniwersalia, ponadczasowe więzy
idei i tożsamość źródeł²⁶¹.

Nie ma jednej metateorii, „lepszyc” i „gorszych” teorii, choć we współczesnych naukach o wychowaniu trwa walka o pozycję w „centrum”. Metapedagogika powinna określić węzłowe problemy nauk o wychowaniu, nie dopuszczając przy tym do ograniczania teorii czy prądów z powodów ideologicznych czy metodologicznych. Uczony odwołał się do propozycji Larry’ego Laudy zastąpienia hierarchicznego modelu nauki modelem sieciowym, w którym występują trzy powiązane ze sobą poziomy: faktualny, metodologiczny i aksjologiczny. Jedno-

²⁵⁸ B. Śliwerski, *Czas na rozwój metapedagogiki...*, s. 55. Problematyka ta przewija się wyraźnie również we wspomnianej już rozmowie L. Witkowskiego z R. Rorty’em.

²⁵⁹ B. Śliwerski, *Czas na rozwój metapedagogiki...*, s. 56.

²⁶⁰ Tamże.

²⁶¹ Tamże, s. 58.

kierunkowy model uzasadniania naukowego, prowadzący od celów przez metody do twierdzeń faktualnych, zostałby zastąpiony bardziej złożonym modelem, w którym wszystkie wymienione poziomy są od siebie zależne i wzajemnie na siebie oddziałują²⁶².

Pedagogika ogólna, zamiast próbować być subdyscypliną samodzielną epistemologicznie i metodologicznie, mogłaby stać się metapedagogiką

(...) badającą wszelką wiedzę pedagogiczną i swoimi dociekaniem wskazującą na ogólne dla wszystkich subdyscyplin prawidłowości, zasady czy normy²⁶³.

Budowanie takiej pedagogiki komparatystyczno-syntetycznej, bliskie uczo-nemu, osadziłoby pedagogikę w naukach humanistycznych, choć byłaby też powiązana, zwłaszcza przez związki z praktyką edukacji społecznej, z dyscyplinami nauk społecznych: socjologią, psychologią, naukami politycznymi, naukami o zarządzaniu, naukami ekonomicznymi i innymi.

Wydaje się, że nie można zupełnie wyeliminować z nauki czynników subiektywnych, wymienianych przez pedagoga, takich jak: osobowość, światopogląd, postawa życiowa, zaangażowanie polityczne, wiara, sympatie i antypatie itd., a więc należy przyjąć uwzględniającą je orientację poznawczą, humanistyczną – *phronesis*²⁶⁴. Od nauk humanistycznych, w tym od pedagogiki, wypadałoby wymagać analizy procesów – jak wskazuje Jean-Claude Kaufmann, na którego poglądy naukowe powołał się pedagog – gdyż właśnie od tych nauk zależy największy postęp²⁶⁵. Odrodzenie się badań holistycznych, prowadzenie badań inter-, intra- i transdyscyplinarnych, służy rozwojowi wiedzy, jednak spotyka się z odporem dwóch podejść badawczych: pozytywistycznego i konstruktywistycznego. Nauki społeczne, badając wycinek rzeczywistości, tworzą, według zasad naukowych, dotyczący go system twierdzeń. Teorie naukowe w pedagogice, ale też w psychologii i socjologii, buduje się – jak podał B. Śliwerski za Klausem Jürgenem Tillmannem – na trzech płaszczyznach: przedmiotowej, gdy dotyczą realnie zachodzących procesów, np.: socjalizacji, wychowania, kształcenia, uczenia się, samowychowania; teorii przedmiotu, gdy przedmiotem badań jest teoria przedmiotu, czyli posiadający uporządkowaną strukturę system twierdzeń dotyczący jakiegoś obszaru przedmiotowego, np. teoria socjalizacji, teoria wychowania, teoria uczenia się itd., gdy posiada swe pojęcia, założenia i twierdzenia; metateoretycznej, okre-

²⁶² Tamże, s. 60.

²⁶³ Tamże, s. 61.

²⁶⁴ Tamże.

²⁶⁵ Tamże, s. 62. Zob. też: M. Piasecka, P. Zieliński, dz. cyt., s. 267.

śląjącej reguły, wymagania i kryteria (naukoznawstwa, czyli logiczne i metodologiczne podstawy tworzenia teorii oraz procedur naukowych), które powinny spełniać teorie przedmiotowe²⁶⁶.

W pedagogice podzielonej na subdyscypliny, każda z nich, gdy przyjmujemy scjentystyczny paradygmat nauk, samodzielnie może rozstrzygać swój przedmiot, stanowić swoje pojęcia, także swoją metodologię i budować swoje teorie, tym samym pedagogika ogólna traci status orzekania o tych kwestiach w pedagogice²⁶⁷. B. Śliwerski zauważył, że

(...) tę samą rzeczywistość społeczno-wychowawczą czy edukacyjną można (...) badać z różnych punktów (miejsc) widzenia, różnymi metodami, technikami, które są pochodną odrębnych, a przeciwstawnych sobie paradygmatów badań²⁶⁸.

Uprawomocnia to posiadanie przez badacza własnego punktu widzenia w badaniach rzeczywistości i idei pedagogicznych. Bez metapedagogiki proces integracji wiedzy pedagogicznej może zatem ulec zahamowaniu lub zatrzymaniu. Subdyscypliny pedagogiczne, takie jak: pedagogika społeczna, pedagogika specjalna, dydaktyka, historia wychowania i pedagogika porównawcza, doskonalące swe metody badań podstawowych i stosowanych, wzbogacające wiedzę o badanych przez siebie procesach przez badania empiryczne i hermeneutyczne, mogłyby wskazywać na kluczowe problemy do podjęcia przez metapedagogikę. Metapedagogika w systemie nauk pedagogicznych stanowiłaby swoiste „centrum” przenikające się częściowo z każdą z subdyscyplin pedagogicznych, a więc z: teoriami, filozofiami, ideologiami i nurtami wychowania; historią wychowania, myśli i oświaty; pedagogiką społeczną; pedagogiką specjalną; dydaktyką – teoriami i nurtami kształcenia oraz pedagogiką szkolną z pedeutologią²⁶⁹. Metapedagogika szukałaby tego, co łączy poszczególne subdyscypliny i wypracowane przez nie teorie, dając ogłęd zróznicowanej wiedzy pedagogicznej, jednocześnie scalałaby pedagogikę jako naukę. W pedagogice równoprawne miejsce zajęły badania empiryczne, hermeneutyczne i hermeneutyczno-fenomenologiczne. Wśród analizowanych rozlicznych badań pedagogicznych uczony dostrzegł też i podał przykłady uwzględnienia per-

²⁶⁶ B. Śliwerski, *Czas na rozwój metapedagogiki...*, s. 62. Uczony powołał się tutaj na pracę: K.J. Tillmanna. Por. K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, wyd. 2, Warszawa 2006.

²⁶⁷ B. Śliwerski, *Czas na rozwój metapedagogiki...*, s. 64. B. Śliwerski powołał się tutaj na stanowisko Ewy Marynowicz-Hetki. Por. E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, t. 1, Warszawa 2006.

²⁶⁸ B. Śliwerski, *Czas na rozwój metapedagogiki...*, s. 65.

²⁶⁹ Tamże, s. 66.

spektywy badań metateoretycznych. Wystąpiła ona w pracy Anny Sajdak, gdzie podstawę metateoretycznych analiz stanowiła idea twórczości, oraz w działalności naukowej Heleny Radlińskiej, która pedagogikę społeczną widziała jako teorię projektowania i wyzwania twórczości i pracy społecznej zgodnie z zakładanymi przez pedagoga celami²⁷⁰.

Również w swej znanej pracy – *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, B. Śliwerski pisał o kategorii wychowania jako fenomenie ujmowanym w inter-, trans- i intradyscyplinarny sposób. Jest to ujęcie odmienne od pozytywistycznego, opartego na oddzielnych subdyscyplinach wiedzy. Pedagogika XXI stulecia w Polsce swe badania humanistyczne i społeczne prowadzi w obszarze metapoznawczym, łącząc przeszłość z wymogami teraźniejszości, a także trendami prowadzącymi w przyszłość. Narodowe nauki pedagogiczne wydają się tracić na znaczeniu na rzecz ich konfrontacji z osiągnięciami innych krajów i kultur, co zostało wymuszone procesami europeizacyjnymi i globalizacyjnymi. Wzajemne przenikanie się wartości zróżnicowanych kultur w procesie dialogu może znacznie wzbogacić nauki pedagogiczne, dając im impuls do dalszego rozwoju²⁷¹. Uczony ustosunkował się także do roli filozofii w pedagogice, traktując ją jako metapedagogikę, która w sposób krytyczny odnosi się do samej tożsamości pedagogiki, niejako zmuszając ją do namysłu nad swą tożsamością, stanem wiedzy, metodologią czy samą istotą wychowania. B. Śliwerski wskazał na potrzebę połączenia paradygmatów poznania w pedagogice, a więc empirycznego, neopoztywistycznego i metafizycznego, spekulatywnego, w celu pełniejszego przeniknięcia fenomenu wychowania²⁷². Wyrosła z filozofii pedagogika jako gałąź wiedzy o wychowaniu, musi szukać uzasadnień dla swoich prawidłowości i sądów teoretycznych także poza sobą, w innych naukach, i to nie tylko humanistycznych i społecznych. Zmiany rzeczywistości i postrzegania rzeczywistości ciągle wymuszają zmiany w ujmowaniu wychowania. W swej pracy autor przedstawił powiązane bezpośrednio z wychowaniem zagadnienia, dotyczące jego etymologii oraz potrzeby systematyzowania wiedzy w tym zakresie, teleologii wychowania, aksjonormatywnego statusu wychowania, a także zasad wychowania. Oprócz analiz powiązanych z wymienioną problematyką, a także rozdziałów o granicach wychowania i pseudowychowaniu, uczony zaprezentował (o czym napisałem dokładniej w rozdziale pierwszym) kilkanaście podstawowych ujęć wychowania, najczęściej występujących współcześnie w naukach pedagogicznych.

²⁷⁰ Por. tamże, s. 67–68.

²⁷¹ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości...*, s. 8.

²⁷² Tamże, s. 16–18.

Na przełomie wieków: XX i XXI wyraźnie zaznaczyły swą obecność kolejne trendy kulturowe i cywilizacyjne, jak postępująca globalizacja, europeizacja, nowe zagrożenia dla wolności człowieka i jego rozwoju, a może nawet przetrwania, związane z postępowaniem technologicznym, dewastacją środowiska na olbrzymią skalę i przemianami klimatycznymi, przejmowaniem przez mocarstwa oraz międzynarodowe korporacje coraz większej ilości dóbr planety, a może nawet prowadzenie przez nie za pomocą mass mediów i lobbingu indoktrynacji na globalną skalę, a więc mamy tu do czynienia ze wzrostem zachłanności, postaw konsumpcjonistycznych i jednocześnie powszechnym upadkiem moralności. Problemy te dostrzegane są w pewnym wymiarze już od dziesięcioleci przez znanych polskich pedagogów, jak np. Andrzeja Szyszko-Bohusza, Wojciecha Pasterniaka czy Z. Kwiecińskiego. Uczni ci zaproponowali uczynienie centralnym problemem współczesnej pedagogiki, podobnie jak to miało miejsce u jej zarania, a także współczesnej edukacji, rozwoju moralnego człowieka, widząc w tym działaniu możliwość wyjścia z wieloaspektowego kryzysu, jaki dotknął współczesnego człowieka i objął współczesny świat²⁷³. Oznacza to w dużej mierze powrót do kantowskich źródeł pedagogiki. Może też stanowić jeden z węzłowych problemów wychowania dla metapedagogiki. To kwestie antropologiczne, etyczne, aksjologiczne ujmowane w kontekście teleologicznym, a zwłaszcza ideałów wychowania, stanowią podstawowe kryteria węzłowe i normy dla metapedagogiki.

Wielu z wymienionych pedagogów, których twórczość naukowa przypadła na okres zmian ustrojowych i III Rzeczypospolitej, dość jednoznacznie wskazuje na konieczność stosowania pluralizmu teorii wychowania i kształcenia, na potrzebę odejścia polskiej humanistyki od pedagogiki ideologicznej, jak również zapobiegania jej nawrotowi. Pluralistyczna edukacja ma być przepojona ideami demokracji, społeczeństwa otwartego, ceniącego wolność, również indywidualną, ale też uspołecznienie, różnice, wielość i obcość, a przeciwstawiać się ma wszelkim usiłowaniom wykorzystania faktu obowiązkowej oświaty do jakiegokolwiek indoktrynacji, wprowadzania wybranego i jedynie słusznego systemu wartości czy ściśle określonych, pożądanych postaw społecznych²⁷⁴.

²⁷³ Zob. np.: A. Szyszko-Bohusz, *Společno-moralne oraz ideologiczne źródła kryzysu gospodarczego cywilizacji naukowo-technicznej w dobie globalizacji a działania prewencyjne*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2009, t. 1, nr 2; W. Pasterniak, *O pedagogice wyższych stanów świadomości*, Zielona Góra 2003; Z. Kwieciński, *Edukacja – moralność – sfera publiczna: problematyka VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, „Forum Oświatowe” 2006, t. 18, nr 2 (35).

²⁷⁴ B. Śliwerski, *Kondycja pedagogiki...*, s. 76.

Rozdział 4

Teleologia wychowania w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem rozumienia ideału wychowania i aksjonormatywnego charakteru wychowania

4.1. Miejsce teleologii wychowania w strukturze teorii wychowania

A. de Tchorzewski, odnosząc się do struktury i klasyfikacji współczesnych nauk pedagogicznych w Polsce, jednoznacznie wyróżnił wśród nich teorię wychowania, umieszczając ją jako jedną z podstawowych nauk pedagogicznych, obok pedagogiki ogólnej, historii wychowania, pedagogiki społecznej oraz pedagogiki porównawczej. Zauważył również, że następuje ciągły i zróżnicowany rozwój tej subdyscypliny, na skutek wzrostu wiedzy o wychowaniu człowieka i odwoływania się do dorobku innych nauk, w tym humanistycznych. Samo wychowanie uczony zdefiniował następująco:

(...) wychowanie, które stanowi przedmiot badań teorii wychowania jest *sui generis* bytem społecznym, zjawiskiem (faktem, zdarzeniem) będącym wytworem dwóch ludzi, którego cechą konstytutywną jest zachodząca pomiędzy nimi relacja wyrażająca się w przekraczaniu przestrzeni międzypodmiotowej za pomocą obranej formy kontaktu, w ramach którego jeden z podmiotów (wychowujący), kierując się powszechnie uznanym dobrem umożliwia drugiemu podmiotowi (wychowywanemu) zdążyć do określenia własnej tożsamości²⁷⁵.

Zdaniem uczonego wewnętrzną strukturę współczesnej teorii wychowania tworzą: teleologia wychowania, metodologiczne podstawy teorii wychowania oraz technologia wychowania²⁷⁶. Pierwszy obszar dotyczy badań ideału, celów, treści i zadań wychowania, drugi dotyczy problematyki przedmiotu badań, problemu, metody i sądu, trzeci – zasad, form, metod i środków wychowania²⁷⁷.

²⁷⁵ A. Tchorzewski, *Teoria wychowania. Próba określenia przedmiotu i zadań badawczych*, w: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993, s. 27. Co interesujące, definicja ta w szczególności oddaje również relacje zachodzące między nauczycielem duchowym a uczniem w tradycjach wschodnich.

²⁷⁶ A.M. de Tchorzewski, *Teoria wychowania*, w: *Encyklopedia...*, s. 577.

²⁷⁷ Tamże, s. 578. Obszary poznawczo-badawcze teorii wychowania de Tchorzewski oparł na źródle: *Prace Komisji Pedagogiki i Psychologii*, Z. XI, BTN, Warszawa-Poznań 1987, s. 154, por.: *Wychowanie w kontekście teoretycznym...*, s. 194.

Teleologia wychowania (gr. *télos* – cel, koniec, zamierzenie, *logos* – słowo, rozum, zasada porządkująca, nauka) odwołuje się zwłaszcza do ustaleń filozofii (również wychowania), etyki, antropologii filozoficznej i aksjologii (także pedagogicznej)²⁷⁸.

Ideał wychowania to opis wizji człowieka opartej na uznawanych przesłankach światopoglądowo-filozoficznych, a treści tej wizji odpowiadają na pytania: jaki powinien być człowiek, jaka ma być pożądana osobowość człowieka. De Tchorzewski pisał:

Ideał wychowawczy dotyczy zawsze perspektywy, przed którą staje zarówno podmiot wychowujący, jak i podmiot wychowywany. W zależności od różnych uznawanych w danym społeczeństwie doktryn społeczno-politycznych może funkcjonować równocześnie wiele różnych, niekiedy nawet sprzecznych ze sobą ideałów wychowawczych. Nie wyklucza to, że w świadomości ich pomysłodawców ideały mają zawsze wymiar pozytywny i dlatego stanowią fundament wszystkich procesów formacyjnych w ramach różnych przestrzeni wychowawczych, edukacyjnych oraz socjalizacyjnych²⁷⁹.

Z kolei cele wychowania to wskazywany stan rzeczy bądź ich zmiana, stanowiąca skutki wychowania. Jest to postulowana osobowość lub zmiana tej osobowości, określony standard lub zamiar wychowawczy, do którego urzeczywistnienia zdąża wychowawca w procesie wychowawczym. Tak rozumiane cele są formułowane na miarę możliwości wychowanka oraz jego warunków egzystencji, a także oczekiwań społeczeństwa. Mają zatem charakter kreatywny, optymalizujący lub minimalizujący oraz korektywny²⁸⁰.

Treści wychowania opierają się na uniwersalnych i naczelnym wartościach, takich jak: prawda, dobro, piękno, życie, zdrowie, wolność, odpowiedzialność, tolerancja, sprawiedliwość, pokój i są wyprowadzane z konkretnych dziedzin wychowania, gdzie zostały opisane w szczegółowych teoriach wychowania (intelektualnego, moralnego, estetycznego, fizycznego, religijnego, obywatelskiego itd.)²⁸¹.

Zadania wychowania są to dokładnie określone sposoby realizacji celów wychowania poddanych operacjonalizacji. Przedstawia się je jako opisy zachowań i postaw wychowanków, jakie mają się pojawić po zrealizowaniu ogólnych i szczegółowych celów wychowania. Zadania wychowania są

²⁷⁸ A.M. de Tchorzewski, *Teoria wychowania*, w: *Encyklopedia...*, s. 577–578.

²⁷⁹ Tamże, s. 578.

²⁸⁰ Tamże.

²⁸¹ Tamże.

realizowane „tu i teraz”, w konkretnych sytuacjach edukacji szkolnej, życia rodzinnego, uczestnictwa w grupach, wspólnotach, organizacjach, stowarzyszeniach itp.²⁸².

Nawet jeśli nie przyjmiemy zaproponowanego przez de Tchorzewskiego modelu podziału pedagogiki na subdyscypliny oraz teorii wychowania jako jednej z nich²⁸³, problematyka teleologii wychowania należy do naczelnych w pedagogice i stanowi kluczowe zagadnienie matapedagogiki.

4.2. Problematyka teleologii wychowania: ideale i cele wychowania

Teleologia wychowania, która według B. Śliwerskiego jest nauką o stanowieniu celów wychowania, szuka odpowiedzi na pytania, czym są cele wychowania oraz jakie są ich funkcje, źródła i rodzaje, a także czy można je w jakiś sposób oceniać²⁸⁴.

Na gruncie teleologii wychowania poszukuje się odpowiedzi na pytania: po co człowiek kogoś wychowuje i dlaczego to robi, wylania się zatem tutaj kontekst przedmiotowy i podmiotowy analiz. Język teleologiczny w pedagogice pozwala sięgać do istoty zjawiska wychowania. Fenomen wychowania i teleologia – jak podkreślał Sławomir Sobczak – są nierozłączne i implikują się wzajemnie²⁸⁵. Cele wychowania są postulowanymi stanami rzeczy, które porównuje się z rzeczywistymi, i w ten sposób określa się ich wartość. Rośnie ona, im jest bliższa ideałowi wychowania. Dlatego wychowanie stanowi punkt wyjścia do tworzenia celów, stawia się zatem w teleologii wychowania pytanie podstawowe, co chcemy osiągnąć. Wychowawca musi wiedzieć, ku czemu wychowuje, po co to robi, by następnie rozważyć kwestię, za pomocą jakich środków i metod można to osiągnąć. Proces stanowienia celów wiąże się nierozłącznie z wartościowaniem i dokonywaniem określonych wyborów przez wychowawcę²⁸⁶. W ogólnym rozumieniu – według B. Śliwerskiego – cel wychowania jest

(...) idealnym wyobrażeniem skutku oddziaływań pedagogicznych, przyszłym postulowanym stanem wychowywanej osoby

²⁸² Tamże.

²⁸³ Model ten został przedstawiony w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, stał się zatem w jakimś wymiarze reprezentatywny dla pedagogiki.

²⁸⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 69, 97.

²⁸⁵ Por. S. Sobczak, *Celowość wychowania. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania*, Warszawa 2000, s. 39.

²⁸⁶ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 67–69.

lub jakiejś części jego osobowości, do którego dąży wychowawca przez świadome, zaplanowane i racjonalne działanie. W rozumieniu wąskim cel wychowania to:

- postulowane zmiany w osobowości wychowanka wyrażone w kategoriach nawyków, postaw czy cech osobowości, które ukierunkowują działania wychowawcy;
- stan wewnętrzny lub zewnętrzny, jaki podmiot wychowujący musi osiągnąć, by zaspokoić określone potrzeby i interesy (swoje, wychowanka, grup lub zbiorowości społecznych, instytucji itp.);
- przyczyna i motyw działania wychowawcy, które sprzyjają konkretyzacji potrzeb i wartości wychowanków w postaci decyzji o treściach i kierunkach ich rozwoju;
- sąd normatywny wyrażający specyficzną powinność, która odnosi się wyłącznie do podmiotów rozumnych i zobowiązuje je do działania zgodnego z postulowanym stanem rzeczy²⁸⁷.

Podstawowe cele wychowania oraz ich hierarchia może być spójna w ustabilizowanych, tradycyjnych społeczeństwach, inaczej jest w społeczeństwach pluralistycznych i otwartych. Tutaj pojawia się wolność krytyki ideałów oraz poszukiwania ich alternatyw²⁸⁸.

Kazimierz Sośnicki, pisząc o odmianach celów wychowania, wymienił dwa: pierwsze osiągalne są w postaci pełnej i skończonej przez zastosowanie odpowiednich sposobów, drugie są jedynie w postaci zapoczątkowanego i ukierunkowanego procesu, który kiedyś może doprowadzić do wyznaczonego celu. Stąd celem wychowania jest tutaj wdrożenie do samowychowania²⁸⁹. Uczony ten optował za wszechstronnym rozwojem człowieka jako najważniejszym celem wychowania. Koncentrując się na ideale wychowania, zauważył:

Postulat wszechstronnego rozwoju jednostki wymaga wychowania zmierzającego do rozwoju psychiki człowieka zarówno pod względem szerokości, jak poziomu jej właściwości. Idzie przy tym o dobór takich właściwości, które cechują dodatnie wartości wychowawcze. Jeśli wychowanie ma mieć charakter *jednolity*, to różne cele nie mogą być ze sobą sprzeczne i niezgodne. Tę zgodność zyskują one przez to, że zarówno cele częściowe, jak etapowe przenika jedna idea naczelna, nadrzęd-

²⁸⁷ Tamże, s. 70.

²⁸⁸ Tamże.

²⁸⁹ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, wyd. 2, Warszawa 1967, s. 97-99.

na w stosunku do nich. Idea ta stanowi o treści i d e a ł u w y c h o w a n i a. Jako nadrzędny i najwyższy cel wychowania organizuje on i nadaje charakter i kierunek wszystkim innym celom występującym w procesie wychowania. On sam nie jest zamknięty ani w pełni osiągalny, ale stanowi dyrektywę dla coraz dalszego rozwoju jednostki. Kieruje on wyborem celów szczegółowych, a zarazem stanowi kryterium ich oceny i orientuje w całości procesu wychowania”²⁹⁰.

Poglądy te zyskały uznanie zarówno K. Kotłowskiego²⁹¹, jak i B. Śliwerskiego²⁹². Problematyka ideału wychowania wydaje się nadrzędna w teleologii wychowania i pedagogice. Z przytoczonej na początku rozdziału definicji de Tchorzewskiego wynika wręcz fundamentalne jego znaczenie dla pedagogiki, jako że ideał wychowania nadaje sens wszelkiej działalności wychowawczo-kształcącej i uzasadnia ją. Łączy się on bezpośrednio z postulowaną w danym społeczeństwie wizją rozwoju człowieka, z pożądaną osobowością lub wybranymi jej aspektami. Zasadnicze pytania o charakterze filozoficznym, o samego człowieka, a także o rozumienie świata i jego dalsze losy, i wreszcie o rolę człowieka w świecie, o sens ludzkiej egzystencji, jest powiązane – zdaniem Stanisława Nalaskowskiego – z formułowaniem ideału wychowania, tworzonego jako odpowiedzi na te pytania²⁹³. W próbie zdefiniowania tego pojęcia B. Śliwerski i Bogusław Milerki pisali, że ideał wychowawczy można traktować jako:

- 1) najwyższy cel wychowania, któremu powinny być podporządkowane inne cele, treści, metody pracy wychowawczej;
- 2) ogół celów i norm regulujących działalność wychowawczą;
- 3) wzór osobowy określający cechy pożądane z punktu widzenia celów wychowania²⁹⁴.

Takie uściślenie kategorii pozwoli na dalsze użycie jej w niniejszej dysertacji w kilku kontekstach.

Szukając stabilnej podstawy dla celów wychowania w pedagogice i uniezależnienia ich od redukcyjnej metody badawczej scjentyzmu, S. Sobczak wskazał na potrzebę wyboru określonej metafizyki, która miałaby sta-

²⁹⁰ Tamże, s. 100–101.

²⁹¹ K. Kotłowski, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław 1976, s. 72.

²⁹² B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 70–71.

²⁹³ S. Nalaskowski, *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Toruń 1994, s. 9.

²⁹⁴ *Ideał wychowawczy*, w: *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerki, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 83.

nowić oparcie dla określonej antropologii filozoficznej i podstawę dla wyboru celów wychowania. Chociaż uczony wskazywał na tomizm²⁹⁵, jego uwagi mają charakter szerszy i dotyczą *de facto* wyboru każdej metafizyki i antropologii w tym procesie. S. Sobczak pisał:

Cele wychowania mogą być tworzone, albo ze względu na jedną właściwość (cechę) człowieka, albo ze względu na określoną ich grupę. Takie ujęcie celów wychowania odnosi je tylko i wyłącznie do sumy cech, z których komponuje się jednostka ludzka. Cele wychowania powstają również ze względu na całościowe (globalne) ujęcie rozwoju człowieka, a ponieważ wychowanie ma charakter, który obejmuje kompleksowe ukształtowanie osoby ludzkiej, cele szczegółowe nie mogą stać w sprzeczności z celami ogólnymi, czyli takimi, które obejmują jednolicie model wychowania. Tę zgodność zyskuje się przez uwypuklenie jednej idei, która w stosunku do pozostałych jest nadrzędną i w której świetle ustala się pozostałe cele wychowania²⁹⁶.

Holistyczne ujmowanie ideału wychowania postulowane w naukach pedagogicznych, występujące w poglądach wyżej przytoczonych autorów, jak również, co przytoczono w rozdziale pierwszym, u Z. Kwiecińskiego, jako „wielostronnie, harmonijnie i w pełni rozwiniętego człowieka”, wydaje się korespondować z ujęciami całościowego rozwoju człowieka w zróżnicowanej kulturze dalekowschodniej (co jest przedmiotem bardziej szczegółowych analiz w kolejnej części pracy).

Kontynuując rozważania nad teleologią wychowania, należy w kolejności skupić się na podmiotach ustanawiających cele wychowania. B. Śliwerski przytoczył w tym kontekście poglądy Wolfganga Klafkiego, który wskazał na: podmioty gospodarcze, władze polityczne i rządy państw, partie polityczne, kościoły, związki wyznaniowe oraz rozmaite stowarzyszenia. Ponadto na wyznaczanie celów wychowania według tego uczonego mają wpływ następujące czynniki: socjokulturowe, ekonomiczne, indywidualne oraz cechy osobowe wychowawcy²⁹⁷.

Używając jako kryterium „treść źródeł celów wychowania”, za K. Sośnickim B. Śliwerski wymienił źródła: naturalistyczne, w których cele wprowadza się w zależności od rozumienia natury ludzkiej, na podstawie ogólnej natury ludzkiej, indywidualnych właściwości człowieka oraz losu bądź istoty transcendentnej, metafizycznej; socjologiczne, uwzględniające

²⁹⁵ S. Sobczak, *Teleologia wychowania...*, s. 546.

²⁹⁶ Tamże, s. 545.

²⁹⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 71–72.

aktualny stan życia społeczeństwa oraz ideologiczny obraz tego życia²⁹⁸. Sośnicki dodatkowo zauważył, że zazwyczaj wyprowadza się cele z wielu źródeł, a tylko skrajne systemy pedagogiczne osadzają je na jednym źródle. Ponadto cele wychowania mogą być uzasadniane antropologicznie, normatywnie oraz pragmatycznie²⁹⁹. Środki i metody wychowania mogą być podjęte dopiero po ustaleniu celów wychowania.

B. Śliwerski w kolejności wymienił za Samuelem Rollerem funkcje celów wychowania w toku edukacji szkolnej, jako: optymalizujące, regulacyjne, organizujące, wzmacniające, nadające sens i motywujące, decydujące, koordynujące, prospektywiczne oraz zapewniające trwanie ponadczasowych wartości³⁰⁰. Analizując poglądy Rollera, należy dodać, że badacz ten uważał, iż wychowanie ma tylko jeden cel, którym jest kształtowanie człowieka, a wśród konstytutywnych wartości – celów wychowania, wymienił: nauczanie (prawo każdej jednostki do nauki), tożsamość (zakorzenienie się w rodzinie, ojczyźnie, wspólnocie), wiedzę (aktywizującą pracę manualną i umysłową), kulturę (interioryzowaną w ludziach, inspirującą człowieka), ekologię (by człowiek podtrzymywał życie), ponadto autonomię, prostotę i godność jako oddające istotę człowieka wolnego³⁰¹. Warto zauważyć, że Roller, pisząc o tych wartościach (treściach wychowania), powołał się m.in. na przedstawicieli i dzieła personalizmu, psychologii i pedagogiki humanistycznej, ale też humanizmu chińskiego³⁰².

Cele wychowania oddają normy społeczne dominujące w danym społeczeństwie lub grupie społecznej. Jak pisał B. Śliwerski:

Cele zawsze są wtórne w stosunku do wychowawcy, pierwotne zaś są ideały będące częścią normatywnej kultury społeczeństwa obowiązującej dla wszystkich jego członków. W sensie treściowym cele wychowania są ideałem osobowości, czyli wyobrażeniem tego, jaka ma być osobowość. Wyznacznikami tego ideału stają się idealne normy, będące kryterium pomiaru zachowań ludzkich oraz wzorem dążenia do norm i postępowania zgodnie z nimi³⁰³.

Teorie i ideologie wychowania formułują cele wychowania, które stanowią zaplanowaną (celową) działalność ludzką, zapewniającą rozwój

²⁹⁸ Tamże, s. 72–73. Por. S. Sośnicki, dz. cyt., s. 162–211. Chodzi tu o cały rozdział książki, zatytułowany: „Źródła celów wychowania”.

²⁹⁹ Uzasadnianie celów podane za W. Klafkim. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 73.

³⁰⁰ Tamże, s. 74.

³⁰¹ S. Roller, *Cele wychowania – tworzenie i odradzanie...*, s. 403–417.

³⁰² Tamże, s. 114.

³⁰³ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 75.

osobowości jednostki, choć najczęściej chodzi tutaj o rozwój jednej lub kilku pożądanych przez wychowawcę właściwości osobowości wychowanka, zwłaszcza w stanowiskach pedagogicznych traktujących ją redukcjonistycznie. Cele wychowania ujmowane psychologicznie, to wyobrażenia określonych psychicznych dyspozycji wychowanka, a ujmowane jako sądy normatywne, to opisy postulowanych stanów rzeczy. Jeśli cele wychowania traktowane są jako sądy normatywne, to muszą być zestawiane z wartościami nadrzędnymi. Również język, w jakim są formułowane, powinien być prosty i zrozumiały³⁰⁴.

Według Lawrence'a Kohlberga i Rochelle Mayer istnieją we współczesnej pedagogice trzy strategie formułowania celów wychowania, uwzględniające przyjętą jego ideologię. Pierwsza, wyrosła na gruncie ideologii romantycznej, to strategia zasobu cnót lub pożądanych cech osobowości, gdzie celem jest idealnie zdrowa osobowość, osiągająca autonomię i samo-realizację. Druga, wywodząca się z ideologii transmisji kulturowej, to strategia przewidywania sukcesu, gdzie celem jest opanowanie takich standardów wiedzy i zachowań przez jednostkę, aby odnosiła ona sukcesy w systemie społecznym. Trzecia, oparta na ideologii progresywizmu, to strategia logiki rozwojowej, gdzie jednostka w swym procesie racjonalnego rozwoju osiąga wyższe poziomy poznawcze, społeczno-moralne i estetyczne, podejmując aktywne działania i rozwiązując problemy, co stymuluje postęp jednostkowy i społeczny³⁰⁵.

Różni autorzy rozmaicie traktują cele wychowania. Antonina Gurycka wskazywała na cele osobiste i oficjalne instytucji bądź środowiska wychowawczego, realizowane przez pedagogów w procesie wychowania. Pierwsze, to wizje wychowawcy na temat tego, jaką osobowość ma mieć wychowanek, drugie są standardami postępowania w publicznej działalności wychowawczej³⁰⁶. Według Friedricha W. Krona również istnieją dwie kategorie celów: nieformalne i formalne. Pierwsze, to subiektywne cele wychowawców, będące m. in. ich postawami i nastawieniami wobec wychowanków. Drugie są świadomie wyznaczone przez rozmaite instytucje (ONZ, Kościoły i związki wyznaniowe, szkoły) w postaci norm najważniejszych w społeczeństwie³⁰⁷.

³⁰⁴ Tamże, s. 76–78.

³⁰⁵ Tamże, s. 79. Chodzi tu o pracę: L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.

³⁰⁶ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 80. Te dwie kategorie celów można odnaleźć w pracy: A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1979.

³⁰⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 80.

Ponieważ wychowawcy, ale też ewaluatorzy oceniający szkołę, odwołują się najczęściej do własnej ideologii, może dochodzić do rozbieżności między celami oficjalnymi a realizowanymi w danej placówce przez nauczycieli-wychowawców, jak również między celami zaobserwowanymi w placówce a przyjętymi przez samych ewaluatorów. Z badań Zofii Miałkowskiej-Rejmer wynika, że wychowawcy sami wybierają cele wychowania, kierując się własnym systemem wartości i prawdopodobieństwem realizacji samego celu. Ponadto wpływ na ten dobór ma wysoki poziom samoakceptacji wychowawcy, powiązany z subiektywną oceną prawdopodobieństwa realizacji celów. Wychowawca tworzy sobie pewien idealny obraz wychowanka, a mając wysoki poziom samoakceptacji, zakłada większą szansę na powodzenie działalności wychowawczej i jednocześnie pozytywnie ocenia wychowanka w tym kontekście. Jeśli ma niski poziom samoakceptacji, tym samym jego przekonanie o sukcesie jest mniejsze, jest też skłonny negatywnie oceniać wychowanka. Jeśli wychowawca oceniał wyżej wychowanków, jednocześnie wyżej oceniał możliwość powodzenia pracy wychowawczej. Ponadto nauczyciele niezadowoleni z siebie odrzucali cele humanistyczne w wychowaniu. Ostatecznie, wpływ na subiektywny wybór przez wychowawcę celu wychowawczego zależy od: osobowości wychowawcy (jego systemu wartości, poziomu samoakceptacji, obrazu wychowanka, modelu kobiety i mężczyzny, funkcjonującego w jego świadomości, wiedzy o fazach rozwoju wychowanka, pełnionej roli społecznej – nauczyciela, rodzica), oceny wychowanka, prawdopodobieństwa realizacji celu wychowawczego oraz samej wartości celu. Wzory osobowe, którymi kierują się wychowawcy, mogą być sprzeczne ze sobą, a nawet szkodliwe dla społeczeństwa czy jednostek. Cele wychowania zależą również od warunków pracy wychowawczej. Obraz wychowanka wpływa na wybór celów przez wychowawcę, jednak nie determinuje wyboru celów najwartościowszych. Ponadto rodzice i nauczyciele wybierają inne cele wychowawcze. Rodzice, wyżej niż pedagodzy, oceniają szanse ich realizacji. Realizowane przez wychowawców cele nie zawsze są izomorficzne względem celów instytucji oświatowych lub dominującej ideologii społecznej³⁰⁸. Jak zauważył K. Kotłowski, można również tworzyć cele wychowawcze w postaci jak najbardziej obiektywnych opisów, w zależności od ekonomiki danych zbiorowości oraz zmieniać je, gdy ulegną zmianie warunki egzystencji³⁰⁹.

Cele wychowania nie dotyczą osób poza zasięgiem wpływów wychowawczych, nie będących już w społecznej roli wychowanka, np. osób, które

³⁰⁸ Tamże, s. 81-83. Por. też: Z. Miałkowska-Rejmer, *Preferencja celów wychowawczych. Przesłanki psychologiczne*, Warszawa 1981, s. 34.

³⁰⁹ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 83.

stały się formalnie dorosłe. Nie dotyczą też osób, które osiągnęły poziom znacznie przekraczający cel, a także osób, które z uwagi na swój niski poziom rozwoju nie będą w stanie go osiągnąć³¹⁰.

Język teleologiczny w naukach społecznych może okazać się niewłaściwy, gdy badane zjawiska lub procesy są otwarte, a wiedza niewystarczająca do tego, by stwierdzić, na ile są one zgodne z przyjętymi modelami³¹¹.

W empirycznej i behawiorystycznej pedagogice Krzysztofa Konarzewskiego, cele wychowania jako zamierzenia, które stawia sobie wychowawca, mogą być wyrażane jako kategorie psychologiczne, są wtedy pewnymi dyspozycjami psychicznymi wychowanków, np.: nawykami, postawami, zdolnościami, cechami osobowości, albo jako kategorie socjologiczne, są pewnymi stanami środowiska życia wychowanków, jak role, normy czy wzory kulturowe. W drugim wypadku wpływem wychowawczym podlega określona społeczność. Mimo wcześniejszego odrzucenia przez uczonego aksjologii z obszaru badawczego teorii wychowania, w nowszych tekstach Konarzewskiego (z początku lat dziewięćdziesiątych), uwzględniających oddziaływanie wychowawcze w określonych ramach sytuacji symbolicznej, uczony ten, jak zauważył B. Śliwerski, choć niebezpośrednio, dopuścił istnienie wartości w pedagogice. Sam ideał wychowania stał się dla Konarzewskiego pożądanym stanem finalnym ludzi urabianych przez innych ludzi, celem dyktowanym przez wychowawcę, w ostateczności koncepcja wychowania pozostała więc behawiorystyczna³¹². A. Folkierska, odnosząc się zwłaszcza do *Podstaw teorii oddziaływań wychowawczych* Konarzewskiego³¹³, stwierdziła wprost, że przedstawiana tam wizja wychowania nie jest niczym innym jak tresurą, a problematyka ludzkiej świadomości została zredukowana wyłącznie do mechanizmu warunkowania klasycznego³¹⁴.

Przeciwnego zdania był m.in. K. Kotłowski, który uważał, że każdy kierunek pedagogiczny powinien mieć odniesienia do filozofii, wyjaśniającej wychowawcy sens jego pracy. Również Hanna Świda-Ziemia zarzucała neopozytywistycznej teorii wychowania w pedagogice antyindywidualizm, a nawet nieczułość, w związku ze sprzyjaniem manipulowaniu in-

³¹⁰ Tamże, s. 84.

³¹¹ Tamże.

³¹² Tamże, s. 86-87.

³¹³ Por. K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1987.

³¹⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 87-88. Por. A. Folkierska, *O naukowej teorii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2; też, *Koncepcja człowieka i wychowania zawarta w „Podstawach teorii oddziaływań wychowawczych K. Konarzewskiego”*, „Chowanna” 1984, nr 2.

nymi. Taka pedagogika jest oderwana od swoich antropologicznych korzeni. R. Łukaszewicz pisał, że wychowankowie przeciwstawiają się wywieraniu na nich przez wychowawców przedmiotowego wpływu, nieuwzględnianiu ich indywidualności i osobowości, tym samym dbają o zachowanie własnej godności, autonomii i samodzielności. Uczony był przeciwny sztywnemu narzucaniu siatki celów, odstających od potrzeb i aspiracji ludzi, instrumentalnie podporządkowujących ich pożądanym, ideologicznie ustanawianym obrazom wzorów osobowości, a tym samym niszczących szanse i wybory w procesie samorealizacji człowieka³¹⁵.

Wiąże się również cele i wartości, także te kształtowane przez kulturę i doświadczenie, z organizacją i funkcjonowaniem pewnych części mózgu³¹⁶. Doszukuje się więc tutaj związków celów i wartości, zespolonych ze stanami umysłu, z poziomem biologicznym, z funkcjonowaniem struktur układu nerwowego człowieka, zwłaszcza mózgu. Poglądy te przynależą do nurtu redukcjonistycznego badań nad umysłem ludzkim, zakładającego, że wszystkie stany umysłu i jego własności da się wyjaśnić w oparciu o badania neurofizjologiczne³¹⁷. Współcześni neurofizjolodzy i inni reprezentanci nauk biologicznych lokują w określonych obszarach mózgu rejony odpowiedzialne za odczuwanie empatii, nawiązywanie relacji z innymi ludźmi oraz agresję i przemoc. Mają one również swoje odpowiedniki w ludzkim kodzie genetycznym. Stwierdzono na przykład, że w sytuacjach odbieranych przez niektórych ludzi jako negatywne, chociażby zaistnienia przemocy, mogą się „wylączyć” obszary odpowiadające za empatię (kora zakrętu obręczy) i tym samym niejako umożliwić zaktywizowanie się (dzięki ciału migdałowatemu) cech psychopatycznych osobowości, w postaci odpowiednich reakcji³¹⁸.

³¹⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 88–89. Poglądy przytoczonych uczonych można odnaleźć w pracach: K. Kotłowski, *Pedagogika filozoficzna na Uniwersytecie Łódzkim w trzydziestolecium Polski Ludowej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” 1976, seria 1, z. 14; H. Świda-Ziemia, *Osobowość jako problem pedagogiki*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970; R. Łukaszewicz, *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 2.

³¹⁶ B. Śliwerski powołał się tutaj na pracę: J.Z. Young, *Programy mózgu*, Warszawa 1984, w której autor m.in. dowodzi, że w okresie od dzieciństwa do dorosłości człowiek rozwija swą zdolność do uczenia się pojęć etycznych.

³¹⁷ Rozważania nad cielesną lokalizacją człowieczeństwa można odnaleźć w pracy: W. Maksymowicz, *Mózg – biologiczna podstawa człowieczeństwa*, w: *Esencja człowieczeństwa. Prawda ludzka a cywilizacja*, red. H. Romanowska-Łakomy, Warszawa 2010.

³¹⁸ Por. G. Rizzolatti, L. Craighero, *The mirror-neuron system*, „Annual Review of Neuroscience” 2004, nr 27, s. 169–192; L.T. Rameson, M.D. Lieberman, *Empathy: A Social Cognitive Neuroscience Approach*, „Social and Personality Psychology Compass” 2009, nr 3/1, s. 94–110.

W podejściu nieredukcjonistycznym zakłada się z kolei, iż ludzki umysł istnieje w pewnej niezależności od ciała, układu nerwowego i – szczególnie – mózgu, chociaż pewne procesy umysłowe i stany umysłu można tłumaczyć zarówno jego funkcjonowaniem, jak również w oparciu o badania struktury ludzkiego języka. Chodzi tu jednak o niższe procesy umysłowe, a nie o kategorie takie, jak: jaźń, wolna wola, miłość i im podobne. Jednym z przykładów podejścia holistycznego jest ujęcie integralne Kena Wilbera. Wyjaśnił on, że w stanowisku fizykalnym, czyli materialistycznym, reprezentowanym przez fizyków, biologów i neurologów, nie udaje się wciąż odpowiedzieć na pytanie, jak świadomość wyłania się z mózgu. Także dualiści, zakładający istnienie dwóch bytów: świadomości i materii, nie potrafią rozwiązać problemu

(...) w jaki sposób takie niefizyczne rzeczy, jak zamierzenia, rozważania, plany, decyzje, teorie, napięcia i wartości mogą przyczyniać się do powstawania fizycznych zmian w fizycznym świecie³¹⁹.

Dopiero czynią to idealiści, wskazujący, że zarówno umysł, jak i ciało stanowią różne aspekty tego samego Ducha (w którego – jak zauważył dodatkowo Wilber – nie wierzy większość naukowców modernistów, jak i postmodernistów). To nie fizykaliści czy dualiści, ale ludzie dostępujący niedualnych poziomów rozwoju świadomości, a więc osiągający transracjonalny etap jej rozwoju, potrafią rozstrzygnąć taki problem. Tym samym psychologia integralna Wilbera przekracza ograniczenia racjonalizmu współczesnej nauki, stając się bardziej filozofią i poznaniem niż rozumieniem. Może to stanowić jeden z ważniejszych nurtów dalszego rozwoju nauki, zwłaszcza że już od co najmniej kilkudziesięciu lat stanowisko to pojawia się w psychologii amerykańskiej³²⁰.

B. Śliwerski przedstawił też w swoim dziele poglądy S. Sobczaka, według którego aksjologia nie powinna być włączona do teleologii wychowania z uwagi na przypisanie człowiekowi naczelnej wartości, która, stając treścią wychowania, stanie się normą czy zasadą postępowania wychowawczego. Aksjologia, uwarunkowana m.in. światopoglądowo, będzie

³¹⁹ K. Wilber, *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, tłum. H. Smagacz, Warszawa 2000, s. 215. Nieco dokładniej ten problem przedstawiłem w pracy: P. Zieliński, *Relaksacja w teorii...*, s. 84–85 i nn.

³²⁰ Należy pamiętać, że uznanym osiągnięciem A. Masłowa i innych uczonych, psychologów i reprezentantów innych nauk, było powołanie do życia psychologii humanistycznej, powiązanej też bezpośrednio z pedagogiką, jednak Masłow wykreował przed śmiercią kolejny nurt psychologiczny, tzw. „czwartą siłę psychologii amerykańskiej” – psychologię transpersonalną, prowadzącą swe intensywne badania do dzisiaj.

wpływać bezpośrednio na podstawy wychowania, które wraz ze zmianą światopoglądu również będą się zmieniać. Należy więc teleologię wychowania oprzeć na antropologii filozoficznej, na samym fakcie istnienia człowieka, jego istoty³²¹.

S. Sobczak opracował również hasło encyklopedyczne „teleologia wychowania”, w którym traktuje ją jako teoretyczną sferę dociekań, dotyczącą wyznaczania stanów dojścia, a zatem określenia i formułowania pożądanych zaleceń i celów działalności wychowawczej. Wychowanie jest tutaj pojęciem wyjściowym w tworzeniu celów. W wychowaniu, jak już wspomniano, zawiera się celowość działania, kierunkowość oparta na intencjonalnym, świadomym ustaleniu tego działania. Najważniejszym pytaniem w pedagogice, rozumianej jako teoria wychowania, jest: „co chcemy osiągnąć?”, a pytanie „jak to zrobić?” ma charakter wtórny. To formułowanie celów opiera się na filozofii człowieka, aksjologii, teorii kultury, w odwołaniu do których formułuje się stany dojścia jako normy, wzorce, wartości, cele i ideały, a teoria wychowania musi się do nich odwoływać³²². Człowiek w pragnieniu wyznacza cel, czyli skutek, który ma zrealizować się dzięki podejmowanym przez niego działaniom. Mają one charakter dynamiczny, stają się celami dynamicznymi, gdy właściwy, osiągnany cel ma charakter statyczny³²³. S. Sobczak powołał się tutaj również na cytowane już dzieło K. Sośnickiego – *Istota i cele wychowania*, w którym ten uczony wyróżnił podobnie, choć nie tak samo, cele jako statyczne i dynamiczne. Celem statycznym był nie tylko osiągnięty skutek, ale też działanie do niego prowadzące, a celem dynamicznym był proces powiązany z kierunkiem rozwoju psychiki ludzkiej, lokowany na linii tego rozwoju. Miało to umożliwić mierzenie realizacji umieszczanych na niej celów etapowych, a także (przez umieszczenie na skali celu dynamicznego) rozpatrywanie normy i patologii w życiu osobowościowym człowieka³²⁴.

Trzeba pamiętać, że według K. Sośnickiego nowocześnie pojmowane cele wychowania nie mają charakteru zamkniętego, czyli skończonego rezultatu czynności wychowania, lecz są ukierunkowanym procesem, który będzie dalej rozwijał się, prowadząc do „coraz wyższych stanów psychiki ludzkiej”. Stanowią one pewne etapy, na których opierają się kolejne, a etap końcowy nie jest wyznaczony. Wychowanie inicjuje wspomniany proces i ukierunkowuje go. Jego celem jest

³²¹ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 90–91. Uczony powołał się tutaj na dzieło: S. Sobczak, *Celowość wychowania...*, s. 42.

³²² S. Sobczak, *Teleologia wychowania...*, s. 544.

³²³ S. Sobczak powołał się tutaj na prace: M.A. Krąpiec, *Psychologia racjonalna*, w: *Dzieła*, t. 20, Lublin 1996; Z. Zalewski, *Psychologia zagadnień celowych*, Warszawa 1991.

³²⁴ S. Sobczak, *Teleologia wychowania...*, s. 544.

(...) „w d r o ż e n i e” wychowanka do dalszego jego rozwoju, możliwie już bez opieki i nadzoru wychowawcy. (...) Stąd w tak pojmowanym procesie wychowania bardzo ważną rolę odgrywa s a m o w y c h o w y w a n i e się wychowanka. W miarę rozwijania się procesu wychowania, samowychowywanie coraz bardziej narasta i coraz bardziej zastępuje wychowawcze działanie wychowawcy. Opanowanie siebie i samokrytyka wychowanka odgrywają tu zasadniczą rolę i stąd celem wychowania jest właściwie w d r o ż e n i e d o s a m o w y c h o w a n i a. (...) cel ten ma charakter d y n a m i c z n y, rozwojowy. Jeżeli uważamy, że życie społeczne jest zmienne i rozwija się zdążając do coraz wyższego postępu, to musimy również uznawać dynamizm celów wychowania. Wtenczas też wdrożenie do samowychowania jest zarazem wdrożeniem do rozwijającego się, postępowego życia społeczeństwa³²⁵.

Należy zauważyć, że stanowisko Sośnickiego wskazujące, że wychowanie i samowychowanie łączą się bezpośrednio z procesem rozwoju społeczeństwa, pozwala też uchwycić czy wskazać na alternatywną do rozpowszechnionej, recepcję roli taoizmu, a w pewnym stopniu i buddyzmu w rozwoju społecznym. Chodzi tu o ponadindywidualny charakter i cel funkcjonowania tych systemów filozoficzno-religijnych. Problematyka ta została częściowo przedstawiona w opublikowanych artykułach mojego autorstwa, poświęconych tym systemom, a dokładniej zostanie omówiona w drugiej części pracy.

S. Sobczak zauważył, podobnie jak B. Śliwerski, że cele wychowania definiowane przez poszczególne kierunki i prądy pedagogiczne, z punktu widzenia – jak pisał – różnych odwołań ekwiwokacyjnych, można rozpatrywać jako: epistemologiczne i metafizyczne, aksjologiczne i antropologiczne, indywidualne i społeczne, empiryczne i kulturowe, religijne i ateistyczne, a tym samym nie wykraczają one poza swoje podstawy czy założenia, a więc są one formułowane tylko w ramach teorii danego kierunku³²⁶.

W rozumowaniu przedstawionym przez S. Sobczaka usytuowanie teologii w pedagogice zależy m.in. od przyjęcia jej kryteriów naukowości oraz zgodnej z nimi metody. Osadzają się one na założeniach paradygmatu, wy-

³²⁵ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania...*, s. 99. Wydaje się jednak, że takie liniowe, jak zauważył S. Sobczak, potraktowanie celów wychowania nie uwzględnia możliwości „cofania się”, czyli regresu, stanów psychiki ludzkiej, a tylko jej progres.

³²⁶ S. Sobczak, *Teleologia wychowania...*, s. 544. Por. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 91.

prowadzonych przez Bogdana Nawroczyńskiego z pedagogiki eksperymentalnej³²⁷, humanistycznej oraz filozoficznej³²⁸. W pozytywizmie pedagogika korzystała z opisu jako metody badawczej, nie mogła więc wyznaczać celów wychowania. Ostatecznie, z ogólnie przyjętej zasady, utożsamianej z celem, wyprowadzono pewne dyrektywy jako normy postępowania. Takie rozwiązanie dotyczyło jednak tylko nauk empirycznych, a sama pedagogika została zredukowana do technologii wychowania³²⁹. Tym samym, jak zauważył Heliodor Muszyński, połączono pedagogikę opisową z normatywną, ale też pominięto inne źródła celów wychowania. Według tego autora cele wychowania formułuje się za pomocą sądów normatywnych, nazywanych postulującymi, a nie z sądów orzekających. Sądy normatywne opisują przyszłe stany rzeczy, nie mogą jednak zbyt odstępować od stanów realnych. Muszą być więc syntezą sądów i postulatów. Zasadniczymi i ostatecznymi celami wychowania są te, które odnoszą się do osobowości człowieka. Należy określić naczelną wartość, w oparciu o którą stanowi się dalsze, szczegółowe cele wychowania. Jest nią ideał osobowościowy będący naczelnym celem wychowania. Przy zastosowaniu odpowiednich kryteriów klasyfikacyjnych można wyprowadzić z niego na użytek praktyki cele naczelne, kierunkowe, etapowe i operacyjne. Cele należy formułować dokładnie i w sposób komunikatywny, unikając pustej frazeologii, w oparciu o naukowy język psychologii osobowości. Ideał wychowania wspierają wzory osobowe, czyli opisy, aprobowanych w danej grupie społecznej, konkretnych jednostek ludzkich, co ma ułatwiać jego realizację³³⁰. Według Muszyńskiego cele wychowania stanowi się w oparciu o koncepcje: naturalistyczne, socjologiczne, kulturalistyczne oraz futurologiczne, a głównym ich źródłem jest ideologia społeczna³³¹. Dla Muszyńskiego w uznawanej przez niego marksistowskiej koncepcji stanowienia celów wychowania ideałem wychowania nie mającym wcale charakteru ponadhistorycznego i ponadczasowego jest ideał człowieka socjalistycznego³³².

³²⁷ Niektórzy uczeni wiązali ukazanie się dzieła Ernsta Meumanna (1862–1915) z 1911 r. o pedagogice eksperymentalnej, za początek pedagogiki opartej na właściwej metodologii naukowej. Zob. wyd. polskie: E. Meumann, *Zarys pedagogiki eksperymentalnej*, tłum. W. Mondalski, Brześć 1929. Jak pisał S. Sztobryn: „Meumann udowodnił, że pedagogika eksperymentalna stoi wyżej od wszelkiej pedagogiki normatywnej, filozoficznej i apriorycznej, ponieważ wolna jest od jakichkolwiek spekulacji, jest obiektywna i niezależna od politycznych, społecznych czy religijnych wpływów”. Por. też: S. Sztobryn, *Pedagogika Nowego Wychowania*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 284.

³²⁸ Chodzi tu o dzieło: B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, Warszawa 1947.

³²⁹ S. Sobczak, *Teleologia wychowania...*, s. 544–645.

³³⁰ H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1974, s. 39–40.

³³¹ H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, s. 157 i nn.

³³² H. Muszyński, *Ideał...*, s. 10, 53–54.

Opierając się na stanowisku m.in. Stefana Kunowskiego, Sobczak jednoznacznie stwierdził, co warto podkreślić, że „zagadnienie celów wychowania nie występuje na terenie nauk przyrodniczych”³³³, a ponieważ człowiek przekracza biologiczny wymiar istnienia, jest twórcą kultury (B. Suchodolski) i jest jednocześnie zdolny do aktów odwagi, ryzyka i miłosierdzia społecznego, pedagogika potrzebuje głębszej refleksji filozoficznej³³⁴. Sam Suchodolski wskazywał na historyczne i antropologiczne źródła celów wychowania, wiążąc je, w kolejności, z przygotowywaniem się ludzi do przyszłych warunków egzystencji oraz syntezą wiedzy o człowieku³³⁵. Polscy twórcy i reprezentanci pedagogiki humanistycznej, jak B. Nawroczyński czy B. Suchodolski oraz inni, nie odrzucili pedagogiki eksperymentalnej, ale uzupełnili ją o wymiar egzystencjalny, społeczny i psychiczno-indywidualny. Pedagogika opiera się na danych biologicznych, psychologicznych i socjologicznych, ale sięga zarazem do filozofii wartości. Aksjologia w teleologii wychowania przypisuje człowiekowi wartość lub ideę, będącą zarówno treścią wychowania, jak i celem, przyjętą z góry normą, a jednocześnie zasadą postępowania wychowawczego. Te zasady postępowania człowieka to normy, powinności i postulaty, które są jednocześnie celami wychowania. Postulaty aksjologiczne są traktowane w teleologii wychowania jako wzory zachowania i postępowania. Ideał wychowania ma charakter zarówno sumy cech składowych, jak i całościowy. Cele etapowe i cel całościowy tworzą całość skonsolidowaną dzięki aksjologii. Konkretna metafizyka, u Sobczaka wspomniany już tomizm, pozwala zbudować określoną antropologię filozoficzną, będącą podstawą dla określonej teleologii wychowania, dla wyborów celów wychowania. Teleologia wychowania uwypukla problemy filozoficzne, powiązane z wyborem celów wychowania. Bez określonej metafizyki nie można wyznaczyć metody badawczej w pedagogice, jak również celów wychowania³³⁶.

Na gruncie polskim w pedagogice chrześcijańskiej cele wychowania wprowadza się – jak to przedstawił Sławomir Chrost – zarówno z tomizmu (S. Sobczak, Mieczysław Gogacz), jak również z egzystencjalizmu (teistycznego), a chodzi tu zwłaszcza o myśl pedagogiczną Janusza Tarnowskiego³³⁷, a także z personalizmu katolickiego. Dwa ostatnie kierunki są często połączone.

³³³ S. Sobczak, *Teleologia wychowania...*, s. 645.

³³⁴ Tamże.

³³⁵ B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967, s. 22–23. Por. też: tenże, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1957 oraz dzieło już cytowane: tenże, *Wychowanie i strategia życia...*

³³⁶ S. Sobczak, *Teleologia wychowania...*, s. 645–465.

³³⁷ S. Chrost, *Homo capax Dei jako ideał wychowania*, Kraków 2013, s. 81–82.

S. Chrost pisał również o błędach związanych z wyznaczaniem celów wychowania. Chodzi tu zwłaszcza o mylenie celu ze środkiem i niemożność w ocenie merytorycznej wartości przewodniej celu. Problemem może też być zbyt duża abstrakcyjność (pisał o tym Wolfgang Brezinka) i nadmierna ilość stawianych celów wychowania (M. Łobocki). Wyznaczanie celów jest też trudne z uwagi na fragmentaryczny i jednowymiarowy ogląd świata (M. Nowak). Również ideologizacja i doktrynalizm wypacza teleologię wychowania (A. Szoltysek). Pojawia się także zagrożenie socjologizmem (Franciszek Adamski), dlatego wyzwaniem dla refleksji pedagogicznej jest neutralność i uniwersalizm (nieideologizowanie)³³⁸.

4.3. Rola antropologii i aksjologii w wychowaniu

M. Łobocki stwierdził, iż cele wychowania powinny być zgodne z powszechnie akceptowanymi wartościami ogólnoludzkimi. Uczony pisał o poprawnym stanowieniu i formułowaniu celów wychowawczych:

Podstawowym warunkiem jest (...) zgodność celów wychowania z wartościami uniwersalnymi i ponadczasowymi. Jest nim także szukanie uzasadnień tego rodzaju celów w filozofii, etyce i religii³³⁹.

Jakkolwiek uczony uważa, że długo jeszcze stanowienie i formułowanie celów wychowania będzie problemem otwartym i brakuje zgodności wśród uczonych, i nie tylko ich, dotyczącej tego, czy najwyższy (naczelny) cel wychowania istnieje. A jeśli istnieje, to jaki on jest oraz jakie gremia czy społeczności miałyby go ustanowić, zwłaszcza żeby był akceptowany przez większość ludzi, niezależnie od ich światopoglądów, przekonań religijnych i wyznawanych ideologii. Uczony jednak wskazał, że powinien on uwzględniać poszanowanie godności dzieci i młodzieży, i zapewnić im niezbywalne prawa, takie jak prawo do: bezpieczeństwa, szacunku, wolności, własności, samoaktualizacji. Ponadto wszystkie cele wychowania muszą być zgodne z wartościami ogólnoludzkimi i być albo im podporządkowane, albo być z nimi w pełni tożsame³⁴⁰.

Również R. Schulz wyraża podobne stanowisko, zwracając uwagę na rolę antropologii w udzielaniu odpowiedzi na „podstawowe ontologiczne

³³⁸ Tamże, s. 81–87. Por. też: S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 87–96.

³³⁹ M. Łobocki, dz. cyt., s. 142.

³⁴⁰ Tamże, s. 143–144.

pytania filozofii rozwoju i wychowania człowieka". To metaantropologia pedagogiki humanistycznej tworzy przyszłość wychowania³⁴¹. Uczony dokonał też wyboru tekstów dla studentów pedagogiki pod tytułem: *Antropologiczne podstawy wychowania*, w którym, w czterech częściach, zgrupował teksty wielu autorów dotyczące zagadnień: antropologii (jako nauki); człowieka, społeczeństwa, kultury; transmisji kulturowej i hominizacji osobniczej³⁴².

W rozdziale „Aksjonormatywny status wychowania” *Pedagogiki ogólnej* B. Śliwerski pisał:

Aksjologia pedagogiczna (gr. axios – cenny, godny, wartościowy; logos – nauka, słowo; aksjologia – nauka o wartościach) jest to dział filozofii wychowania, który podejmuje refleksję teoretyczną nad wartościami w socjalizacji i wychowaniu człowieka, dostarczając przesłanek teoretycznych do oddziaływań pedagogicznych czy formułowania treści i programów wychowawczych³⁴³.

Problematyka ta w przeszłości była podejmowana przez wielu polskich filozofów i pedagogów, m. in. Władysława Cichonia (1924–1987). Jego, opublikowana już po śmierci, praca z zakresu filozofii wychowania: *Wartości, człowiek, wychowanie*, skupiła się na problematyce aksjologii jako ogólnej teorii wartości, powiązaniu antropologii filozoficznej z teorią wychowania i aksjologią moralną oraz prezentacji podstawowej problematyki aksjologiczno-wychowawczej, wyprowadzonej z analizy zarówno procesu wychowawczego, jak i wiedzy filozoficznej o wartościach i o człowieku. To właśnie te zagadnienia tworzą zdaniem W. Cichonia szeroko pojętą filozofię wychowania. Człowiek jest wspólnym przedmiotem badań zarówno aksjologii i antropologii, jak i teorii wychowania. Inne związki, łączące wspomniane nauki, mają charakter treściowy i metodologiczny. Podstawa teorii wychowania ma charakter filozoficzno-antropologiczny, odwołujący się do określonych koncepcji człowieka i koncepcji wartości. Z uwagi na brak własnej koncepcji człowieka³⁴⁴ w teorii wychowania, musi ona odwołać się do wiedzy filozoficznej jako swojej podstawy. To antropologia filozoficzna zmierza do takiego ujęcia człowieka, które dostarcza całościowej wiedzy o naturze człowieka i możliwości jego aksjologicznego rozwoju,

³⁴¹ S. Chrost, *Homo capax Dei...*, s. 87–88. Por. R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1: *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń 2003, s. 184–185.

³⁴² *Antropologiczne podstawy wychowania*, wybór R. Schulz, Warszawa 1996, s. 5–8.

³⁴³ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 98.

³⁴⁴ Por. tezy z początku rozdziału 1.1. niniejszej pracy.

będąc w pewnej opozycji do szczegółowej wiedzy o człowieku, dostarcza-nej przez nauki humanistyczne, jak pedagogika, psychologia czy socjologia. Właściwe organizowanie procesów wychowawczych nie jest możliwe bez zrozumienia ontycznej budowy człowieka, sposobu jego egzystencji i związków ze światem wartości. Z uwagi na istnienie wielości koncepcji człowieka w antropologii filozoficznej, autor początkowo postuluje nie tyle budowanie przez pedagogikę własnej, całkowicie nowej teorii człowieka, lecz przejmowanie i dostosowywanie do swoich potrzeb osiągnięć filozoficznego poznania człowieka i powiązanych z nim wartości. Ideał wychowania miałby być wyprowadzony i oparty na analizie aksjologicznego i społecznego charakteru natury człowieka, potraktowanego jako podmiot i twórca wartości. Szczególnie przydatne dla pedagogiki byłyby tutaj zagadnienia powiązane z ontyczną strukturą człowieka, m.in. koncepcja osobowego „ja” – dyspozycyjnego centrum jednostki ludzkiej, zagadnienie czystej indywidualności – będącej wewnętrznym światem człowieka i najwyższym przejawem jego natury, a także zagadnienie granic oddziaływań wychowawczych, powiązanych z wolnością człowieka. Naturalne korzenie ludzkiego bytu tkwią zarówno w świecie przyrody, jak i w społeczeństwie oraz świecie wartości kulturowych i duchowych. Szukając określonych stanowisk i tendencji w antropologii filozoficznej i aksjologii, ich koncepcji człowieka i wartości, należy jednocześnie rozstrzygać ich wpływ na aksjologiczno-antropologiczną problematykę pedagogiki, szczególnie na formułowanie ideałów i celów wychowania, jak również dobór treści i metod. Zajmując się duchowym rozwojem człowieka, należy odwołać się do wartości moralnych, stanowiących centralną grupę wartości w aksjologii ogólnej³⁴⁵. Teoria wychowania człowieka nabierze głębszego sensu, gdy oprze się na

(...) zrozumieniu m o r a l n e g o i d y n a m i c z n e g o charakteru natury ludzkiej, swoistości autentycznie ludzkich wartości oraz ontycznego osadzania ich w rzeczywistości społecznej. Dlatego przed pedagogiką staje dzisiaj podstawowe zadanie, polegające na wypracowaniu uniwersalnej teorii człowieka i wiążącej się z nią problematyki aksjologiczno-wychowawczej oraz wprowadzeniu tej problematyki do programów nauczania. Nasycenie tą problematyką treści kształcenia i wychowania stanowiłoby ważną podstawę przezwyciężania trudności wychowawczych, a zarazem pomoc w dokonywaniu

³⁴⁵ W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 173–175.

przez wychowanków trafnych wyborów wartości i stosowaniu ich w swoim osobistym i społecznym życiu³⁴⁶.

Należy wspomnieć, że W. Cichoń prawdopodobnie jako pierwszy filozof i pedagog podjął w Polsce epoki socjalizmu próbę dialogu z pedagogiką socjalistyczną, samemu stojąc na gruncie aksjologii i antropologii personalistycznej, powiązanej metodologicznie z fenomenologią E. Husserla, R. Ingardena i M. Schelera³⁴⁷.

Ostatecznie, postulat uczonego dotyczący wypracowania przez pedagogikę uniwersalnej teorii człowieka i powiązanych z nią wartości wychowawczych, zakłada nie tyle wybór w tym celu jakiejś już istniejącej teorii, lecz zbudowanie teorii uniwersalnej w oparciu o znajomość wielu teorii, wywodzących się z różnych tradycji i ujęć filozoficznych. Jest to postulat jeszcze bardziej czytelny w dobie edukacji globalnej i można go powiązać z potrzebą poznania i prezentacji, a następnie porównania mało znanych na gruncie naszej pedagogiki dalekowschodnich filozoficzno-religijnych koncepcji człowieka i powiązanych z nimi wartości wychowawczych.

Pisząc o wartościach na gruncie teorii wychowania, M. Łobocki już na wstępie podkreślił brak zgodności, co do ich rozumienia w wielu naukach. Na gruncie filozofii wartością jest wszystko to, co cenne, godne pożądania, wyboru, co stanowi cel dążeń ludzkich. W psychologii wartością jest zainteresowanie jakimś przedmiotem lub szacunek dla jakiejś osoby, ponadto własność lub jakość rzeczy, czyniąca ją użyteczną, pożądaną lub wysoko ocenianą. W socjologii wartości to przedmioty materialne, idealne, idee, instytucje, stany, osoby itp., które dla jednostki lub zbiorowości są ważne, dodatnio lub ujemnie oceniane, aprobowane lub odrzucane. W rozumieniu aksjologii M. Schelera wartości są dwubiegowe, są zarówno tym, co się podoba, jak i nie podoba, co jest pozytywne i negatywne, np. dobro i zło, prawda i fałsz, niezależność i niewola itd. W ekonomii wartość to najczęściej korzyść, zysk przekładany zazwyczaj na pieniądź lub towar. W samej teorii wychowania zwykle traktuje się wartości jako mające charakter pozytywny, zwłaszcza gdy są pomocne w podejmowaniu decyzji i dokonywaniu właściwych wyborów w sprawach moralnych. Chodzi tu więc o wartości uniwersalne i ponadczasowe, zwane też podstawowymi czy ogólnoludzkimi. Wartością jest to, co jednostka, ale też społeczeństwo uważa za ważne i cenne, powiązane z pozytywnymi przeżyciami, stanowiące cel dążeń ludzkich. Wartość bywa też kryterium oceny osób, rzeczy, zjawisk i norm, pozwalającym rozstrzy-

³⁴⁶ Tamże, 175.

³⁴⁷ *Encyklopedia filozofii polskiej*, t. 1: A-E, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2011, s. 205-206.

gnąć, czy coś jest dobre, czy złe. Często też wartość utożsamia się wręcz z samym dobrem, a więc z przedmiotem oceny. Wartości stanowią podstawy życia osobistego, wspólnotowego i społecznego³⁴⁸.

Wartości, zwłaszcza na gruncie psychologii społecznej, socjologii i etnologii, badał w ujęciu teoretycznym i empirycznym Gerhard Kloska. Dzięki aksjologii opisowej jego zdaniem można badać poszczególnych ludzi, grupy ludzi lub kultury, wskazując właściwe dla nich wartości³⁴⁹. Uczony uważał, że sama definicja wartości, najbardziej przydatna w procedurach badawczych nauk społecznych, nie zależy od przyjęcia określonej teorii wartości, lecz „ze sprawdzenia empirycznej sensowności definiensa przyjmowanej definicji”³⁵⁰. Kloska rozumiał jako wartość tę własność przedmiotu, która sprawia, że jest on pożądaný lub odrzucany. Wartość jest „własnością lub zespołem własności przedmiotu, na które skierowują się zachowania preferencyjne”³⁵¹. To właśnie badanie wartości w naukach społecznych przez odwołanie się do „zachowań preferencyjnych”, a więc związanych z konkretnymi wyborami, uznał uczony za najbardziej sensowne.

Jest to pogląd częściowo zbieżny ze stanowiskiem wyrażonym w *Raporcie* Zespołu GAMMA. Zespół ten urzeczywistnił, przynajmniej w pewnym stopniu, postulaty prowadzenia badań interdyscyplinarnych, dotyczących najważniejszych kwestii współczesnych społeczeństw. Piętnastoosobowy zespół naukowców, reprezentujących czasem odległe od siebie nauki, takie jak: biologia, nauki o Ziemi, energetyka, inżynieria nuklearna, demografia, ekonomia, organizacja i zarządzanie, socjologia, psychologia, antropologia kulturowa, nauki polityczne i filozofia, pod kierunkiem Kimona Valaskakisa, w składzie: Peter S. Sindell, J. Graham Smith, Iris Fitzpatrick-Martin, W.L. Gardiner i inni, stworzył *Instytut Studiów nad Przyszłością* w Montrealu, przy Uniwersytecie Montrealskim oraz Uniwersytecie McGill. Dążąc do wypracowania wspólnego stanowiska, Zespół GAMMA odwołał się do aksjologicznej metodologii badań, do kategorii wartości i systemów wartości. Jest to interesujący i rzadko spotykany w nauce przykład prowadzenia badań o charakterze całościowym, w którym uczeni, reprezentujący rozmaite dyscypliny naukowe i posługujący się odmiennymi językami naukowymi, byli w stanie stworzyć metajęzyk – język wartości, porozumieć się ze sobą, przeprowadzić wspólne badania i w czytelny sposób przedstawić

³⁴⁸ M. Łobocki, dz. cyt., s. 95-97. Uczony w swojej prezentacji wartości odwołał się do rozumienia D. Julii, N. Sillamy, Cz. Matuszewicza, A.S. Rebera, J. Szczepańskiego, K. Olechnickiego, P. Załęckiego, M. Nowaka i M. Warnocka.

³⁴⁹ G. Kloska, *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, Warszawa 1982, s. 9.

³⁵⁰ K. Starczewska, *Przedmowa*, w: G. Kloska, dz. cyt., s. 7.

³⁵¹ Tamże.

swoje osiągnięcia. Przyglądając się dokładniej ich przedsięwzięciu (same tezy *Raportu*, mimo iż opracowane w latach 70., są wciąż aktualne), można uchwycić pewne, interesujące również z punktu widzenia pedagogicznego, rozstrzygnięcia na polu aksjologii.

Za wartości uczeni przyjęli przekonania i wierzenia, ideały i wzorce oraz preferencje i upodobania. Tworzą one trójdzielny system wartości zarówno jednostek, jak i społeczności oraz społeczeństw. Przez przekonanie rozumiano pogląd na świat, uważany za prawdziwy przez jego nosiciela, rzekomo zgodny z nauką, a przez wierzenie pogląd przyjmowany „na wiarę”. Suma przekonań i wierzeń tworzy światopogląd. Z kolei ideał był wyrażaną opinią, wskazującą na określony przedmiot, stan, zjawisko, zachowanie, itd. jako „lepsze” niż inne, wręcz stanowiące najwyższy stopień doskonałości. Był on konkretyzowany przez wzorzec, uchwytny w rzeczywistości czy na płaszczyźnie materialnej. Ideały i wzorce potraktowano jako głoszone *ex cathedra* i *ex ambona* cele polityczne, religijne oraz edukacyjne, zalecane jednostkom, grupom i społeczeństwu. Za preferencje uznano wybory, wskazujące na pierwszeństwo realizacji w praktycznym wymiarze życia, jako przedkładanie czegoś nad coś. Upodobania uznano za skłonności do czynienia określonych wyborów. Preferencje i upodobania określały konkretne ludzkie zachowania, obserwowalne w materialnej płaszczyźnie życia i czasem przynoszące negatywne rezultaty. W pewnym uproszczeniu zróżnicowanie struktury systemu wartości na wymienione trzy warstwy można porównać do tego, co ludzie myślą, mówią i czynią. Posługując się takim modelem, można dopuścić występowanie sprzeczności, zarówno pomiędzy poszczególnymi warstwami, jak i wartościami w obrębie każdej z nich. Jako że powszechnie uważa się, iż wartości tworzą podstawę indywidualnego i społecznego życia, od ilości i jakości występujących sprzeczności zależy jego harmonia. Im ich mniej, tym bardziej poprawia się kondycja materialna, duchowa i moralna ludzi i całych społeczeństw, im jest ich więcej, tym więcej patologii występuje w życiu. Analizując systemy wartości, należy też „wnikać w głąb”, nie poprzestawać na czyichś deklaracjach, ale wnikliwie obserwować preferencje i upodobania, by dotrzeć do rzetelnej wiedzy³⁵². Występują też w tych analizach wartości

³⁵² P. Zieliński, *Zespół GAMMA – Raport*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V-Ż, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 892-893. Por. K. Valaskakis, P.S. Sindell, J.G. Smith, I. Fitzpatrick-Martin, *Propozycje dla przyszłości. Społeczeństwo konserwacyjne*, Warszawa 1988; K. Valaskakis, P.S. Sindell, J.G. Smith, *The Selective Conserver Society*, „GAMMA”, t. 1, Montreal 1978; P. Zieliński, *Systemy wartości społeczeństw konsumpcyjnych – przegląd niektórych stanowisk. Krytyczna analiza uwzględniająca kryteria: aksjologiczne, ekonomiczne, ekologiczne, psychologiczne i pedagogiczne*, „Prace Naukowe. Filozofia, Socjologia” 1995, t. 3.

pewne prawidłowości, które umożliwiają lepsze zrozumienie analizowanych zjawisk. Na przykład, żeby zrozumieć niejasne zjawiska w makroskali, chociażby sens wydarzeń na planie międzynarodowym, można odnieść je do mikroskali, np. do relacji sąsiedzkich. Aby stwierdzić, czy rzeczywiście zmienił się dany system wartości, czy też są to zmiany pozorne, należy rozstrzygnąć, czy zmieniły się wartości centralne, czy może tylko wartości peryferyjne dla tego systemu. Czy ktoś odmienił swoje zachowanie, gdyż pokazał się zewnątrznie odmieniony, np. wrócił od fryzjera? Dopiero dowody odpowiedzialnego zachowania mogą wskazać na rzeczywistą odmianę, a nie zmianę powierzchowności (występują tu wyraźne odniesienia do personalizmu, do rozumienia osoby w tej filozofii), poczynienie pewnej „kosmetyki”. Żeby rozpoznać, czy dana inicjatywa społeczna, np. zbiórka pieniędzy na szczytny cel, ma charakter pozytywny, należy rozstrzygnąć, czy ma się do czynienia z wartościami – celami, czy wartościami – instrumentalnymi (w rozumieniu nieco innym, niż w klasyfikacji wartości Milтона Rokeacha). Otóż, jeśli zbiórka pieniędzy, po sprawdzeniu, okaże się służyć szczytnemu celowi, będziemy mieli to czynienia z wartością – celem, a gdy okaże się, że służy zaspokojeniu prywatnych potrzeb zbieraczy, będzie chodziło o wartość – instrumentalną. Ostatecznie, na podanym przykładzie, mamy pozornie do czynienia z tą samą wartością, gdy, po sprawdzeniu, mogą to być różne wartości ukryte pod tym samym szyldem.

Zespół GAMMA, analizując scenariusze rozwoju współczesnych społeczeństw, wysoko ocenił model społeczeństwa duchowego wzrostu i redukcji potrzeb materialnych, wskazując przy tym jako wzorcowe przykłady tzw. scenariusz buddyjski i scenariusz uniwersalizmu chińskiego. Wątek ten zostanie bardziej rozwinięty w trzeciej części pracy.

Późniejsze losy K. Valaskakisa są interesujące również z pedagogicznego punktu widzenia, gdyż został on prezydentem *The New School of Athens*, organizacji edukacyjnej odwołującej się do idei *Akademii Platońskiej* w celu lepszego zarządzania procesami globalizacji i demokratyzacji świata. *Nowa Szkoła Ateńska* jest międzynarodową inicjatywą, służącą przeprowadzaniu dialogu między reprezentantami rozmaitych ideologii i centrum spotkań dla przedstawicieli odmiennych i przeciwstawnych światopoglądów³⁵³.

W kolejności należy na gruncie pedagogicznym rozstrzygnąć problem sposobu istnienia wartości, ich bytu w sensie subiektywnym lub obiektywnym. Otóż, w ujęciu pedagogicznym, zazwyczaj przyjmuje się teorię obiektywnych wartości. Stanowisko to umożliwiło określenie celów wychowania

³⁵³ P. Zieliński, *Wyzwanie edukacyjne: zmiana świadomości ekologicznej warunkiem ciągłości gatunku ludzkiego*, „Podstawy Edukacji” 2009, t. 2, s. 365–366.

jako stałych i powszechnie obowiązujących, ponadczasowych i ponadindywidualnych. Wychowanie do tych obiektywnych wartości nie musi odbywać się pod przymusem, co ma łagodzić zdrażnienia między stanowiskami natywistycznymi i empirycznymi³⁵⁴.

Sośnicki zastanawiał się również nad samą potrzebą rozróżnienia tych stanowisk i wprowadzenia dualistycznego rozstrzygnięcia, jednak większość pedagogów, jak M. Łobocki³⁵⁵, zdaje się optować w stronę stanowiska obiektywistycznego. Sośnicki pisał:

Istnienie i wartość są (...) dwiema różnymi właściwościami przedmiotu (...). Istnienie jest kategorią bytu, więc kategorią ontologiczną, wartość jest kategorią aksjologiczną. Posiadając „byt” przedmiot „istnieje”, posiadając „wartość” przedmiot ma „znaczenie”. Obie te cechy są obiektywne (...)³⁵⁶.

Jednak wartości, również moralne, zmieniają się wraz ze zmianami zachodzącymi w życiu społecznym i kulturze. M. Scheler, jako zwolennik teorii obiektywnego istnienia wartości, tłumaczył to zjawisko różnicą między samą wartością a sposobami przeżywania jej przez człowieka. Wartość jest stała, a przeżywanie zmienne. Jak wobec tego w ogóle poznać, że są stałe wartości, skoro jedynym sposobem jest ich przeżywanie? Sośnicki próbował wykazać, że nawet subiektywistyczne stanowisko nie jest sprzeczne z wyjaśnieniem wartości jako trwałych i niezmiennych, jeśli są one powiązane z psychiką ludzką, a ta ma charakter trwały dla natury ludzkiej³⁵⁷.

Jeśli chodzi o klasyfikację wartości, istnieje ich wiele, np. Eduarda Sprangera, Milтона Rokeacha, Janusza Homplewicza i inne, które przytacza w swojej pracy M. Łobocki³⁵⁸. Jedną z bardziej znanych jest klasyfikacja samego Schelera, który wyróżnił, ze względu na treść, następujące kategorie wartości: religijne (jako najwyższe), duchowe, witalne i hedonistyczne³⁵⁹, niekiedy dodaje się jeszcze do tej klasyfikacji – użyteczne. Wartość niższa służy wyższej, a wyższa nadaje sens niższej, wartości religijne: boskość, świętość, są ujmowane bezpośrednio, intuicyjnie, choć odnoszą się do rzeczywistości obiektywnej. Wartości moralne nie tworzą, według filo-

³⁵⁴ K. Sośnicki, *Istota i cele...*, s. 160.

³⁵⁵ M. Łobocki, dz. cyt., s. 98.

³⁵⁶ K. Sośnicki, dz. cyt., s. 157.

³⁵⁷ Tamże, s. 161.

³⁵⁸ M. Łobocki, dz. cyt., s. 99-102.

³⁵⁹ M. Wędzińska, *Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 1, s. 39.

zofa, samodzielnej kategorii wartości, pozytywna wartość moralna występuje, gdy w swym postępowaniu człowiek wybiera wartości wyższe³⁶⁰.

Zdaniem M. Łobockiego szczególnie użyteczną dla teorii wychowania jest klasyfikacja niemieckiego filozofa, psychologa i pedagoga, ucznia Diltheya – E. Sprangera (1882–1963). Jako filozof kultury wzmocnił on teorię wychowania i psychologię rozwojową. Jego poglądy pedagogiczne ukształtowały się przede wszystkim pod wpływem wspomnianego Diltheya oraz J.H. Pestalozziego. W poglądach tych uwzględniał rolę wpływów kulturowych na wychowanie oraz wskazywał na potrzebę rozwijania zainteresowań oraz rozwoju charakteru moralnego w procesie wychowania młodego człowieka. Spranger wymienił sześć grup wartości, powiązanych z typami osobowości człowieka. Są one następujące: wartości teoretyczne, wybierane najczęściej przez ludzi odkrywających prawdy dzięki nauce; wartości ekonomiczne, charakteryzujące ludzi zabiegających przede wszystkim o dobra materialne; wartości estetyczno-artystyczne, powiązane z osobami ceniącymi przeżywanie piękna i harmonii; wartości społeczne, reprezentatywne dla ludzi pracujących bezinteresownie dla innych; wartości polityczne, spotykane u ludzi ceniących władzę i wpływy oraz wartości religijne, występujące u ludzi ceniących prawdy wynikające z religii³⁶¹. Należy podkreślić, że powiązana z tymi kategoriami wartości jest typologia osobowości człowieka, w której skład wchodzi następujące typy: teoretyczny, ekonomiczny, estetyczny, społeczny, polityczny i religijny, a więc te same, co kategorie wartości. Osobowość człowieka jest syntezą tych typów, ale jeden z nich jest dominujący. Aby zrozumieć człowieka, trzeba dociec struktury typów, a przede wszystkim ustalić typ dominujący. Gordon Allport wraz ze współpracownikami stworzył w oparciu o typologię Sprangera *Study of Values* (SoV – *Studium Wartości*), narzędzie, dostępne również w wersji polskiej, służące do pomiaru wymienionych sześciu typów osobowości, odpowiadających sześciu głównym wartościom³⁶².

W pracy Jana Ciecucha *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości* można odnaleźć i inne klasyfikacje, a w szczególności główne tezy na temat struktury i katalogu wartości teorii podstawowych wartości ludzkich Shaloma Schwartza, często wykorzystywanej w badaniach psychologii międzykulturowej (w tym do badań przekonań religijnych). Teoria Schwartza jest osadzona na gruncie badań osobowości w powiązaniu z wartościami. Schwartz stworzył kołowy model kontinuum wartości, po-

³⁶⁰ Tamże, s. 40.

³⁶¹ M. Łobocki, dz. cyt., s. 99.

³⁶² J. Ciecuch, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Warszawa 2013, s. 19–21.

traktowanych poznawczo i motywacyjnie. Ostatecznie jest to zmodyfikowany model kołowy z podziałem na 19 wartości, choć model wcześniejszy, klasyczny, składał się z 10 wartości i czterech grup wartości. Te cztery przeciwstawione sobie grupy są następujące: otwartość na zmianę *versus* zachowawczość, umacnianie siebie *versus* przekraczanie siebie. W poszczególnych grupach występują bardziej szczegółowo ujęte wartości, przedstawione też dokładniej przez J. Ciecucha. W zmodyfikowanej teorii dwa główne wymiary motywacyjne człowieka tworzone są przez koncentrację na sobie *versus* koncentracja na innych oraz przez ochronę siebie *versus* wzrost. Wymiary te organizują układ wartości i zachodzące między nimi relacje. Same wartości, skorelowane odpowiednio z wymiarami motywacyjnymi człowieka oraz wyszczególnionymi grupami wartości, są następujące: kierowanie sobą w myśleniu (wartość ta zakłada niezależność myślenia, wolność w poszukiwaniu i wyborze własnych idei oraz rozwijaniu własnych umiejętności i światopoglądu), kierowanie sobą w działaniu, stymulacja, hedonizm, osiągnięcia, władza nad ludźmi, władza nad zasobami, prestiż, bezpieczeństwo osobiste, bezpieczeństwo społeczne, przystosowanie do reguł, przystosowanie do ludzi, tradycja, pokora, życzliwość – niezawodność, uniwersalizm społeczny (dążenie do równości, sprawiedliwości i dobra wszystkich ludzi), uniwersalizm ekologiczny, uniwersalizm – tolerancja. Można zauważyć, że model ten służy głównie badaniom empirycznym³⁶³.

M. Łobocki za Kazimierzem Denkiem stwierdził, że wartości są jakby busolą w ludzkim życiu, wyznaczającą jego kierunek i posiadają siłę sprawczą³⁶⁴. We współczesnym świecie relatywizmu moralnego (w potocznym jego rozumieniu) – zdaniem Łobockiego – należy wychowywać do wartości moralnych, zwłaszcza że i w Polsce po 1989 roku nie doszło do odnowy moralnej społeczeństwa. W warunkach społeczeństwa pluralistycznego, jak również wielokulturowego, wychowanie do wartości jest ważniejsze i przynosi lepsze skutki niż nawet najbardziej rygorystyczne przepisy prawa. Należy wychowywać do wartości uniwersalnych, wartości materialne odgrywają drugorzędną rolę. Wartości podstawowe, w tym wartości moralne, choć trudne do przyswojenia i zaakceptowania przez dzieci i młodzież w porównaniu np. z wartościami poznawczymi, pozwalają młodemu pokoleniu przeciwstawić się wszechobecnym już wartościom konsumpcyjnym, gdyż, dzięki internalizacji wartości moralnych, te materialne nabierają innego wymiaru. Ponadto, młodzi ludzie mogą wyjść poza postawy egoistyczne i zechcieć być użytecznymi dla innych, uzyskać głęb-

³⁶³ Tamże, s. 58–64.

³⁶⁴ M. Łobocki, dz. cyt., s. 103. Por. K. Denek, *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, w: *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, red. B. Dymara, Kraków 1998, s. 20.

szy sens życia, uchronić się przed nihilizmem i chaosem moralnym oraz, dzięki uwewnętrznieniu wartości moralnych, mogą dokonywać wartościowania czynów zgodnie z własnym sumieniem³⁶⁵.

4.4. Wartości humanistyczne w wychowaniu

M. Łobocki wśród wartości preferowanych w wychowaniu wymienił i omówił: altruizm, tolerancję, odpowiedzialność, wolność, sprawiedliwość, ponadto podkreślił przydatność kolejnych: miłości bliźniego, dobroczynności, nieszkodzenia, prawdomówności, godności, człowieczeństwa i honoru. Szczególnie trzeba zwrócić uwagę na te, które we współczesnym świecie są rzadziej eksponowane i doceniane, zwłaszcza gdybyśmy pragnęli uczynić z tego ich docenienia jeden z głównych celów wychowania³⁶⁶. Część z opisanych szczegółowiej przez uczonego wartości, takich jak: tolerancja i odpowiedzialność, została już omówiona jako kategorie humanistyczne w rozdziale 1.2.

Jeśli chodzi o altruizm, uczony poświęcił mu osobną rozprawę³⁶⁷. Łobocki potraktował altruizm jako troskę o dobro konkretnej osoby lub grupy osób, która polega zazwyczaj na świadomym, bezinteresownym i dobrowolnym wyświadczaniu komuś jakiejś przysługi. To niesienie pomocy czy wsparcia, może dotyczyć płaszczyzn: materialnej, cielesnej, informacyjnej, moralnej, motywacyjnej i emocjonalnej. Udzielana potrzebującym pomoc ma większy sens, gdy wspomagane osoby będą mogły już samodzielnie, same sobie pomagać. Liczy się nie tylko wsparcie konkretne, materialne, ale również duchowe i moralne³⁶⁸.

Wolność w ujęciu Łobockiego jest podstawowym warunkiem moralnego postępowania człowieka. Nie polega ona na zaspakajaniu wszystkich własnych pragnień lub uleganiu wszystkim skłonnościom. Przede wszystkim wymaga traktowania innego człowieka jako osoby, posiadającej własną godność. Jest wyrazem dojrzałości moralnej, jest fundamentem człowieczeństwa. Kategoria „wolności od czegoś” zazwyczaj mieści w sobie rozumienie wolności negatywnej, jako uwolnienia się lub zminimalizowania zróżnicowanych uwarunkowań zewnętrznych, w tym – zewnętrznej i wewnętrznej kontroli. Próbuje się ją osiągnąć, biorąc w pełni odpowiedzialność za siebie i swe postępowanie oraz takie nim kierowanie, które

³⁶⁵ M. Łobocki, dz. cyt., s. 103-107.

³⁶⁶ Tamże, s. 108-118.

³⁶⁷ Por. M. Łobocki, *Altruizm a wychowanie*, Lublin 1998.

³⁶⁸ M. Łobocki, dz. cyt., s. 108-110.

będzie zgodne z poczuciem powinności moralnej. Ten rodzaj wolności może niekiedy sugerować niczym nieskrępowaną swobodę i uwolnienie się od podstawowych wartości moralnych, dlatego nie jest zalecany do realizacji w procesie wychowania dzieci i młodzieży. Kategoria „wolności do czegoś”, jako wolność pozytywna, służy realizacji społecznie i moralnie pożądanym celów – ideałów. Z tego punktu widzenia jest polecana do realizacji w procesie wychowawczym. Trafne wykonywanie wyborów moralnych przez dzieci i młodzież, cenie innych wartości podstawowych, przestrzeganie niezwykłych praw każdego człowieka (do życia, do pracy, do własnych przekonań, do osobistego rozwoju, do założenia rodziny i decydowania o wychowaniu własnych dzieci) jest życiowym zadaniem do wykonania przez człowieka wolnego i sprawiedliwego³⁶⁹.

Sprawiedliwość z kolei jest postawą etyczną, która polega na traktowaniu każdego zgodnie z jego zasługami czy uprawnieniami. Zapewnia prawo do pracy, wynagrodzenie za pracę, prawo do godziwego życia i osobistego rozwoju. Zakłada też przestrzeganie prawa. Rozróżnia się sprawiedliwość wymienną i rozdzielczą. Pierwsza z nich, zwana też zamienną, oznacza „każdemu to samo”. Druga, zwana też dystrybucyjną, wskazuje na formułę: „każdemu według zasług”. Obie są zalecane, jak pisze Łobocki, w wychowaniu, jednak więcej uwagi poświęca się drugiej, gdyż trudno w sposób jednakowy zaspokoić ludzkie potrzeby. Wpajanie sprawiedliwości, zwłaszcza rozdzielczej, służy zapewnieniu ładu społecznego. Jednak realizacja tej wartości w procesie wychowania jest ciągle zaniedbana, należałoby więc lepiej zbadać ją, docenić i zastosować w wychowaniu³⁷⁰.

Zdaniem B. Śliwerskiego aksjologia ustala taksonomie wartości, ich klasyfikacje oraz kryteria i reguły wartościowania. Uczony, powołując się na Stefana Wołoszyna, stwierdził, że kategoria powinności stanowi podstawowe pojęcie aksjologiczne pedagogiki, z racji powiązania problematyki aksjologicznej z rozumieniem norm, czyli zdań powinnościowych. W pedagogice badania aksjologiczne skupiają się na zagadnieniu istoty normatywnego porządku edukacyjnego, a więc powiązanego z odszukaniem tego, co dobre i warte urzeczywistnienia w wychowaniu. Dąży się tutaj do uzyskania odpowiedzi m.in. na następujące pytania: czym są wartości wychowawcze, jaka jest ich geneza, w jakich relacjach są do społecznych wartości³⁷¹. Wśród zadań aksjologii wychowania za R. Schulzem można wymienić i takie, które mają charakter poznawczy. Polegają one na opisie, analizie, ocenie oraz systematyzowaniu dorobku aksjologicznego przeszłości i współczesności. Wiążą się z zadaniami

³⁶⁹ Tamże, s. 115–116.

³⁷⁰ Tamże, s. 17–18.

³⁷¹ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości...*, s. 99.

twórczymi, służącymi realizacji nowych wizji, systemów wartości i ideałów wychowawczych. Są też zdania upowszechniająco-aplikacyjne oraz dydaktyczne. Te pierwsze służą m.in. do udostępniania i poszerzania świadomości aksjologicznej wychowawców, a drugie pozwalają przygotować i realizować odpowiednie programy kształcenia³⁷². B. Śliwerski przedstawił również pogląd J. Gniteckiego, że to właśnie w polu zainteresowania pedagogiki, a nie filozofii, znajduje się badanie związku między ideałem wychowania a celami wychowawczymi. Gnitecki wskazał również na potrzebę dociekania sensu i różnorodności wartości kulturowych oraz ich rozpoznawania i respektowania. Człowiek zarówno tworzy kulturę, jak i kultura tworzy człowieka, a akulturacja ma charakter ambiwalencji zrównoważonej, polega najpierw na konstrukcji, następnie na rekonstrukcji i prowadzi do „rekonstrukcji nowego typu porządku wartości społeczno-kulturowych”³⁷³. Gnitecki, odnosząc się do wartości w procesie wychowania, zastanawiał się też, czy wychowanie ma być transmisją wartości i wzorców kulturowych (z przyjętej ideologii wychowania, narzuconej lub przyjętej z racji konsensusu społecznego), czy też

(...) procesem zaangażowanym, w którym człowiek – tworząc własne wartości, przekraczając własne ograniczenia biopsychiczne i społeczno-kulturowe – staje się bardziej sobą, czyli osobą?³⁷⁴.

Sam problem wartości w przestrzeni edukacyjnej, zdaniem Gniteckiego, jak to zrekonstruował B. Śliwerski, wiąże się z ich umiejscowieniem albo w pewnym systemie światopoglądowym czy ideologii wychowania, albo w perspektywie fenomenologiczno-hermeneutycznej, odsłaniającej strukturę ontyczną wartości, prawa i zasady ich funkcjonowania oraz głębszy sens i znaczenie wartości dla rozwoju człowieka³⁷⁵.

4.5. Normy moralne i zasady wychowania

Powołując się wielokrotnie na K. Kotłowskiego i innych uczonych, B. Śliwerski wyprowadził też konkluzje dotyczące związku poszczególnych nurtów wychowania z określonymi wartościami, preferowanymi przez te nurty³⁷⁶ oraz zaznaczył, iż

³⁷² Tamże, s. 100.

³⁷³ Tamże, s. 101. Por. J. Gnitecki, *Ontologiczne i aksjologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 200.

³⁷⁴ Tamże, s. 197–198.

³⁷⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 102–103.

³⁷⁶ Ten wątek został rozwinięty w kolejnym rozdziale pracy.

(...) aksjonormatywny charakter wychowania wynika z przyjęcia przez pedagogów określonej teorii rozwoju moralnego jako wyznacznika planowania i konstruowania sytuacji wychowawczych³⁷⁷.

Uczony przedstawił bardziej szczegółowo kilka, dość powszechnie znanych wśród pedagogów, teorii powiązanych z rozwojem moralnym człowieka: Erika H. Eriksona, Jeana Piageta oraz jej rozwinięcie w wykonaniu L. Kohlberga, a także trójpoziomowy model logiki rozwoju moralnego J. Habermasa. Zazwyczaj z tych teorii wynika etapowe uczenie się „postępowania w sposób społecznie aprobowany” (zwłaszcza w ujęciu Piageta i Kohlberga). Taki rozwój moralny jest traktowany jako jedno z najważniejszych zadań rozwojowych dzieciństwa i adolescencji³⁷⁸. Oczywiście, istnieje również uzasadniana krytyka teorii Kohlberga, z której wynika, iż przedstawiona przez niego stadialna teoria rozwoju moralnego człowieka nie w pełni potwierdza się, gdyż w badaniach weryfikacyjnych część osób nie wykazała postępu w czasie, w zakresie rozumowania moralnego, a nawet wystąpił jego regres, pojawiły się też wątpliwości co do osiągnięcia przez niektóre osoby poziomu trzeciego – uniwersalnych zasad sumienia. Jedną z wątpliwości dotyczy kwestii rzekomej niezależności rozumowań moralnych od wpływu czynnika kulturowego. Howard E. Gardner stwierdził, iż sądy moralne na gruncie innych kultur mogą opierać się na wartościach i preferencjach różnych od tych, pochodzących z kultury świata zachodniego³⁷⁹. Pewne wątpliwości wyniknęły również na styku korelacji rozumowania moralnego z działaniem moralnym w sytuacji dylematu moralnego³⁸⁰.

Zdaniem K. Sośnickiego pedagogika, będąca nauką o wychowaniu, jako ogólna teoria badająca związki między celami a środkami, formułuje istotne uogólnienia, mające charakter teleologiczny. Wspomniane związki, zależności czy prawidłowości teleologiczne stanowią o tożsamości pedagogiki jako nauki i są ujmowane w postaci norm. Najogólniejsze normy pedagogiczne tworzą zasady wychowania. Sama norma oznacza powinność. Można wyróżnić normy teleologiczne, aksjologiczne i tetyczne. Pierwsze opierają się na prawach naukowych (przyczynowo-skutkowych) i przenoszą te prawa w obszar pedagogiki. Same nie są prawami, jednak od nich

³⁷⁷ Tamże, s. 109.

³⁷⁸ Tamże, s. 126.

³⁷⁹ Por. H. Gardner, *Developmental psychology*, Boston, Toronto 1982. Por. P. Zieliński, *Samorealizacja i samowychowanie...*, s. 25.

³⁸⁰ A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, wyd. 4, Warszawa 2002, s. 94-95.

pochodzą, ponadto wskazują one na „odwrotność przyczynową”, gdy ktoś chce osiągnąć dany skutek, musi zrealizować jego przyczynę. Wartość takiej normy teleologicznej jest pochodną celu, uznanego za słuszny i zalecany do realizacji. Sama norma teleologiczna jest więc w tym rozumieniu instrumentalna, relatywistyczna. Przeznaczenie tych norm Sośnicki widział jednak nie tyle w wychowaniu moralnym, co w dydaktyce. Dla wychowania moralnego najważniejsze były normy aksjologiczne, o charakterze bezwzględnym, a nie przyczynowo-skutkowym. Ich treścią są wartości odwołujące się do imperatywu moralnego, autorytatywne, bezwzględnie obowiązujące, nie będące środkiem, lecz celem, tworzące treści programu wychowania powiązanego z rozwojem charakteru, osobowości i indywidualności człowieka. Z kolei normy tetyczne opierają się na akcie stanowienia, nawiązują do teorii prawa i w pedagogice występują rzadko, np. jako zarządzenia władz oświatowych. Sośnicki zróżnicował zasady wychowania, jednak był zainteresowany tylko niektórymi. Zasady doboru treści wychowania, jako jedne z nich, wiązał bezpośrednio z celami, wskazując przy tym na odmienną doboru kryteriów treści celów w poszczególnych systemach pedagogicznych. Zasady jako normy wychowawcze dla ucznia – zdaniem Sośnickiego – miały pomagać mu w samowychowaniu, w kształtowaniu charakteru. Wśród nich znalazły się normy: prawdziwości wobec samego siebie i szczerości wobec innych, dotrzymywania przyrzeczeń, cyklicznego zastanawiania się nad sobą, samokontroli, unikania sposobności do czynów niemoralnych i inne³⁸¹. Ponadto Sośnicki zwrócił szczególną uwagę na zasady regulujące czynności wychowawcze w procesie kształtowania charakteru. Te normy uważał za ogólne i naukowe, a więc teleologiczne. Aby je ustalić, należało przeanalizować proces wychowania i określić jego istotę. Dopiero wtedy mogą być normami ogólnymi, wskazującymi na optymalne warunki czy środki realizacji celów, czy rezultatów wychowania. W ten sposób zasady pedagogiczne w teorii wychowania Sośnickiego porządkują różnorodne środki wychowania i nadają teorii charakter praktyczny. Sama ocena wartości celów jest zależna nie tyle od teorii, co od praktyki oraz pedagogiki normatywnej. Teoria wychowania, jak to podsumowała Halina Gajdamowicz, jest dla Sośnickiego teorią zasad postępowania pedagogicznego³⁸².

B. Śliwerski stwierdził, że we współczesnej pedagogice nie ma jednego, powszechnie obowiązującego katalogu uniwersalnych zasad wychowania, chociaż w piśmiennictwie pedagogicznym pojawiły się takie zasady, sfor-

³⁸¹ K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania...*, s. 77–78.

³⁸² H. Gajdamowicz, *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*, Łódź 1997, s. 111–114.

mułowane subiektywnie, np. u Frantiszka V. Aufraty, Kazimierza Dąbrowskiego, Janusza Homplewicza. Ten ostatni wyprowadził je z wartości etycznych³⁸³.

Pewne rodzaje norm postępowania zaczęto brać pod uwagę w procesie wychowania, jak sformułowane przez Sośnickiego normy moralno-społeczne i pedagogiczne, oparte na kryterium treści i ważności dla współzycia ludzi. Ostatecznie, Sośnicki sformułował trzy ogólne grupy zasad wychowania: wstępne, dotyczące decyzji i postępowania (a tu bardziej szczegółowe: poznania sytuacji przez wychowanka, dostosowania treści sytuacji do możliwości indywidualnej wychowanka, pobudzania aktywności fizycznej i psychicznej wychowanka); pobudzające stronę emocjonalno-wolicjonalną wychowanków (współodczuwania lub wczuwania się w procesy psychiczne innych istot, kojarzenia uczuć, pobudzania poczucia wzrostu własnej siły psychicznej); dotyczące decyzji i jej wykonania (autorytetu wartości, jednolitości treści norm i ich wartości czyli konsekwencji w wychowaniu, konsekwencji postępowania zgodnego z powziętą decyzją)³⁸⁴.

Również i inni pedagodzy podejmowali wskazaną problematykę norm, m.in. H. Muszyński i K. Kotłowski. Według Kotłowskiego, jak to zrekonstruował B. Śliwerski, system norm etycznych i wartości jest zinternalizowany za pomocą wyprowadzonych z niego zasad wychowania (specyficznego dojrzewiania, socjalizacji i profesjonalizacji, cywilizacji, indywidualizacji oraz uduchowienia) oraz metod wychowania moralnego, w rezultacie czego powstaje osobowość moralna oparta na wiedzy o dobru, jego akceptacji i realizacji³⁸⁵.

W odniesieniu do teorii rozwoju moralnego także L. Kohlberg sformułował pięć zasad, które przytoczył (za Romanem Murawskim) B. Śliwerski. Zasadami tymi mają się kierować pedagodzy w postępowaniu względem swych wychowanków. Chodzi tu o: zasadę dokładnego poznania poziomu rozwoju moralnego wychowanków, zasadę wywołania dysonansu, zasadę przekazania argumentacji moralnej przewyższającej o jeden tylko stopień dotychczasowe kategorie moralnego myślenia wychowanków, zasadę umożliwienia im przeżywania prawdziwych konfliktów moralnych oraz zasadę przedstawienia wychowankom w sposób interesujący problemów moralnych³⁸⁶.

³⁸³ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 128–131.

³⁸⁴ Tamże, s. 134–136.

³⁸⁵ Tamże, s. 138. Por. też K. Kotłowski, *Aksjologiczne podstawy...*, zwłaszcza rozdz. V: „Pedagogiczna analiza systemu wartości etycznych”, s. 91 i nn. oraz rozdz. VI: „O zasadach i metodach umoralniania”, s. 134 i nn.

³⁸⁶ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 142.

Przydatność zasad wychowania wiąże się z ich zrozumiałością i dobrowolnym przyjęciem jako obowiązujących norm postępowania przez całe grono zainteresowanych. Nie chodzi przy tym o ich nadmierną ekspozycję, gdyż należy przede wszystkim stworzyć przestrzeń wychowankom dla własnej aktywności wychowawczej, dla samowychowania³⁸⁷.

³⁸⁷ Tamże, s. 142-143.

Rozdział 5

Współczesne kierunki pedagogiczne

Bogdan Nawroczyński (1882–1974) był jednym z pierwszych pedagogów, który już w okresie dwudziestolecia międzywojennego przeprowadził rekonstrukcję prądów i kierunków pedagogicznych, a dokonał tego w rozprawie *Współczesne prądy pedagogiczne*³⁸⁸. Jako pedagogiczne kryterium klasyfikacji uczonego użył kategorii „doktryna”, nie uwzględnił jednak przy tym zmian historycznych, zachodzących w wymienionych przez siebie dziewięciu prądach, co utrudniło ich uporządkowanie. Wśród wyszczególnionych przez siebie prądów Nawroczyński wymienił i krótko omówił również pedagogikę kultury, bezpośrednio łącząc ją z pedagogiką filozoficzną³⁸⁹.

Sama pedagogika filozoficzna, mimo braku opisu w leksykonach i encyklopediach pedagogicznych, na dobre zaistniała we współczesnej pedagogice polskiej. Przyczyniły się do tego działania jej prekursorów w osobach Karola Kotłowskiego oraz Stefana Wołoszyna³⁹⁰, a także twórczość naukowców współczesnych polskich pedagogów, m.in. Lecha Witkowskiego, Bogusława Śliwerskiego oraz Sławomira Sztobryna. Ten ostatni jest również redaktorem naczelnym elektronicznego rocznika pt. „Pedagogika Filozoficzna on-line”.

Pedagogika filozoficzna stanowi „rodzaj światopoglądu humanistycznego pedagoga”, dostarcza mu minimum samowiedzy filozoficznej, którą warto stale rozwijać w oparciu o poznawanie nowych lektur, wprowadzanie refleksji i intensywne „przeszukiwanie” obszarów humanisty-

³⁸⁸ B. Śliwerski, *Kondycja pedagogiki. Między fundamentalizmem a ponowoczesnością...*, s. 75. Por. B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, w: *Encyklopedia wychowania*, t. 1, cz. 1, red. S. Łempicki, Warszawa 1934. Rozprawa Nawroczyńskiego była kilkakrotnie przedrukowywana: w 1936, 1947 i 1987 roku. Główną pracą uczonego w dziedzinie filozofii wychowania jest *Życie duchowe*. Por. B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa 1947.

³⁸⁹ B. Śliwerski przytacza szczegółowiej klasyfikację Nawroczyńskiego, jak i innych pedagogów. Por. B. Śliwerski, *Wstęp* (do cz. III: *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne*), w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, dz. cyt., s. 187 i nn.

³⁹⁰ Pierwszy tom *Pedagogiki filozoficznej* został poświęcony twórczości tego uczonego, która – jak to ocenił S. Sztobryn – jest „swoistym ogniwem łączącym przedwojenną filozofię wychowania ze współczesnymi dążeniami”. Drugi tom z kolei poświęcono twórczości Stefana Wołoszyna. S. Sztobryn, *Wstęp*, w: *Pedagogika filozoficzna*, t. 2, *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. S. Sztobryn, M. Miksza, Kraków 2007, s. 9. Por. *Pedagogika filozoficzna*, t. 1, *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003. Z czasem pojawiły się kolejne tomy serii.

ki³⁹¹. Autorzy ważnego rozdziału o pedagogice filozoficznej w (4-tomowej) *Pedagogice* stwierdzili, że filozofia w dużej mierze jest wypełniona inspiracjami pedagogicznymi i potrzebna jest „umiejętność pedagogicznego czytania (historii) filozofii” w dwukierunkowej relacji pomiędzy tymi dyscyplinami³⁹². W edukacji filozoficznej (pedagogów) należy brać pod uwagę również takie działania, które mają wdrożyć do uczestnictwa w kulturze, zatroszczyć się o głębokie pokłady człowieczeństwa i dziedzictwa kulturowego³⁹³. Samą pedagogikę filozoficzną można rozumieć dwojako: wąsko, jako pewną „subdyscyplinę” pedagogiki i szeroko, jako „metodę uprawiania całej pedagogiki i nasycenia filozoficznością jako typem refleksji każdego zakresu myśli i działań pedagogicznych”³⁹⁴. „Zysk symboliczny” z filozofii dla pedagogiki można rozpatrzeć w trzech płaszczyznach: przyswojenia pojedynczych poglądów wybranych autorów; podporządkowania pewnych aspektów filozoficznych jako niezbędnych, chociażby metodologicznie czy aksjologicznie (w pracy pedagogicznej) oraz wskazania pewnych wymogów, które dotyczą przyjęcia i przeniknięcia pewnymi pytaniami czy wrażliwością refleksyjną własnego funkcjonowania pedagogicznego³⁹⁵. Szukając „życiodajnej relacji pedagogiki i filozofii” autorzy nie tylko podkreślali dwubiegunowość zależności, ale też wskazali (m.in.) na postulat pedagogicznego odczytywania filozofii w jej historii, który wydaje się być wyjątkowo związany z zamiarem badawczym tej pracy. Dostarcza on wglądu w wartości pedagogiczne nie tylko kiedyś aktualne, ale też współcześnie i w przyszłości. Ponadto uwzględnia on pięć idei filozoficznych Georga Friedricha Hegla, mających stanowić – zdaniem autorów – wymagania dojrzałego uprawiania pedagogiki. Tworzą je: idea ontologicznej koncepcji prawdy, dociekania prawdy i odróżnienia jej od pozoru i fałszu istnienia; uczulenie na głęboko normatywny charakter tego, co rzeczywiste, na konieczny, a nie przygodny, charakter prawdy, bez którego można doświadczyć jedynie pozoru; uniwersalność antynomii w bycie, gdyż synteza opiera się na umiejętności dostrzeżenia stron przeciwstawnych w opisach aspirujących do oddania prawdy; dążenie do przewyciężenia sprzeczności w skrajnie przeciwstawnych stanowiskach, przez dostrzeżenie dynamiki postępu poznawczego, zaznaczonego w prawidłowości: teza – antyteza – synteza; warunek żywotności jednostki i zaangażo-

³⁹¹ M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym*, w: *Pedagogika*, t. 4, *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2010, s. 1.

³⁹² Tamże, s. 2.

³⁹³ Tamże, s. 9.

³⁹⁴ Tamże, s. 12.

³⁹⁵ Tamże, s. 13.

wania jej w powstawanie rzeczy wartościowych dla kultury, który tkwi w namiętności i pasji działania (badacza), potrzebny również w celu wykazania sensu filozofii, zawierającym jej „żywy i życiodajny potencjał dla myśli współczesnej”³⁹⁶.

Współczesny charakter prądów i kierunków pedagogicznych B. Śliwerski tłumaczył ich aktualnym oddziaływaniem w świecie, na dany naród czy państwo, ewentualnie na pewne terytorium światowe, tam, gdzie przenika dana myśl wychowawcza. W tym kontekście mówi się nawet o obiegu światowym danego prądu, a o jego istocie decyduje siła oddziaływania zawartego w nim ideału pedagogicznego oraz ludzie, dla których stanowi najwyższą wartość³⁹⁷.

Jeśli chodzi o rekonstrukcję prądów i kierunków pedagogicznych, to zwyczaj uwzględnia się w niej: genezę, ich istotę i wstępną charakterystykę, fazy rozwojowe i odmiany, ważniejsze daty, przedstawicieli, ich dzieła i dokonania oraz centra opracowujące program i konfrontujące go z innymi programami, ramy czasowe i zasięg terytorialny, ewentualny zanik oraz zjawiska epigoniczne, krytykę oraz polemiki. Bierze się również pod uwagę aparaturę pojęciową, metodologie badań i twierdzenia naukowe, związki (i rozbieżności) z innymi teoriami pedagogicznymi oraz inne wyznaczniki analizy³⁹⁸.

Spośród klasyfikacji prądów i kierunków pedagogicznych uwagę zwraca zwłaszcza kilka z nich. Klasyfikacja teorii wychowania Ludwika Chmaja (1888–1959) oparła się na kryterium ich zależności od określonych sytuacji i okoliczności społeczno-kulturowych oraz postępu myśli naukowej. Uczony wymienił aż siedemnaście prądów i kierunków pedagogicznych z drugiej połowy XIX wieku i pierwszej połowy wieku XX. W tej klasyfikacji Chmaj starał się uwzględnić teorie, które przeciwstawiły się wizji szkoły tradycyjnej i założeniom pedagogiki pozytywistycznej, a wzmacniały indywidualność i rozwój osobowości ucznia i nauczyciela. Mimo iż jego bogata klasyfikacja jest w dużej mierze niepełna, czy raczej nieaktualna (siłą rzeczy nie obejmuje drugiej połowy XX wieku i początku wieku XXI), może być częściowo wykorzystana we współczesnych badaniach pedagogicznych teorii wychowania³⁹⁹.

³⁹⁶ Tamże, s. 29–31.

³⁹⁷ B. Śliwerski, *Wstęp* (do cz. III: *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne*)..., s. 188.

³⁹⁸ Tamże, s. 195. Por. też proponowane przez W. Ciczkowskiego fazy analizy w rekonstrukcji teorii wychowania, przytoczone w: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*..., s. 23–24.

³⁹⁹ B. Śliwerski, *Wstęp* (do cz. III: *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne*)..., s. 188–189. Por. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962. Dzieło to okazało się przydatne również dla mnie przy opracowaniu hasła encyklopedycznego *Sugestia w wychowaniu*

W dziele *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku* K. Sośnicki wybrał i opisał dwanaście – jego zdaniem – najbardziej typowych systemów i kierunków pedagogiki, porównując ze sobą ich główne pojęcia, wskazywane prawa i zasady, starając się przez to wykazać wieloznaczność terminów pedagogicznych i ich bogactwo, a zarazem uwypuklić to, co trwale i wartościowe, a także wykazać rolę i znaczenie nauk pomocniczych dla pedagogiki, zwłaszcza filozofii. Uczony potraktował pedagogikę jako naukę wręcz filozoficzną, jako że wiąże się wychowanie z określonym światopoglądem, który jest pochodny w stosunku do filozofii. Kryteria porównania teorii wychowania uczony oparł przede wszystkim na ich treściach (pojęciach, prawach, tezach, teoriach oraz ich wzajemnych zależnościach), a także metodach badań i samym układzie treści, ponadto uwzględnił ich znaczenie praktyczne, starając się przy tym przede wszystkim uchwycić obraz całościowy⁴⁰⁰.

Jak zauważył B. Śliwerski, Sośnicki był jednym z pierwszych, którzy zdefiniowali „kierunek” pedagogiczny. W zasadzie uczony ten rozróżnił od siebie „kierunek” i „system” pedagogiczny, jednak stwierdził, że często oba te pojęcia nie są odróżniane. „Kierunek” pedagogiczny ogranicza się do jednej dziedziny wychowania (np. nauczania ogólnego) i w sposób właściwy dla niej określa przedmiot, treści i metody pedagogiczne, a czasem nawet nie dla niej całej, ale dla jakiejś jej strony lub składnika. Z kolei „system” pedagogiczny ma „możliwie jednoznacznie określony przedmiot swego badania”, który bada się w różnych dziedzinach, stanowiących jego modyfikację. Zatem jest to taka teoria wychowania, która śledzi pojęcie wychowania w różnych jego dziedzinach (np. w wychowaniu szkolnym, ogólnym, zawodowym, młodzieży i dorosłych itp.). Uzyskane w ten sposób (w różnych dziedzinach wychowania) fakty i uogólnienia są logiczne usystematyzowane, tworząc pewną całość naukową⁴⁰¹. Ponieważ Sośnicki w zasadzie zgodził się na zamienność obu terminów, można mówić o kierunku pedagogicznym niejako w wąskim i szerokim rozumieniu, gdzie to drugie, współcześnie częściej występujące, traktuje kierunek jako system pedagogiczny⁴⁰².

i pedagogice, jako że Chmaj był jednym z nielicznych pedagogów, którzy poświęcili sugestii należyłą uwagę. Por. podrozdział: „Sugestia jako metoda wychowania”, w: tamże, s. 123–128. Por. też: P. Zieliński, *Sugestia w wychowaniu i pedagogice*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6: *Su-U*, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 17–25.

⁴⁰⁰ K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 7–9.

⁴⁰¹ Tamże, s. 19. Por. też: B. Śliwerski, *Wstęp* (do cz. III: *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne*)..., s. 189–190.

⁴⁰² Por. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2011, s. 35.

Warto nadmienić w tym miejscu, że różni pedagodzy używali różnego nazewnictwa na oznaczenie pojęć zbliżonych znaczeniowo do kierunku pedagogicznego. Były to np. ruchy, prądy (B. Nawroczyński), doktryny (S. Sztobryn), idee, stanowiska teoretyczne, koncepcje pedagogiczne, nurty, modele, systemy wychowania (S. Kunowski), myśl pedagogiczna i inne⁴⁰³.

Sośnicki, pisząc wymienioną wyżej pracę, korzystał również z uwag Karola Kotłowskiego. Pedagog ten uważał, że nurty wychowania mają różne założenia, które w sposób wyrazisty powinny służyć orientacji wychowawców na określone wartości. Dążenie do osiągnięcia wybranych wartości dla społeczeństwa, jednostki lub obu, stanowi bowiem istotę wychowania. W procesie wychowania człowiek integruje się wokół wartości. Wyznaczają one, podlegając swej naturze, pewnym prawidłowościom oraz hierarchii, fazy rozwoju psychofizycznego człowieka. Wiedza o różnych prądach wychowawczych jest niezbędna pedagogom i wychowawcom do osiągnięcia najwyższego stanu – sztuki wychowania. Wiedza o naturze celów wychowawczych, ich zróżnicowanych źródłach i uzasadnieniach, ma umożliwić nauczycielom-wychowawcom nie tylko orientowanie się w dość skomplikowanej, współczesnej problematyce filozoficzno-pedagogicznej, ale także pomóc im odnaleźć granice dla własnych zamierzeń pedagogicznych. Klasyfikacja rozwijających się od połowy XIX wieku prądów filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych umożliwia w sposób bezpośredni uchwycenie ich powiązań z zasadami wychowania, zwłaszcza moralnego. Wychowanie nie powinno zależeć od woli wychowawcy, ale od wytworów i idei stanowiących wytwór życia zbiorowego⁴⁰⁴.

Dopiero klasyfikacja współczesnych kierunków pedagogicznych dokonana przez Stefana Wołoszyna (1911–2004), uchwyciła m. in. aktualne prądy i kierunki pedagogiczne, występujące w drugiej połowie XX wieku. Pedagog ten, starając się szczególnie o obiektywne i tolerancyjne potraktowanie analizowanych stanowisk teoretycznych i systemów pedagogicznych, głównie wziął pod uwagę potrzebę wyjaśnienia i interpretacji teorii i ideologii wychowawczych. Zatem treść jego dokonania stanowi ich syntetyczny zarys rozwoju na tle dziejów powszechnych, a odbiorca sam ma zdecydować o ich trafności i wybrać nurty teoretyczne przydatne dla własnego rozwoju i praktyki pedagogicznej⁴⁰⁵. Podstawą dla tej typologii jest dzieło:

⁴⁰³ Tamże, s. 35–44.

⁴⁰⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 105–107. K. Kotłowski chętnie powoływał się na poglądy Émile'a Durkheima (1858–1917), który kontynuował dzieło A. Comte'a budowy socjologii naukowej w nawiązaniu do założeń pozytywizmu. Por. też: K. Kotłowski, *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1968 oraz tenże, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1964.

⁴⁰⁵ B. Śliwerski, *Wstęp* (do cz. III: *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne*)..., s. 191–192.

*Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*⁴⁰⁶, uzupełnione o dwa rozbudowane tomy materiałów źródłowych: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*⁴⁰⁷. Posiłkując się spisem treści pierwszego z wymienionych dzieł Wołoszyna, można wskazać następujące nurty (prądy, kierunki) pedagogiczne w jego ujęciu: wielkie nurty teoretyczne w polskiej pedagogice XX wieku, a tu: pedagogikę psychologiczną, socjologiczną, kultury, odwołującą się do filozofii egzystencjalizmu oraz w klimacie marksizmu; nowe nurty ostatnich dziesięcioleci, a tu: ruchy kontestacyjne i kontrkulturę, New Age, nurt radykalnej krytyki szkoły, koncepcję „społeczeństwa wychowującego” i edukacji ustawicznej, nowe alternatywy pedagogiki humanistycznej i antypedagogikę, pedagogikę hermeneutyczną, nurty postmodernistyczne, edukację globalną; pedagogikę ideologiczną – ideologie wychowawcze, a tu: ideologię wychowania narodowego, społecznego (o orientacji liberalno-demokratycznej), państwowego, komunistycznego (socjalistycznego) oraz katolicką doktrynę wychowawczą. Ponadto w ramach nurtów ostatnich dziesięcioleci Wołoszyn podjął zagadnienia: pedagogicznych problemów ery komputeryzacji i elektroniki (schyłku ery Gutenberga), a także poszukiwania nowych strategii edukacyjnych i humanizacji edukacji nauczycielskiej⁴⁰⁸.

Również w 1998 roku ukazało się dzieło B. Śliwerskiego *Współczesne nurty i teorie wychowania*, w którym uczony dokonał własnej (i nie ostatecznej) rekonstrukcji współczesnych teorii i nurtów wychowania, pomijając przy tym rozprawy autorstwa Zbigniewa Kwiecińskiego, Lecha Witkowskiego i innych uczonych, opatrzone wspólnym tytułem – *Nieobecne dyskursy*⁴⁰⁹, jako że znalazły one już swe poczesne miejsce w kanonie współczesnych dzieł pedagogicznych w Polsce⁴¹⁰. Rekonstrukcja B. Śliwerskiego

⁴⁰⁶ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2 posz., Kielce 1998.

⁴⁰⁷ *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 1, *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyd. 2 zmien., wybór i opr. S. Wołoszyn, Kielce 1998 oraz *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyd. 2 zmien., wybór i opr. S. Wołoszyn, Kielce 1998.

⁴⁰⁸ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu...*, s. 7–8. Por. też: B. Śliwerski, *Wstęp* (do cz. III: *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne*)..., s. 191.

⁴⁰⁹ Chodzi tu o serię pięciu publikacji pod redakcją Z. Kwiecińskiego, pod wspólnym tytułem *Nieobecne dyskursy*, wydana w latach: 1991–1997 przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jak sama nazwa wskazuje, dzieła te zawierają teksty współczesnych pedagogów i przedstawicieli innych nauk, zarówno polskich, jak chociażby: Lecha Witkowskiego, Hanny Zielińskiej, Tomasza Szkuclarka czy Zbyszko Melosika, oraz zagranicznych, chociażby: Rolanda Meighana, Henry’ego A. Girouxa, Petera McLarena, Svi Shapira i innych, które prezentowały nieznanne lub mało znane w Polsce badania i teorie pedagogiczne.

⁴¹⁰ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania...* s. 5.

obejmuje osiemnaście następujących nurtów i teorii wychowania wraz z omówieniem dokonań najważniejszych ich przedstawicieli: pedagogikę filozoficzną - normatywną (K. Kotłowski), chrześcijańską pedagogikę personalno-egzystencjalną (Janusz Tarnowski), pedagogię społeczno-personalistyczną (Aleksander Kamiński), pedagogikę serca (Maria Łopatkowa), duchową pedagogię miłości (Arthur Brühlmeier), pedagogikę niedyrektywną (Carl C. Rogers), pedagogię nieautorytarną (Thomas Gordon), pedagogikę Gestalt (Olaf Axel Burow, Ruth C. Cohn, Fritz Perls), pedagogię wychowania integralnego (Volker Buddrus, Heinrich Dauber, Neil Postman, Leo F. Buscaglia), pedagogikę antyautorytarną (Aleksander Sutherland Neill, Benjamin Spock), pedagogikę radykalnego humanizmu (Erich Fromm), krytyczną naukę o wychowaniu (Jürgen Habermas), pedagogikę emancypacyjną (Paulo Freire), pedagogikę międzykulturową (Hartmut M. GRIESE), pedagogikę przezwycięzania obcości (a dekonstrukcja) (Jacques Derrida), pedagogikę analityczno-krytyczną (Michel Foucault), antypedagogikę - postpedagogikę (Ekkehard von Braunmühl, Abraham Maslow, Alice Miller, Hubertus von Schoenebeck), pedagogikę [w] ponowoczesności (Francis Fukuyama, T. Szkudlarek). Ponadto w dziele można odnaleźć rozdział poświęcony metaporównawczym badaniom współczesnych teorii wychowania, a w nim m.in. pojęcie metateorii, metateorie teorii wychowania oraz trzy inne modele podejścia badawczego: rekonstrukcja pozytywna teorii wychowania, krytyka hermeneutyczna teorii wychowania, badania porównawcze teorii wychowania⁴¹¹. Odniesienia do większości uwag poczynionych przez autora w tym rozdziale można odnaleźć we *Wprowadzeniu* oraz części pierwszej niniejszej dysertacji.

Wydaje się, że dopiero w dwutomowej *Pedagogice* wydanej już w XXI wieku zamieszczono omówienie większości współczesnych, historycznych i aktualnych, najbardziej znanych kierunków pedagogicznych. Wymieniono i omówiono tutaj następujące współczesne prądy i kierunki pedagogiczne (autorami poświęconych im rozdziałów są znani polscy pedagodzy): pedagogika pozytywistyczna, pedagogika kultury, pedagogika personalistyczna, pedagogika egzystencjalna, pedagogika religii, pedagogika Nowego Wychowania, pedagogika waldorfska, pedagogika pragmatyzmu, pedagogika Marii Montessori, pedagogika Janusza Korczaka, pedagogika Petera Petersena, pedagogika Celestyna Freineta, pedagogika krytyczna, pedagogika antyautorytarna, pedagogika emancypacyjna, pedagogika międzykulturowa, pedagogika ekologiczna, pedagogika negatywna, pedagogika postmodernizmu. Wyodrębnienie dziewiętnastu prądów i kierun-

⁴¹¹ Tamże, s. 403 oraz strony stosownych rozdziałów pracy.

ków pedagogicznych jako najbardziej charakterystycznych dla współczesnej pedagogiki w Polsce, oparte było na kryteriach podanych już wcześniej w tym rozdziale, a dotyczących genezy, istoty i wstępnej charakterystyki, ram czasowych, zasięgu itp.⁴¹²

Również pedagodzy spoza Polski dokonali własnych klasyfikacji i prezentacji współczesnych kierunków pedagogicznych, które zawierają częściowo inne, niż w Polsce, kierunki, bardziej znane i wyraźniej oddziałujące w krajach tych uczonych. B. Śliwerski przytoczył kilka takich klasyfikacji, m. in. Hansa Bernera, szwajcarskiego pedagoga z Zurychu oraz Heinza-Hermann Krügera, pedagoga niemieckiego⁴¹³. Pierwszą klasyfikację można odnaleźć w rozdziale czwartym, zatytułowanym „Współczesne kierunki pedagogiczne”, autorstwa samego Bernera, znajdującym się w czterotomowej *Pedagogice* pod redakcją B. Śliwerskiego. Berner skupił się na kierunkach powojennych, a będąc zwolennikiem „pedagogiki różnorodności”, opowiedział się za odmiennymi, lecz równouprawnionymi wartościami pedagogicznymi, a przeciwstawił „totalitarnym tendencjom hegemonii i dyskryminacji”. Wyróżnił siedem najważniejszych kierunków pedagogicznych: antropologię pedagogiczną, analityczno-empiryczną naukę o wychowaniu, krytyczną naukę o wychowaniu, neokonserwatyzm pedagogiczny, psychologię i pedagogikę humanistyczną, antypedagogikę oraz najbliższą mu pedagogikę konstruktywistyczną⁴¹⁴.

Drugą klasyfikację – Krügera, można odnaleźć w wydanej w Polsce jego książce: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. W części pierwszej tej pracy, zatytułowanej „Teoretyczne koncepcje i stanowiska w naukach o wychowaniu”, pedagog wymienił i omówił trzynaście kierunków pedagogicznych. Za główne kierunki w naukach o wychowaniu uznał: pedagogikę humanistyczną, empiryczną naukę o wychowaniu oraz krytyczną naukę o wychowaniu. Oprócz tych trzech uwzględnił jeszcze dziesięć innych kierunków: pedagogikę prakseologiczną, pedagogikę transcendentálną, pedagogikę historyczno-materialistyczną, pedagogikę psychoanalityczną, pedagogikę fenomenologiczną, pedagogikę systemową,

⁴¹² B. Śliwerski, *Wstęp* (do cz. III: *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne*)..., s. 195. Charakterystyka wymienionych 19 kierunków została zawarta na stronach: 196-464 tomu pierwszego wymienionego podręcznika akademickiego. B. Śliwerski szczegółową, i wzbogaconą w stosunku do poprzednich, klasyfikację myśli pedagogicznej polskich pedagogów zawarł również w: B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna*..., s. 80-109.

⁴¹³ B. Śliwerski, *Wstęp* (do cz. III: *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne*)..., s. 192-193. Bardziej rozbudowane klasyfikacje kierunków myśli pedagogicznej w innych krajach można odnaleźć w: B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna*..., s. 109-124.

⁴¹⁴ H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: *Pedagogika*, t. 1, *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 211 i nn. Cały rozdz. IV obejmuje strony: 195-275.

podejście strukturalistyczne, ujęcia ekologiczne, pedagogikę feministyczną oraz postmodernizm w pedagogice. Uczony posłużył się tutaj kryterium rozwoju historyczno-społecznego stanowisk pedagogicznych oraz posiadania przez nie statusu koncepcji teoretycznych w naukach o wychowaniu w Niemczech. Krüger uznał, że pedagogika dopiero w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku uzyskała samodzielność naukową (na uniwersytetach) i swój przegląd prądów teoretycznych rozpoczął właśnie od tego okresu. Pedagogikę humanistyczną wyprowadził bezpośrednio z prac filozoficznych i pedagogicznych F. Schleiermachera i W. Diltheya. Jego zdaniem również korzenie krytycznej nauki o wychowaniu tkwią w tej pedagogice. Z kolei tradycyjna empiryczna nauka o wychowaniu cieszyła się uznaniem w Niemczech od lat sześćdziesiątych, w pewnym sensie jako opozycja do już wymienionych. Później, począwszy od lat osiemdziesiątych, krajobraz w naukach o wychowaniu w Niemczech zmienił się, wypełnił się pluralizmem koncepcji odwołujących się do innych tradycji humanistycznych, także spoza pedagogiki, stąd uczony uznał potrzebę wyszczególnienia i omówienia kolejnych kierunków⁴¹⁵.

Biorąc pod uwagę tylko klasyfikacje wskazane w tym rozdziale pracy oraz czyniąc je komplementarnymi, należy stwierdzić, że istnieje około siedemdziesięciu współczesnych kierunków pedagogicznych i wciąż powstają nowe na gruncie polskiej pedagogiki⁴¹⁶, co świadczy o dynamicznym rozwoju współczesnych nauk pedagogicznych, ale też o ich rosnącym rozwarstwieniu. Rozwarstwienie to można przezwyciężyć, odwołując się do metateorii teorii wychowania, w ramach których dochodzi do scalenia

⁴¹⁵ H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorię i metody...*, s. 5, 11–13.

⁴¹⁶ Chodzi tu m.in. o postulat powołania do życia pedagogiki głębi w oparciu o poglądy C.G. Junga. Por. T. Olchanowski, *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*, Warszawa 2013. Ściśle rzecz ujmując, taki kierunek pedagogiczny wymienił już K. Sośnicki, choć nie odniósł go do dorobku Junga. Inna propozycja dotyczy stworzenia kierunku pedagogiki fenomenologicznej w nawiązaniu do fenomenologii transcendentnej Edmunda Husserla. Por. A. Ryk, *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Kraków 2011. Na pedagogikę hermeneutyczno-fenomenologiczną wcześniej wskazywała chociażby K. Ablewicz, choć odniosła ją bardziej do dokonań Maxa Schelera. Jeszcze inna inicjatywa dotyczy pedagogiki ekologicznej, zaprezentowanej przez Agnieszkę Gromkowską-Melosik. Por. A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, dz. cyt., s. 425 i nn. Można tutaj zaobserwować podążanie drogą typologii kierunków pedagogicznych obszaru niemieckojęzycznego, chociażby Krügera, co nie umniejsza wysiłków polskich pedagogów. Niektóre kierunki występujące w tamtym obszarze wciąż nie uzyskały statusu samodzielnego kierunku w polskiej pedagogice, np. pedagogika feministyczna, która w Polsce stanowi jedynie część pedagogiki emancypacyjnej, a także ekologicznej. Nurty pedagogiki ujęte niekonwencjonalnie i poboczne nurty pedagogii są przedmiotem pracy: M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii*, Kraków 2011.

poszczególnych koncepcji, ale też uwzględnienia ich jednostkowej tożsamości. Pozwalają one wydzielić poziom badań metateoretycznych, dotyczący metaanalizy teorii wychowania w ogóle (czyli metapedagogikę), ale też metateorie szczegółowe (w granicach jednego prądu nauki o wychowaniu), jak metateoria: pedagogiki behawiorystycznej, humanistycznej, krytycznej, a w ich ramach jeszcze bardziej szczegółowe metateorie związane z teoriami wychowania poszczególnych pedagogów⁴¹⁷.

Interesującą propozycją, korespondującą w pewnym stopniu z podstawami starożytnego chińskiego światopoglądu (istnienia sił: *yin* i *yang* w ramach całości – *dao*), jest koncepcja dwóch racjonalności: adaptacyjnej i emancypacyjnej w pedagogice Roberta Kwaśnicy⁴¹⁸. Dokonał on wnikliwej charakterystyki dwóch sposobów uczynienia rzeczywistości (w tym rzeczywistości wychowawczej) zrozumiałą. Sposoby te nazwał racjonalnościami, czyli strukturami sensotwórczymi, i przeciwstawił sobie racjonalność adaptacyjną i emancypacyjną⁴¹⁹. W istocie uczony pisał o sporze dwóch pedagogik, z których jedna wychodzi od wartości adaptacyjnych, a druga od emancypacyjnych. Różnią się one między sobą celami i zadaniami wychowania. Kwaśnica stwierdził:

Dla pierwszej pedagogiki celem tym jest rozwój wychowanka rozumiany jako adaptacja do zaistniałych warunków życia. Używając języka współczesnych teorii rozwoju powiedzielibyśmy, że pedagogika ta górny pułap rozwoju upatruje w tożsamości konwencjonalnej (Kohlberg), czy inaczej – tożsamości w rolach (Erikson). Zadaniem wychowania jest więc według tej pedagogiki kształtowanie wychowanków według uchodzącej w danej społeczności za pożądane i nienaruszalne wzorców osobowych. Druga pedagogika opowiada się za tożsamością postkonwencjonalną, autonomiczną, kształtującą się na poziomie wartości uniwersalnych. Celem wychowania tej pedagogiki jest rozwój rozumiany jako samorealizacja, a zadaniem wychowania – nie podtrzymywanie zastanego porządku, lecz promowanie szeroko pojętej zmiany człowieka i świata⁴²⁰.

Wskazana opozycja dotyczy i innych kwestii pedagogicznych: istoty zmian edukacyjnych, istoty oddziaływań pedagogicznych, metod, środków i form wychowania, edukacji w sensie pojęcia wiedzy, a także rozumienia pomocy⁴²¹. Oba typy racjonalności nie są odrębnymi i przeciwstawnymi

⁴¹⁷ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania...*, s. 15.

⁴¹⁸ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987.

⁴¹⁹ Tamże, s. 16–17, 59.

⁴²⁰ Tamże, s. 101.

⁴²¹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania...*, s. 27–29.

pedagogiami, lecz raczej dwoma biegunami pewnej całości – pedagogiki adaptacyjno-emancypacyjnej. Przeprowadzając hermeneutyczną analizę porównawczą teorii wychowania adaptacyjnego i emancypacyjnego, autor zauważył, że spór o koncepcję wychowania jest sporem o wartości, jednak żadna ze stron nie posiada ostatecznych racji. Rozwiązaniem jest zatem nie tyle uznanie, że dana racjonalność lepiej służy wychowaniu człowieka, co droga tłumaczenia sensu i ograniczeń obu stanowisk, otwartości na innych, gotowości rozumienia cudzej prawdy, dialogu perspektyw, po to, aby ujawnić ukrytą prawdę o nas samych i czasach, w których żyjemy⁴²².

Ostatecznie nie ma jednej, powszechnie obowiązującej systematyki teorii pedagogicznych (nurtów, kierunków, prądów, ideologii wychowawczych). B. Śliwerski dostrzegł w „dyskursywnej walce o kształt pedagogiki polskiej” dwa nurty:

- pierwszy, charakteryzujący się „epistemologiczną pewnością”, dążeniem do zamykania się tożsamości pedagogiki w granicach dotychczas obowiązującej pedagogiki monistycznej, odrzucającej i wykluczającej wszelkie alternatywne wobec pedagogiki pozytywistycznej, instrumentalnej kierunki i prądy pedagogiczne;
- drugi, cechujący się „epistemologiczną niepewnością”, a oparty na tworzeniu pedagogiki otwartej, pedagogiki bez granic, bez kompleksów, świadomej swojej interdyscyplinarności i wewnętrznego zróżnicowania, a co najważniejsze – wielokierunkowej czy wieloparadygmatycznej⁴²³.

Badaczowi zmierzającemu do uchwycenia (choć w pewnym stopniu) analogii dalekowschodnich koncepcji wychowania z kierunkami pedagogiki zachodniej, pozostaje tylko drugi wybór.

⁴²² Tamże, s. 29–30.

⁴²³ B. Śliwerski, *Wstęp do wydania polskiego*, w: H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorię...*, s. 8.

Część druga

**PEDAGOGICZNE ASPEKTY
TAOIZMU I KONFUCJANIZMU**

Rozdział 6

Ideały wychowania i wartości pedagogiczne taoizmu filozoficznego i religijnego

6.1. Starożytne chińskie koncepcje światopoglądowe

Taoizm, konfucjanizm i buddyzm (mahajany) są uważane za trzy najważniejsze tradycje filozoficzno-religijne, pozostające w niezaprzeczalnych wzajemnych związkach, stanowiące fundament dla kultury chińskiej i innych kultur dalekowschodnich¹. Jednak tylko dwie pierwsze wyrosły na gruncie chińskim i zawierają w sobie przynajmniej niektóre aspekty starożytnych chińskich koncepcji światopoglądowych.

Koncepcje te istniały jeszcze przed uformowaniem się historycznych chińskich szkół filozoficznych (a ich pochodzenie wiąże się z wcześniejszą religią agrarną) i przetrwały w chińskim światopoglądzie co najmniej do początku XX wieku. Wymienia się tutaj trzy koncepcje, które nie są jeszcze w pełni taoistyczne (ani konfucjańskie): istnieje powiązanie pomiędzy naturą a istotami ludzkimi, wzajemne oddziaływanie pomiędzy światem a społeczeństwem ludzkim; istnieje rytm ciągłych zmian i przekształceń we wszechświecie oraz powrót wszystkich rzeczy do *Dao*, z którego wyłonili się; należy czcić przodków, niebo oraz wierzyć w boską naturę władcy².

Interesujące spostrzeżenie, wskazujące na istotną różnicę dotyczącą traktowania przez filozofię zachodnią oraz chińską zagadnień ogólnych i kwestii istnienia, uwidacznia się w ich stosunku do nazw czy kategorii. W Chinach nie tyle skupiano się na semantyce, znaczeniu pojęć i prawdy oraz na gramatyce, języku filozofii i dyskursu, lecz na szukaniu odpowiedzi na pytanie, czym kieruje się mędrzec, z czego wypływa działanie ludzi mądrych³. Choć tacy ludzie posługują się słowami i nazwami, w rozumieniu dalekowschodnim ich działanie zdaje się wypływać z innego obszaru – nieistnienia nazw. Czasami takie podejście nazywa się pragmatyką nazw – nazwy są przydatne do ustalania kierunków działań dla tych, którzy się do nich odwołują. To podejście do języka, uwzględnianie bardziej pragma-

¹ P. Glita, *Taoizm*, w: *Filozofia Wschodu*, red. B. Szymańska, Kraków 2001, s. 329.

² *The Culture of China*, red. K. Kuiper, New York 2011, s. 94.

³ Z etycznego punktu widzenia mądrością jest nabyta umiejętność życia w bezkonfliktowy sposób, przenikliwość w ocenach i prognozach oraz wyrozumiałość dla wad i błędów popełnianych przez innych. Por. J. Dembowski, *Mądrość*, w: *Mały słownik etyczny*, red. S. Jedynak, Bydgoszcz 1999, s. 157.

tyki niż semantyki oraz odniesienie do nieistnienia niż istnienia, wydaje się być cennym wkładem filozofii chińskiej do kultury światowej⁴. Rozwijając tę myśl, odpowiedzi dotyczących znaczenia ludzkiej egzystencji, ale też sensu istnienia świata, należy szukać we własnym wnętrzu, posiłkując się w większym stopniu wskazówkami mędrców (którzy doświadczyli wglądu w pustkę – obszar poza nazwami), niż uczonych i filozofów, tkwiących w świecie zróżnicowania, kategorii i pojęć, poddających rzeczywistość tylko rozumowemu, opartym na logice, analizom. W tym kontekście interesująca jest również uwaga Tadeusza Żbikowskiego, sinologa i tłumacza tekstów taoistycznych, dotycząca trudności w jednoznacznym odwzorowaniu myśli autora chińskiego starożytnego tekstu filozoficznego, gdyż prawie każde słowo w klasycznym języku chińskim występuje w funkcji dowolnej części mowy⁵, co pozwala również odbiorcy, w sposób nie tyle precyzyjny, co intuicyjny, odczytywać przekaz. Wśród naukowców pojawiła się też trudność dotycząca umiejscowienia takich zjawisk, jak taoizm, w strukturze kategorii naukowych, czy jest to filozofia, czy religia, czy mistycyzm, a może jeszcze coś innego? Stosowną perspektywą odniesienia w nauce zachodniej wydają się być kategorie: tradycja, kultura, system itp.⁶ Bez wątplenia mamy tu do czynienia ze zjawiskiem wymykającym się próbom jednoznacznych kategoryzacji. Użycie określenia – systemy filozoficzno-religijne – wydaje się być uzasadnione również z tego punktu widzenia, iż religia, podobnie jak filozofia, stara się odpowiedzieć, tyle że wprost, przez doświadczenie, na zasadnicze pytania o sens i cel ludzkiego życia. Jak pisał Józef Marzęcki:

Właściwą praktyką wiary staje się antropologia, czyli religijna teoria człowieka; rozważania antropologiczne koncentrują się wokół dwu naczelných zagadnień: soteriologii (teorii zbawienia) i eschatologii (teorii rzeczy ostatecznych), odpowiadających wprost na dręczące pytania o sens i cel ludzkiego życia⁷.

Perspektywa ta zbliża ze sobą ujęcie filozoficzne i religioznawcze, uzasadniając dodatkowo stosowanie kategorii „systemy filozoficzno-religijne”.

⁴ Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi*, tłum. A.I. Wójcik, Kraków 2006, s. 12-13. Jest to spostrzeżenie zawarte w części pracy, zatytułowanej: „Trochę historii”, poczynione prawdopodobnie przez filozof i tłumaczkę Annę I. Wójcik.

⁵ T. Żbikowski, *Prawie wszystko o Tao*, w: *Taoizm*, wybór teks. W. Jaworski, red. M. Dziwisz, Kraków 1988, s. 40.

⁶ Por.: P. Glita, dz. cyt., s. 329; J. Marzęcki, *Systemy filozoficzno-religijne Wschodu. Historia – metafizyka – etyka*, Warszawa 1999.

⁷ Tamże, s. 10.

T. Żbikowski pisał m.in., że kategoria Tao (*Dao*) (a także inne kategorie uważane za taoistyczne, jak chociażby *wuwei*), występuje nie tylko w dziełach taoistycznych, ale też konfucjańskich i innych, ponadto oznaczenie Tao pojawiło się wcześniej, niż w VII czy VI w. p.n.e., czyli przypuszczalnych latach życia na pół legendarnego Laoziego, i początkach taoizmu. Uczony zwrócił uwagę, że znak Tao występuje w odnalezionych napisach na kościach i inskrypcjach na naczyniach z brązu, pochodzących z końca XI w. p.n.e. Pojawił się on również we wczesnych tekstach *Księgi dokumentów* i *Księgi pieśni*, pochodzących z pierwszej połowy I tysiąclecia p.n.e.⁸ Jak pisał Benjamin I. Schwartz, „był to świat wspólnych pojęć podlegających różnym interpretacjom”⁹.

Lívía Kohn, pisząc o podwalinach taoizmu, wskazuje na kult przodków i mentykę z okresu dynastii Shang¹⁰. Na odnajdywanych kościach wróżebnych znajdują się znaki, stanowiące najstarsze znane pismo chińskie. Taoiści przyjęli większość założeń religii tego okresu. W zaświatach o strukturze hierarchicznej, według tych wierzeń, bytują bóstwa przyrody, przodkowie, a z czasem pojawiły się tam czyste boskie manifestacje *dao* oraz eteryczni nieśmiertelni. Aby kosmos trwał dalej w harmonii, należało im wszystkim oddawać cześć w regularnie urządzanych ceremoniach przez odpowiednie rytuały. Mieszkańcy zaświatów w zamian mieli oddwdzięczać się opieką i wskazywaniem ludziom właściwej drogi. Komunikacja między światami była możliwa dzięki wróżbom oraz za pośrednictwem szamanów, a potem kapłanów taoistycznych. Przynajmniej od początków dynastii Zhou pojawiło się wróżbiarstwo oparte na *Yijing*, czyli *Księdze przemian*¹¹. Jej system oparł się na interpretacji dwóch kosmicznych sił: *yang* i *yin*, przedstawianych odpowiednio za pomocą linii: ciągłej i przerywanej. Połączono je parami w cztery symbole oraz – ujmując po trzy – w osiem trygramów. Znaki te symbolizują do dziś różne siły i zjawiska świata oraz ich układy. Właściwa *Yijing* posługuje się 64 heksagramami, z których każdej jest kombinacją dwóch par trygramów. Heksagramy posiadają orzeczenie, jego objaśnienie oraz wróżby dotyczące znaczenia każdej z linii heksa-

⁸ T. Żbikowski, dz. cyt., s. 40.

⁹ B.I. Schwartz, *Starożytna myśl chińska*, Kraków 2009, s. 192.

¹⁰ Dynastia Shang zwana też Yin (*Shāng Cháo*) panowała od 1600 r. p.n.e. do 1040 (lub 1028) r. p.n.e. w dolinie Rzeki Żółtej (północny wschód Chin). Poprzedzała ją wpół legendarna dynastia Xia (a tą jeszcze wcześniejsze dynastie z III tys. p.n.e.), po niej nastąpiła dynastia Zhou (1045–256 r. p.n.e. lub 1028–221 r. p.n.e.). Potem powstało zjednoczone cesarstwo Qin. Za czasów dynastii Shang na terenie Chin istniało wiele plemion, których królowie sprawowali władzę polityczną i religijną. W XIII w. p.n.e. budowano miasta, używano brązu, stosowano pismo piktograficzne, wykorzystywano do walki konie i piesze oddziały zbrojne.

¹¹ Teksty księgi odnaleziono w Mawangdui oraz Fuyang.

gramu, ponadto jeszcze komentarze. Pragnący porady do wróżenia stosowali pierwotnie kości, skorupy żółwie wrzucane do ognia, potem łodygi krwawnika, obecnie najczęściej stosują monety, dzięki którym otrzymują heksagramy obrazujące ich sytuację oraz zmianę tej sytuacji¹². Taoiści odwoływali się i odwołują do *Yijing* zarówno w celach wróżebnych, otrzymania cennych wskazówek przy podejmowaniu ważnych decyzji w życiu, jak również używają symboliki *Yijing* w swych traktatach kosmologicznych i alchemicznych, na oznaczenie sił (kierunków, wymiarów) kosmicznych i przemian (faz i pór doskonalenia)¹³.

Jak pisał Stephen L. Field, odkrycie ośmiu trygramów przypisuje się Fu Xi, pierwszemu z legendarnych Pięciu Cesarzy (III tys. p.n.e.), a stworzenie 64 heksagramów oraz opatrzenie ich komentarzami – królowi Wen (Ji Changowi, założycielowi dynastii Zhou, ok. 1027 r. p.n.e.). Komentarze do poszczególnych linii miał napisać jego młodszy syn – Ji Dan (Zhou Gong). *Yijing* powstała prawdopodobnie na przełomie II i I tys. p.n.e., choć pierwsza wzmianka o niej pochodzi z 672 r. p.n.e. W istocie proces powstawania książki mógł trwać około ośmiu stuleci¹⁴.

Heksagramy służą prognozowaniu przyszłości. Linie ciągłe *yang* oznaczają siłę i ruch, przerywane *yin* – miękkość i spoczynek. Układ heksagramów oddaje model kosmosu, w którym zmiany dokonują się dwójako: jako alternacje i jako transformacje. Tekst książki oraz cytaty z niej pochodzące były powszechnie używane przez arystokratów i urzędników dworskich w VI w. p.n.e., a w III w. p.n.e. filozofowie wierzyli, że zrozumienie *Yijing* oznacza „zrozumienie dao Nieba i Ziemi”, a więc osiągnięcie stanu mądrości. Filozoficzne interpretacje *Księgi przemian*, dokonywane przez konfucjanistów, koncentrowały się na zagadnieniach etycznych, odzwierciedlonych w społecznej treści książki, a przez taoistów, na zagadnieniach kosmologicznych, powiązanych z numerologią i symboliką znaków graficznych. W ten sposób powstała księga zbierająca siedem komentarzy pod nazwą *Dziesięć skrzydeł*. Za najważniejszy z nich uznano trzeci, będący zbiorem esejów, omawiających samą naturę *Yijing*. *Yi*, jako przemiana, zachodzi zarówno w makrokosmosie – przyrodzie, naturze, jak i mikrokosmosie – świecie ludzkim i jednostek. Przemiany dokonują się, jak wspomniano,

¹² Por. polskie wydanie: *I Cing, Księga Przemian*, tłum. O. Sobański, „Fikcje i Fakty”, Warszawa 1984, s. 3-37, w którym odnajdujemy opis 8 trygramów, pojęcia etyczne *Księgi* oraz ujęte w dwóch częściach heksagramy wraz z komentarzami. Komentarz do *Yijing* miał napisać m.in. Konfucjusz, a bardziej współcześnie przedmowę do zachodniego wydania *Księgi* napisał C.G. Jung.

¹³ L. Kohn, *Taoizm. Wprowadzenie*, tłum. J. Hunia, Kraków 2012, s. 2-10.

¹⁴ S.L. Field, *Yijing (Księga przemian)*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużńska, Warszawa 1997, s. 76.

dwojako: jako alteracje – wymiana przeciwieństw, symbolizowana wymianą linii na przeciwne, oraz jako transformacje – czyli jako trafy (omeny i zjawiska ponadnaturalne) lub przypadkowe zdarzenia. Czas umożliwia zajście zmian, dokonanie się przemiany. Samo wróżenie, otrzymanie heksagramu, stało się odbiciem pewnej, wyjątkowej chwili w życiu człowieka sięgającego po wróżbę, w ten sposób schodziło się ze sobą to, co symboliczne, z tym, co rzeczywiste, ponadto makrokosmos odbijał się w mikrokosmosie. Ta metafizyka nadawania sensu, pozwoliła na dostrzeżenie porządku w świecie, który inaczej mógł wydawać się chaosem, mieszaniną niepowiązanych zdarzeń¹⁵.

L. Kohn stwierdziła, że taoizm przyswoił również wcześniejsze poglądy dotyczące Nieba. Uwaga ta odnosi się zapewne również do konfucjanizmu. Niebiosy (*tian*) traktowano jako pozaludzką siłę, oddającą cykle przyrody, nie kierującą się osobistymi względami, która w bezosobowy sposób była silnie połączona ze światem ludzkim. Gdy występowały w społeczeństwie ludzkim: ład moralny i sprawiedliwość, Niebiosy zapewniały ludziom harmonię, dobrobyt i pomyślność. W ten sposób władca otrzymywał mandat Nieba. Z kolei Niebo sygnalizowało swe niezadowolenie z rządzących i upadku moralnego przez powodzie, trzęsienia ziemi, plagi i podobne zjawiska, wskazując na potrzebę zmian, dotyczących również dynastii panującej. Powiązано zatem Niebo z myślą etyczną, do czego odwołali się przede wszystkim taoiści¹⁶, ale też niektórzy konfucjaniści, jak Mencjusz.

6.2. Geneza taoizmu w świetle współczesnych badań

Taoizm, którego powstanie wiąże się z jego rzekomo najstarszym dokumentem – *Daodejing* Laoziego oraz tekstem *Zhuangzi*, jest jedną z sześciu szkół filozoficznych istniejących w Chinach starożytnych. Do dzisiaj przetrwały cztery z nich: oprócz taoizmu – konfucjanizm, legizm oraz kosmologia yin-yang, bezpośrednio powiązana z myślą taoizmu. Nie przetrwały dwie szkoły: moistów, wywodzących się od Mistrza Mo (Mozi, Mocjusz, Mo Di, ok. 479–438 r. p.n.e. lub ok. 470 – ok. 391 r. p.n.e.¹⁷), który – jako zwolennik egalitaryzmu społecznego – propagował m.in. dobroć, powsze-

¹⁵ Tamże, s. 76–82.

¹⁶ L. Kohn, dz. cyt., s. 5. Myślenie o silnej więzi Nieba ze światem ludzkim jest żywo obecne w społeczeństwach dalekowschodnich również i dziś.

¹⁷ Pierwsze podane lata życia za L. Kohn, drugie za L.F. Hundersmarckiem. Por. L.F. Hundersmarck, *Mozi*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu...*, s. 21.

chną miłość bliźniego, prostotę i skromność, a sprzeciwiał się rytualizmowi i formalizmowi konfucjanistów; a także logików (szkoła nazw – *mingjia*, dialektyków, sofistów), którzy przekonywali, że harmonia świata i dobro zależy od stosowania przez ludzi precyzyjnych nazw, dzięki czemu można również porządkować umysł¹⁸. Jej wybitnym przedstawicielem był Gongsung Long (ok. 320 – ok. 250 r. p.n.e.), autor słynnego powiedzenia: „biały koń nie jest koniem”¹⁹. Szkoła legistów została poparta przez uczniów Xunzi (ok. 300– ok. 215 r. p.n.e.)²⁰, filozofa konfucjańskiego, twierdzącego, że człowiek z natury jest zły i myśli tylko o sobie, walczy o ograniczone zasoby, więc należy go zdyscyplinować z zewnątrz. Stosowanie rygorystycznych zasad i egzekwowanie praw przez odwołanie się do bezwzględnych kar – według legistów – miało zapewnić społeczną harmonię. Legiści byli twórcami kodyfikacji prawa chińskiego i doradcami pierwszego cesarza chińskiego²¹. Taoiści zasadniczo sprzeciwiali się poglądom legistów, choć częściowo wykorzystali ich rozwiązania prawne w organizacji swych społeczności religijnych²².

Istnieje niepewność dotycząca okresu życia postaci uważanych za najwybitniejszych taoistów: Laoziego, Zhuangziego, Lieziego oraz Yang Zhu i kolejności powstania dzieł przypisywanych większości z nich²³. B.I. Schwartz uważa, że Laozi żył wcześniej niż Zhuangzi, ale nieco później niż Konfucjusz, a *Dialogi konfucjańskie* (zawierające pewne idee taoizmu) dopiero zapowiadają późniejszy zwrot taoistyczny (w filozofii), z kolei „dialektyczne rozdziały dzieła Mozi” powstawały w czasach krystalizowania się taoizmu²⁴. Okres życia Yang Zhu umiejscawia w czasach życia Laoziego

¹⁸ L. Kohn, dz. cyt., s. 12.

¹⁹ Porównywano jego poglądy z naukami Zenona z Elei, jednak współcześnie uważa się, że są one nie tyle powiązane z logiką, co filozofią języka chińskiego. Por. J.P. McGreal, *Gongsun Long*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu...*, s. 39.

²⁰ L. Kohn stwierdziła, że doktryna legizmu została sformułowana przez tego filozofa. Ponadto podała inną datę śmierci Xunzi: 230 r. p.n.e., a więc jeszcze przed zjednoczeniem Chin. Por. L. Kohn, dz. cyt., s. 12. Z kolei R.L. Nadeau podał datę zgonu filozofa – ok. 215 r. p.n.e. i napisał, że pod koniec życia Xunzi jego dwaj uczniowie: Han Feizi oraz Li Si przyjęli poglądy legistów, zalecających ostre metody rządzenia państwem, odbiegające od propagowanych przez Xunzi tradycyjnych wzorców ceremonii i organizacji społecznej. Por. R.L. Nadeau, *Xunzi*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu...*, s. 44, 48.

²¹ Chodzi tu o słynnego Shi Huángdì z dynastii Qin, który zjednoczył walczące królestwa w 221 r. p.n.e., uczynił Chiny cesarstwem, zbudował Wielki Mur, sfinansował powstanie terakotowej armii, znormalizował miary i wagi oraz pismo chińskie itd., ale był też powszechnie znienawidzony z uwagi na totalitarne sprawowanie rządów.

²² L. Kohn, dz. cyt., s. 12–13.

²³ B.I. Schwartz, dz. cyt., s. 192.

²⁴ Tamże, s. 192–197.

lub wcześniej²⁵. Uważa się, że filozofia Yang Zhu jest wcześniejsza od taoizmu²⁶, a zdaniem Fenga Youlana (1895–1990), wybitnego chińskiego filozofa i historyka filozofii, wywarła ona znaczny wpływ na taoizm²⁷. Stwierdził on też, iż prawdopodobnie Laozi żył wcześniej niż Konfucjusz (a więc na przełomie VII i VI w. p.n.e. lub w VI w. p.n.e.) i nie mógł być autorem *Daodejing*, która powstała parę wieków później, choć mógł być autorem niektórych sentencji zawartych w tym dziele²⁸. Z kolei Mircea Eliade przytoczył *Zapiski historyczne (Shiji)*, spisane ok. 100 r. p.n.e., w których znajduje się fragment o spotkaniu Konfucjusza z Lao Danem, utożsamianym z Laozim. Tekst ten sugeruje, że Stary Mistrz był o pokolenie starszy od Konfucjusza. Ostatecznie Eliade zaprezentował, powołując się na prace naukowe, cztery stanowiska dotyczące lat życia Laoziego oraz powstania *Daodejing*:

1. Laozi jest tą samą osobą co Lao Dan z VI wieku, a więc Konfucjusz mógł mu złożyć wizytę;
2. Laozi żył w okresie zwanym „Wiosna i Jesień” (ok. 774–481), ale nie on jest autorem *Daodejing*;
3. żył w epoce Królestw Walczących (ok. 404–221), ale nie można mieć pewności, czy to on napisał *Daodejing*;
4. nie jest postacią historyczną²⁹.

Ponadto Eliade uważał, że sam tekst prawdopodobnie pochodzi z III w. p.n.e. i zawiera

(...) sentencje różnych szkół prototaoistycznych i szereg aforyzmów pisanych wierszem, sięgających VI stulecia³⁰.

W takim wypadku tekst przypisywany Zhuangzi, drugiemu wielkiemu taoiście, który – zdaniem uczonego – żył prawdopodobnie w V w. p.n.e., byłby starszy³¹.

W przypisie do przytaczanego już dzieła Schwartza można odnaleźć informację od tłumacza i literaturoznawcy – Magdaleny Komorowskiej, iż w 1993 roku odnaleziono bambusowe tabliczki z tekstem księgi Laoziego, które najprawdopodobniej powstały w IV w. p.n.e.³². Według Ingrid Fischer-

²⁵ Tamże, s. 196–197.

²⁶ *The Culture of China...*, s. 104.

²⁷ E.F. Brindley, *Individualism in early China. Human agency and the self in thought and politics*, Honolulu 2010, s. 71.

²⁸ Feng Youlan, *Krótką historia filozofii chińskiej*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa 2001, s. 107–108.

²⁹ M. Eliade, *Historia wierzeń i idei religijnych*, t. 2, *Od Gautamy Buddy do początków chrześcijaństwa*, tłum. S. Tokarski, Warszawa 1994, s. 21.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże, s. 24.

³² B.I. Schwartz, dz. cyt., s. 192.

Schreiber, znanej sinolog i buddolog, Yang Zhu żył w IV i III w. p.n.e.³³, Laozi był współczesnym Konfucjusza³⁴ i nie mógł być autorem tekstu, który, jak się współcześnie przyjmuje, powstał między IV a III w. p.n.e.³⁵, Zhuangzi żył ok. 369–286 r. p.n.e.³⁶, a Liezi prawdopodobnie w okresie Królestw Walczących (czyli pomiędzy latami: 480–221 r. p.n.e.)³⁷, zaś przypisywane mu dzieło jest kompilacją z okresu dynastii Jin, czyli między III a V w. n.e.³⁸. James D. Sellmann umiejscawia życie Liezi w V i IV w. p.n.e.³⁹.

Prawdopodobnie część tego zamieszania powiązanego z latami życia mistrzów wynikała ze skutków bezwzględnej polityki cesarza Qin – Shi Huang (259–210 r. p.n.e.), który w 221 r. p.n.e. dokonał militarnego zjednoczenia Chin. Jak pisał Robert Janik:

Cesarz narzucił swemu krajowi jednolitą pisownię i wykładnię przepisów prawnych oraz nakazał zniszczenie wszystkich ksiąg niezgodnych z preferowaną przezeń wersją językowo-prawną. Unifikacja, która się wtedy dokonała, była doświadczeniem bolesnym, połączonym z eksterminacją, swoistym wymazaniem wszystkiego, co mogłoby świadczyć o dawnym zróżnicowaniu. Wiązało to się z mordowaniem uczonych opierających się barbarzyńskim zakusom władcy oraz masowym paleniem ksiąg, po raz pierwszy w historii ludzkości na tak dużą skalę⁴⁰.

Wynika z tego czytelny wniosek o znacznym zubożeniu literatury filozoficznej analizowanego okresu krystalizowania się taoistycznej szkoły filozoficznej, ponieważ cesarz w 213 r. p.n.e. ogłosił spalenie wszystkich egzemplarzy ksiąg, oprócz tych, które dotyczyły kronik państwa Qin oraz mających znaczenie praktyczne, dotyczących: rolnictwa, sadownictwa, wróżbiarstwa i medycyny. Dekret został wycofany w 191 r. p.n.e., a znisz-

³³ I. Fischer-Schreiber, *Yang Zhu*, w: *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm. Hinduizm. Taoizm. Zen*, red. E. i P. Trzeciakowie, Warszawa 1997, s. 389.

³⁴ Taż, *Laozi*, w: tamże, s. 190.

³⁵ Taż, *Daodejing*, w: tamże, s. 78.

³⁶ Taż, *Zhuangzi*, w: tamże, s. 411.

³⁷ Taż, *Liezi*, w: tamże, s. 193.

³⁸ Tamże. M. Jacoby wskazuje z kolei VI w. p.n.e. jako lata życia Liezi. Jest zgodny z Fischer-Schreiber co do okresu powstania dzieła, jednak zauważa, że szereg przypowieści zbioru pochodzi z okresów: Wiosen i Jesieni oraz Walczących Królestw. Por. M. Jacoby, *Od tłumacza*, w: *Liezi, Prawdziwa Księga Pustki*, wybór i tłum. M. Jacoby, Warszawa 2006, s. 169.

³⁹ J.D. Sellmann, *Liezi*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu...*, s. 95.

⁴⁰ R. Janik, *Geneza metodologii nauk społecznych i początkowe etapy jej rozwoju*, „Podstawy Edukacji” 2012, t. 5: *Propozycje metodologiczne*, s. 89.

czony teksty zostały częściowo odtworzone z pamięci⁴¹, choć niektóre przetrwały w ukryciu i grobowcach.

Wszystkie niejasności powiązane z okresem powstania taoizmu wyjaśniają się w pewnym stopniu dzięki stanowisku L. Kohn. Uczona ta podała więcej informacji o odkryciu z 1993 roku, dokonanym w chińskiej prowincji Hubei. Archeolodzy odnaleźli w Guodian 804 zapisane bambusowe tabliczki, datowane na 300 r. p.n.e., zawierające fragmenty pięciu starożytnych dzieł filozoficznych, w tym 33 ustępy odnoszące się do 31 rozdziałów *Daodejing* (zwyczajowo dzielonego na 81 rozdziałów), chociaż ustępy te odbiegają od klasycznej wersji. Wygląda na to, że pod koniec IV w. p.n.e. był to zbiór aforyzmów, którym dopiero z czasem nadano spójny charakter⁴². Edycja z Guodian, dotychczas najstarsza, zwana jest „Bambusowym Laozim” i zawiera teksty dotyczące

(...) samodoskonalenia oraz jego zastosowania w sferze władzy królewskiej i utrzymywania ładu państwa. Brak tu polemicznych oskarżeń o bezużyteczność, a nawet szkodliwość kierowanych pod adresem zasad konfucjańskich, krytykowane są za to negatywne nastawienia i emocje⁴³.

Istnieją też odnalezione w 1973 roku jedwabne rękopisy z Mawangdui w prowincji Hunan, datowane na 168 r. p.n.e., które zawierają już kompletny tekst *Księgi Drogi i Cnoty*, niewiele odbiegający od edycji klasycznej⁴⁴. Również Martina Darga podobnie wyjaśnia kwestię powstania *Daodejing*. Jakkolwiek nie wiadomo, czy teksty na pasach bambusa są kompletne, jednak istnieje spora różnica między tym, co wcześniej uważano za idee taoistyczne, a zawartością tych tekstów. Późniejsze teksty rozróżniają między taoizmem a konfucjanizmem, np. taoizm odrzuca cnoty konfucjańskie jako sztuczne, a inne idee – jakoby taoistyczne – są potraktowane marginalnie, np. motywy kobiecości lub macierzyństwa, czy założenie, iż miękkość pokonuje twardość. Rozszerzony tekst *Daodejing* z III w. n.e., traktowany często jako źródło definicji najważniejszych pojęć taoizmu oraz podstawa większości tłumaczeń, odbiega od tych wcześniejszych dokumentów. Nawet rękopisy z Mawangdui różnią się od tego klasycznego (rozszerzonego) tekstu, w którym część pierwsza jest poświęcona *Dao*, a część druga *de*, gdyż rozpoczynają się one od drugiej części, a kończą na pierw-

⁴¹ M. Jacoby, *Wstęp*, w: Zhuangzi, *Prawdziwa księga południowego kwiatu*, Warszawa 2009, s. 9.

⁴² L. Kohn, dz. cyt., s. 24–25.

⁴³ Tamże, s. 25.

⁴⁴ Tamże, s. 25–26.

szej⁴⁵. Istnieją rozmaite interpretacje uczonych dotyczące tekstów z Guodian. Przykładowo Jennifer Lundin Ritchie łączy tzw. *Taiyishengshui* (tekst kosmologiczny) z „Guodian-Laozi” oraz dowodzi, że ten najstarszy odnaleziony tekst *Daodejing* skupia się przede wszystkim na sprawowaniu władzy, iż było to narzędzie do nauki objęcia i sprawowania władzy przez księcia Qingxiang z Chu, w końcu okresu Walczących Królestw⁴⁶. Czytając te teksty, nasuwa się jednak spostrzeżenie, że w pierwszej kolejności skupiają się one na kształtowaniu czy doskonaleniu cech osobowości ewentualnego przyszłego władcy przez odniesienie ich do porządku natury. Zatem pojawiają się w nim idee i wartości odbijające przekonania i postawy przyszłego doskonałego władcy.

Najstarszy dokument *Daodejing* składa się z trzech zestawów tekstu (trzech zestawów pasków z bambusa odpowiednio połączonych ze sobą rzemieniami), oznaczonych jako: „Laozi A”, „Laozi B” i „Laozi C”, choć nie wiadomo, która część jest pierwsza, a która ostatnia. Dokument ten zawiera znaki i treści podobne, ale też różne od wersji klasycznej. Wielu rozdziałów brakuje, a inne są niepełne, ponadto występują w zupełnie innej kolejności⁴⁷. Zatem ostateczny tekst ma co najmniej kilku autorów i powstawał przez kilkaset lat.

Najbardziej znane są trzy komentarze napisane do klasycznej wersji *Daodejing*: Wang Bi (226–249)⁴⁸, upowszechniony przez konfucjanistów; Heshanga Gong (I i II w.)⁴⁹, najbardziej ceniony przez taoistów oraz Hanshana Deqing (1546–1623)⁵⁰, rozpowszechniony wśród buddystów Chin, Korei i Japonii. Pierwszy komentator potraktował *Księgę Dao i de* jako traktat metafizyczny, zawierający implikacje etyczne i polityczne, drugi – jako podręcznik jogi, zawierający opisy umożliwiające stanie się osobami rozwiniętymi duchowo i moralnie, trzeci – zbliżony w poglądach do drugiego, jako traktat metapsychologiczny, w którym *dao* stało się tożsame z „jednym umysłem” buddyzmu *chán*⁵¹.

⁴⁵ M. Darga, *Taoizm*, Warszawa b.r.w., s. 19–20.

⁴⁶ J.L. Ritchie, *An investigation into the Guodian Laozi*, Vancouver 2010, s. ii. Chodzi tu o *Chǔ Qǐngxiāng Wáng*, króla państwa Chu (Jingchu), zmarłego w 263 r. p.n.e. Wspomniane państwo zostało ok. 40 lat później podbite przez Qin Shi Huangdi – Pierwszego Cesarza.

⁴⁷ Tłumaczenia tego tekstu na język angielski dokonał Robert G. Henricks. Por. R.G. Henricks, *Lao Tzu's Tao Te Ching. A Translation of the Startling New Documents Found at Guodian*, New York 2000.

⁴⁸ Chiński filozof neotaoistyczny, który skomentował również *Yijing*.

⁴⁹ Taoistyczny pustelnik, zwolennik praktyk medytacyjnych.

⁵⁰ Chiński mistrz chan, który podkreślał, że można osiągnąć głębokie oświecenie bez nauczycieli – *wushizhi*, na skutek własnych, samodzielnych i wytyżonych praktyk medytacyjnych, które mogą być wzbogacane studiowaniem doktryny.

⁵¹ D. Lusthaus, *Laozi, w: Wielcy myśliciele Wschodu...*, s. 14.

Jeśli chodzi o drugą najwybitniejszą postać taoizmu, to L. Kohn wskazała na następujące lata życia Zhuangzi (Zhuang Zhou): ok. 370–290 r. p.n.e., a także nadmieniła, że w księdze *Zhuangzi* istnieją teksty najstarsze i powiązane ze szkołą tego mistrza, którymi są tzw. „rozdziały wewnętrzne” (1–7) oraz rozdziały: 16–27 i 32, ponadto pewne fragmenty w dalszej części księgi (w formie klasycznej składającej się z 33 rozdziałów)⁵². Uczona powiązała wątek hedonistyczny księgi *Zhuangzi* z filozofem Yang Zhu (ok. 440–360 r. p.n.e.), któremu poświęcono rozdział w *Księdze Mistrza Lie*. Księga ta – zdaniem Khon – wcześniej zaginęła, ale została odtworzona w II w. n.e.⁵³.

W przedstawionym kontekście powstania taoizmu wydaje się, że główna jego postać – Stary Mistrz – może być kreacją – zbiorem nałożonych na siebie postaci żyjących w kilku okresach starożytnych Chin, najstarsza z nich nawet na przełomie VII i VI w. p.n.e. oraz że drugi wielki taoista – Zhuangzi żył między V a III w. p.n.e., z kolei nie jest jasne, kiedy żył Mistrz Lie, prawdopodobnie w VI w. p.n.e. lub później, a Yang Zhu mógł żyć jeszcze wcześniej niż on, ale też w okresie wyznaczonym dla Zhuangziewego.

W dalszych analizach zachowany zostanie – jako umowny – klasyczny porządek dotyczący powstania dzieł, jak i ich autorstwo. Za najstarsze i w pełni taoistyczne uznano dwa pierwsze dzieła: *Daodejing* i *Zhuangzi*, choć należy potraktować je również jako księgi o charakterze kompilacyjnym, ze starszymi rdzeniami, wszystkie inne dzieła taoistyczne w świetle najnowszych badań są późniejsze⁵⁴. Pewne idee taoizmu mogły zrodzić się bardzo dawno i miały na nie wpływ elementy starożytnej kultury chińskiej w postaci przekonań i wierzeń, przytoczonych na początku tego rozdziału, jednak sam taoizm jako system filozoficzny ukształtował się prawdopodobnie jako reakcja na konfucjanizm, z którym nie zgadzał się w kilku zasadniczych kwestiach, a jego wykrystalizowanie wiązało się (oprócz osiągnięć przypisywanych wymienionym taoistom) z działalnością tzw. „szkoły Jixia” lub „Akademii Jixia”, która najprawdopodobniej odgrywała istotną rolę w życiu intelektualnym państwa Qi w IV i na początku III w. p.n.e. Związani z nią filozofowie, spotykający się pod bramą miasta Ji, a zwłaszcza taoiści, tacy jak: Tian Pian, Shen Dao, Peng Meng, Yin Wen, a być może sam Zhuangzi, mieli wypracować założenia teoretyczne *Daodejingu* oraz *Guanzi*⁵⁵, a także silnie wpłynąć na *Zhuangzi*⁵⁶.

⁵² L. Kohn, dz. cyt., s. 49–50.

⁵³ Tamże, s. 51.

⁵⁴ Istnieją też dzieła o wcześniejszym rodowodzie, zawierające wątki zgodne z taoizmem.

⁵⁵ Tekst filozoficzny i polityczny przypisywany filozofowi Guan Zhongowi, który miał żyć w VII w. p.n.e. Najwięcej rozdziałów tego dzieła jest poświęconych sztuce rządzenia oraz

6.3. Taoizm filozoficzny i religijny oraz ich główne kategorie

Wielu współczesnych uczonych wydziela w taoizmie *daoia* – taoizm filozoficzny oraz *daoiaojiao* – taoizm religijny. Zazwyczaj historycy filozofii, np. Feng Youlan czy Fiodor Bykow, traktują taoizm, ale też konfucjanizm, jako systemy filozoficzne, a inni uczeni, w tym religioznawcy, jak: Leon Wasiliew, Marcel Granet, Max Weber, Mircea Eliade, Helmen Ringgren, Åke V. Ström, Olgierd Wojtasiewicz, Tadeusz Żbikowski, jako systemy religijne⁵⁷. Kazimierz Banek za M. Weberem wyodrębnił w religii trzy aspekty: doktrynę, organizację i kult. Doktrynę kojarzył z systemem filozoficznym, a organizację i kult z systemem religijnym⁵⁸. Jest to czytelne rozróżnienie, które pozwala traktować taoizm i konfucjanizm jako systemy filozoficzno-religijne⁵⁹. Większość badaczy skupia się na obu aspektach tych religii, choć niektórzy, jak Federico Avanzini, preferują wątek filozoficzny⁶⁰.

Pierwszy kronikarz zjednoczonego cesarstwa chińskiego – Sima Qian (ok. 145 – ok. 87 r. p.n.e.) – opisał różne nurty w myśli chińskiej i użył terminu *daoia* na określenie szkoły taoistycznej, ponadto wymienił i opisał Li Dana, bibliotekarza cesarskiego, później kojarzonego z twórcą *Daodejing*⁶¹. I. Fischer-Schreiber uważa *daoia* za jeden z dwóch kierunków taoistycznych. Jest to taoizm filozoficzny, oparty na dziełach *Daodejing* i *Zhuangzi*. Postaci Liezi i Yang Zhu uznają za spadkobierców twórców tych dzieł. Celem zwolenników *daoia* jest mistyczne połączenie się z *dao*, możliwe dzięki medytacji oraz naśladowaniu jego istoty w myślach i uczynkach⁶². Z kolei Isabelle Robinet uważa *daoia* tylko za jeden z korzeni taoizmu. Inne stanowią poglądy chociażby niektórych myślicieli okresu Walczących Królestw, takich jak: Shen Dao (wymieniony w *Zhuangzi*), Yang Zhu, Heguan oraz poglądy zawarte w tekstach, jak *Neiye* (*Wewnętrzny Trenig*) i *Xinshu* (*Nauki*

bezstronnemu stosowaniu nagród i kar, w kolejności – wartościom konfucjańskim i taoistycznym oraz innym zagadnieniom. W tekście znajduje się rozdział „*Nèiyè*”, zawierający opis taoistycznych medytacji. Por. R. Kirkland, *Neiye. Inner cultivation*, w: *The encyclopedia of taoism*, t. 2, red. F. Pregadio, London–New York 2008, s. 771–773 oraz I. Robinet, *Daoia*, w: tamże, t. 1, s. 5.

⁵⁶ Chodzi tu o dzieło. Por. K. Banek, *Chińska tradycja filozoficzno-religijna*, w: F. Avanzini, *Religie Chin*, Kraków 2004, s. 14; F. Bykow, *Powstanie chińskiej myśli politycznej i filozoficznej*, Warszawa 1978, s. 231 i nn.; B.I. Schwartz, dz. cyt., s. 233, 243; J. Needham, *Science and civilization in China*, t. 1, Cambridge 1956, s. 95–96.

⁵⁷ K. Banek, dz. cyt., s. 8–9.

⁵⁸ Tamże, s. 9–12.

⁵⁹ Konfucjanizm niekiedy traktuje się również jako system filozoficzno-polityczno-religijny.

⁶⁰ Tamże, s. 11–12.

⁶¹ Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi...*, s. 8.

⁶² I. Fischer-Schreiber, *Daoia*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 78.

Serca), będących rozdziałami *Guanzi*, a także w *Daoyian* – zwoju z *Ma-wangdui*. Również później taoistyczna myśl filozoficzna ujawniła się jako synkretyzm epoki Han, zawarty w *Huainan* oraz w szkole Huang-Lao, jako tendencje do łączenia myśli *Daodejing* oraz *Zhuangzi* z myślą filozoficzną Huangdi (Żółtego Cesarza), oraz w pewnych cechach charakterystycznych dla szkoły myślenia legistów. Potem, od trzeciego wieku, myśliciele nurtu filozoficznego *Xuanxue* i inni rozwijali dyskurs filozoficzny i pogłębiali koncepcje filozoficzne taoizmu⁶³.

Do podstawowych kategorii taoizmu filozoficznego należą: *dao*, *de*, *wuwei*, *wuxin*, *pu* i inne. *Dao* to dosłownie „droga”, ale też „nauka”, a także „droga postępowania człowieka”, co wiąże tę kategorię z rozwojem moralnym. W *Księdze Drogi i Cnoty dao* jest pierwotną, wszechogarniającą zasadą, podstawą dla wszystkich zjawisk. To z *dao* wyłania się wszechświat i do niego też powraca. *Dao* jest bezimienne, stanowi praźródło bytu. Doświadczając oświecenia (*ming*) człowiek staje się mędrce, powraca do *dao*, urzeczywistniając tym samym jego prostotę, jedność i pustkę⁶⁴. Zawarty w dziele opis przedstawia ten proces:

Osiągam pełnię (wewnętrznej) pustki, zachowując w sercu całkowity spokój.
Tysiące rzeczy rodzi się i rozwija, a ja przyglądam się, jak powracają (do swego źródła).
Każda rzecz rodzi się i osiąga pełny rozkwit, (a wówczas) każda z nich wraca do swego źródła.
Powrót do źródła oznacza pełny spokój. Nazywamy to spełnieniem swego przeznaczenia.
Spełnienie własnego przeznaczenia nazywamy niezmienną (zasadą).
Poznanie owej niezmiennej (zasady) zwiemy oświeceniem.
Ci, co nie posiadli poznania niezmiennej (zasady), w swej szaleńczej głupocie dopuszczają się wielu zbrodni.
Ci, co niezmienną (zasadę) poznali, stają się wszechogarniającymi.
Będąc wszechogarniającymi, są oni bezstronni i (wszystko) traktują jednako).
Będąc bezstronnymi, zdobywają dostojeństwo królewskie.
W swym królewskim dostojeństwie naśladowują oni niebo.

⁶³ I. Robinet, *Daojia*, w: *The encyclopedia of taoism*, t. 1, s. 5-6 oraz L. Kohn, *Xuanxue*, w: tamże, t. 2, s. 1141.

⁶⁴ I. Fischer-Schreiber, *Ming*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 217.

Niebo bierze przykład z tao.

Tao oznacza nieskończone (trwanie).

Utrata ciała nie stanowi więc dla Mędrca niebezpiecznego zagrożenia⁶⁵.

W tekście księgi *de* jest wynikającą z *dao* cnotą i mocą, która przepaja człowieka, zwłaszcza mędrca. Jest „głębokie, tajemnicze, sprawia, że ludzie są zdolni powrócić do dziecięcej niewinności, do prostoty”⁶⁶. Ta prostota, czyli *pu*, stanowi ostateczny cel powrotu (*fu*) do *dao*⁶⁷. Przejawia się ona jako *wuwei*, postępowanie bez pragnień i zamiarów, „nieangażowanie”, charakterystyczne zachowanie mędrca taoistycznego, który nie ingeruje w naturalny bieg zdarzeń i płynnie dostosowuje się do zmieniającej się rzeczywistości, wolny od osądu i wszelkiego pożądanego⁶⁸. W *Zhuangzi wuwei*, główna jakość zawarta w *dao*, przejawia się jako spontaniczność, a więc nabiera wymiaru bardziej psychologicznego⁶⁹. *Wuwei* jest działaniem podejmowanym bez wysiłku, gdy ktoś praktykuje *wuwei*, jednocześnie praktykuje *wuxin*, czyli brak umysłu, nie stara się o cokolwiek, nie lgnie do spraw i rzeczy, choć nimi się zajmuje, czyni to w największej przytomności, ale bez wysiłku i bez umysłu⁷⁰. To właśnie praktykowanie *wuxin* (braku świadomego umysłu), w buddyźmie „nie-umysłu”, bezpośrednio zbliżyło taoizm „trzech mistrzów” do chińskiego chan (zen). Trudno zatem „osiągnąć” *wuwei* bez uprawiania medytacji, należy raczej intensywnie ćwiczyć *wuxin*, aby móc swobodnie, spontanicznie i harmonijnie postępować w życiu codziennym.

⁶⁵ Lao-tsy, *Tao-Te-King* czyli *Księga Drogi i Cnoty*, tłum. T. Żbikowski, „Literatura na Świecie” 1987, nr 1 (186), s. 15. Jest to tłumaczenie całego rozdziału 16 *Daodejing*, który w wersji z Guodian jest znacznie krótszy, bo składa się zaledwie z kilku pierwszych wersów, jednak jego treść wskazuje także na przeżycie oświecenia (doświadczenie pustki) w akcie medytacji wykonywanej w pozycji siedzącej:

Take emptiness to the limit;
Cautiously guard the void.
The ten thousand things, side by side they arise;
Sitting still we await their return.
Now, the forms come forth in great numbers,
But each returns to its root.

(przysł. za: R.G. Henricks, *Lao Tzu's Tao Te Ching. A Translation of the Startling New Documents Found at Guodian*, dz. cyt., dostępne pod adresem: <http://terebess.hu/english/tao/henricks2.html#Kap02> (data dostępu: 23.07.2014).

⁶⁶ I. Fischer-Schreiber, *De*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 83.

⁶⁷ Taż, *Pu*, w: tamże, s. 262.

⁶⁸ Taż, *Wuwei*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 379–380.

⁶⁹ L. Kohn, *Wuwei*, w: *The encyclopedia of taoism...*, t. 2, s. 1067.

⁷⁰ Feng Youlan, dz. cyt., s. 282–283. Por. Też: O. Vedfelt, *Poziomy świadomości*, Warszawa 2001, s. 34.

Drugi główny nurt taoizmu – *daojiao* czyli taoizm religijny – tworzony jest przez te kierunki i szkoły, których celem jest osiągnięcie nieśmiertelności – *changsheng busi*. Ma to być możliwe dzięki różnym metodom, takim jak: medytacja, praktyki alchemiczne i szukanie eliksiru (zewnątrznego, wewnętrznego) oraz przyjmowanie go, ćwiczenia gimnastyczne i oddechowe, techniki seksualne, a także poszukiwania Wysp Nieśmiertelnych. Jakkolwiek taoiści tego nurtu cenią sobie nauki wielkich założycieli taoizmu: Laoziego, Zhuangziego oraz Lieziego, jak również czczą te postaci, a Laoziego uznali wręcz za jedno z największych bóstw, to przede wszystkim upodobali sobie nauki Li Shaojuna (? – 133 r. p.n.e.)⁷¹. Był on *fangshi* – taoistycznym magiem czy czarodziejem, postacią w stylu mistrza Twardowskiego, oddziałującym bezpośrednio na Wu, cesarza Chin z dynastii Han. Li Shaojun dowodził, że dzięki praktykom alchemicznym można osiągnąć nieśmiertelność fizyczną. Sam uważał się za nieśmiertelnego, nie spożywał zbóż, stosował ćwiczenia higieniczne, oddawał cześć Bogu Pieca, a wśród jego rzekomych umiejętności znalazła się sztuka zamiany cynobru w złoto. Z naczynia tej przemiany pito „napój długiego życia”, ponadto mag miał odwiedzać Wyspy Nieśmiertelnych, ostatecznie jednak zmarł na skutek choroby⁷². Już w okresie Walczących Królestw istniały ćwiczenia oddechowe i gimnastyczne zwane *xingqi* oraz *daoyin*, rzekomo wywodzące się od nieśmiertelnych (Baxian – Ośmioro Nieśmiertelnych), a więc powiązane z taoizmem religijnym, wciąż doskonalone w czasie trwania kolejnych dynastii chińskich. Oprócz tych ćwiczeń istniała *wuxing* – nauka o Pięciu Elementach, stworzona przez Zou Yana w końcu IV w. p.n.e., zachęcająca do odnalezienia eliksiru nieśmiertelności oraz – za sprawą opisu w *Liezi* – nawoływano do odszukania Wysp Nieśmiertelnych. Nauki wszystkich tych tradycji zmieszały się między ok. 220 a 120 r. p.n.e. za sprawą taoistycznych magów, ponadto w wymienionym okresie rozpoczęło się oddawanie czci bóstwom. Następnie, w pierwszych stuleciach nowej ery wyłoniły się szkoły taoizmu religijnego⁷³.

Nurt taoizmu religijnego zawiera wiele ruchów religijnych i szkół, często o poetyckich nazwach, z których część przetrwała do dziś. W pierwszych wiekach nowej ery powstała Szkoła Higieny Wewnętrznych Bóstw oraz taoistyczne masowe ruchy religijne, określane jako „kościół taoistyczny”, czyli właściwe *daojiao*⁷⁴. Stało się to dokładnie za panowania tzw. Zachodniej Dynastii Han, inaczej Późnej Dynastii Han⁷⁵, jak to opisała

⁷¹ I. Fischer-Schreiber, *Daojiao*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 79.

⁷² Tamże, *Li Shaojun*, w: tamże, s. 192.

⁷³ Tamże, *Daojiao*, w: tamże, s. 79.

⁷⁴ Tamże.

⁷⁵ L. Kohn podaje tu okres: 23–220 r. n.e.

L. Kohn, gdy pojawiły się zorganizowane wspólnoty religijne, które miały swe specyficzne ideały społeczne i polityczne, ale przede wszystkim opierały się na dużej liczbie, słabo udokumentowanych, praktyk religijnych. Praktyki te obejmowały kult bóstw i przodków, wykonywanie rozmaitych rytuałów, składanie ofiar, czynienie wróżb, wypędzanie demonów i uczestniczenie w seansach szamańskich. Te wczesne wspólnoty religijne, składające się głównie z warstw plebsu i chłopstwa, w masowych ruchach religijnych, szczególnie aktywnych w okresach klęsk żywiołowych czy społecznych, połączyły szereg z wymienionych praktyk, z politycznymi wizjami świata pełnego harmonii na wzór kosmologii okresu Han oraz wierzeń związanych z Huang-Lao⁷⁶. Było to bóstwo taoistyczne skomponowane pierwotnie z dwóch postaci: Huangdiego – Żółtego Cesarza oraz Laoziego, uważanych za twórców religii taoistycznej. Już ok. 200 r. p.n.e. oddawano im obu cześć jako połączonemu w jedno bóstwu – Huanglao – będącym jednym z głównych bóstw wczesnego taoizmu. Z czasem przekształciło się ono w Huanlaojun, główne bóstwo Drogi Najwyższego Pokoju, jednej ze szkół *daojiao*⁷⁷. Najbardziej znanymi szkołami omawianego nurtu taoizmu są: Szkoła Higieny Wewnętrznych Bóstw, Taoizm Pięciu Korców Ryżu (Wudoumi dao, powstała w pierwszej połowie II w.), Szkoła Drogi Najwyższego Pokoju (Taiping dao, powstała prawdopodobnie w drugiej połowie II w.), Szkoła Magicznego Klejnotu (IV w.), Droga Urzeczywistnienia Prawdy (Quanzhen dao, powstała w 1167 r.) oraz Droga Prawdziwej Jedności (Zhengyi dao, powstała za panowania dynastii Yuan: 1279–1368)⁷⁸.

Oprócz kategorii *changsheng busi* oraz *fangshi* należy wymienić tutaj stosowane w taoizmie religijnym ćwiczenia zewnętrzne – *waidan*, jak np. przyjmowanie eliksiru oraz teorię i praktykę doskonalenia duszy nieśmiertelnej – *neidan*, a dokładniej rzecz ujmując: esencji – *jing*, energii życia – *qi* oraz ducha – *shen* za pomocą koncentracji myśli, medytacji i ćwiczeń oddechowych.

6.4. Ideały i wartości pedagogiczne *daojia*

Szukając ideałów wychowania i wartości pedagogicznych *daojia*, należy najpierw rozpatrzyć *Daodejing* i *Zhuangzi*. Są religioznawcy, którzy uważają, że Laozi w ogóle nie istniał, lecz jest kryptonimem starożytnej tradycji

⁷⁶ L. Kohn, *Daoism and Chinese culture*, wyd. 3, St. Petersburg 2012, s. 61.

⁷⁷ I. Fischer-Schreiber, *Huang-lao*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 138.

⁷⁸ Tamże, *Daojiao*, w: tamże, s. 79.

taoizmu⁷⁹, a inni utożsamiają z nim kilka postaci. Wspomniany Sima Qian w swym dziele *Zapiski historyka (Shiji)* z 104 r. p.n.e. połączył Laoziego z tekstem *Daodejing*. Nie był pewien wiarygodności swoich informacji i wymienił kilka historycznych postaci, które mogły uchodzić za Laozi. Historyk wskazał przede wszystkim na Lao Dana, który był archiwistą dworu królewskiego dynastii Zhou, miał żyć w VI w. p.n.e. oraz posiadać wielką znajomość obrzędów, a także skłonność do życia w samotności. Ponoć Konfucjusz zapragnął zostać jego uczniem, a choć Lao Dan odmówił, to doszło do ich spotkania, które wywarło duże wrażenie na Konfucjuszu. Potem, gdy Stary Mistrz uznał, że dynastia podupadła, opuścił Chiny i udał się na zachód, a na granicy przekazał swe nauki naczelnikowi straży Yin Xi, który miał je skompilować w *Daodejing*. Sima Qian wskazał jednak jeszcze na kilka innych postaci, które mogły być Laozim, jak pustelnik Laolaizi, a także na powiązania Laoziego z rosnącą wówczas w siłę rodziną Li. Niekiedy utożsamia się Starego Mistrza z astrologiem Danem, który w 374 r. p.n.e. miał przewidzieć dojście do władzy nowej dynastii – Qin. Potem taoiści rozmaicie przedstawiali Laoziego, podkreślając przy tym jego długowieczność oraz zmianę miejsca pobytu, a także powiązania z aktualnie rządzącą dynastią, ostatecznie został on wielkim taoistycznym bóstwem zwanym Najwyższy Pan Lao, czyli Taishang Laojun⁸⁰.

Można spekulować, że pierwotnie *Daodejing* zawierał myśli jednego lub kilku dawnych, uprawiających medytację, chińskich pustelników, a może był traktatem o sztuce rządzenia, swoistym podręcznikiem dla przyszłego władcy-mędrca, zawierającym idee w jakimś stopniu odzwierciedlone w tekstach z Guodian, jeszcze bardzo surowych w wyrazie, choć już zebranych w pewną całość. Następnie, przy udziale kolejnych pokoleń taoistów, został rozbudowany i uporządkowany do formy z Mawangdui, by ostatecznie, za ich sprawą oraz Wanga Bi (226–249), przybrać formę tekstu kanonicznego. Edycja ta stanowi podstawę dla większości zachodnich przekładów⁸¹. Różnią się one znacznie od siebie, co przynajmniej po części tłumaczy przytoczona już wypowiedź T. Żbikowskiego, zgodna ze stanowiskiem L. Kohn⁸². Można doliczyć się około 300 przekładów na język angielski⁸³ oraz co najmniej kilku na język polski. W Polsce za naukowe można

⁷⁹ H. Ringgren, Å.V. Ström, *Religie w przeszłości i w dobie współczesnej*, Warszawa 1975, s. 520.

⁸⁰ L. Kohn, *Taoizm. Wprowadzenie...*, s. 26–27.

⁸¹ Tamże, s. 26.

⁸² Tamże, s. 37.

⁸³ Pierwsze przekłady oraz część kolejnych oparła się na nomenklaturze filozoficzno-religijnej kultury zachodniej (zwłaszcza chrześcijańskiej), dopiero w późniejszych odwołano się do kategorii charakterystycznych dla starożytnej kultury chińskiej. Uczeni: Joseph Needham oraz Holmes Welch ok. połowy XX w. dostrzegli w *Daodejing* alternatywę dla zachodniego

uznać przekłady T. Żbikowskiego oraz Anny Iwony Wójcik. Są też przekłady z języka angielskiego, a nie chińskiego, jak np. poetycki przekład Michała Fostowicza-Zahorskiego⁸⁴.

6.4.1. Księga Drogi i Cnoty (Laozi)

Ideałem wychowania taoistycznego⁸⁵, zaprezentowanym w *Daodejing*, jest oświecony mędrzec (często predestynowany na doskonałego władcę państwa). Człowiek staje się mędrce, gdy doświadcza dao, jednoczy się z nim, przeżywa oświecenie. W przytoczonym już cytacie – rozdziale 16. *Daodejing* zwraca uwagę metoda osiągnięcia oświecenia – doświadczenia pustki. Jest to bardziej widoczne w drugim z wymienionych polskich naukowych tłumaczeń – potrzebna jest do doświadczenia oświecenia kultywacja ciszy i spokoju⁸⁶, a więc medytacja, umożliwiająca „powtórne narodziny”, „dotarcie do korzeni rzeczy i spraw”, do „wieczności”. Jest to osiągnięcie *dao*, zjednoczenie się z Niebem, doświadczenie, które zapewnia poznanie wieczności, bezstronność, dostojność królewskie, jak również nieulekłość⁸⁷. Oświecenie jest tutaj gwarantem zrozumienia mędrca i jego moralności, a brak oświecenia (doświadczenia jedności z dao) powoduje „nadętą ignorancję” będącą przyczyną „dzikości”⁸⁸, czy też „szaleńczą głupotę” prowadzącą do „wielu zbrodni”⁸⁹. Chodzi zapewne o to, że doświadczenie oświecenia pozbawia człowieka rozbudowanego ego, które każe mu nie tylko wyodrębnić siebie ze świata i od innych ludzi, ale też stawiać siebie ponad wszystko i wszystkich oraz rywalizować o uznanie,

paradygmatu mechanistycznego oraz „potencjalny środek zaradczy” na skutki konsumpcjonizmu, nękające współczesną Amerykę. Tamże.

⁸⁴ Por. Lao Tsy, *Droga*, tłum. M. Fostowicz-Zahorski, Wrocław 1992.

⁸⁵ O ideałach wychowania taoistycznego napisałem artykuł, do którego w tej części pracy częściowo nawiązuję. Por. P. Zieliński, *Ideaty wychowania taoistycznego w kontekście założeń i kierunków pedagogiki zachodniej*, „Kultura i Edukacja” 2015, nr 3.

⁸⁶ Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi...*, s. 50. Ciszę i spokój wymienia się tam dwukrotnie w kontekście doświadczenia pustki i powrotu do korzeni wszelkich zjawisk.

⁸⁷ Te opisy w dużym stopniu są zbieżne ze zbadanymi naukowo efektami regularnego stosowania medytacji przez współczesnych ludzi. Są to pewne cechy osobowości i właściwości zachowania opisane chociażby w podręczniku akademickim „Teorie osobowości”. Por. D. Goleman, *Psychologia Wschodu*, w: C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 1990, s. 349. Por. też: P. Zieliński, *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa 2011, s. 276. Chodzi tu m.in. o zmniejszenie się poziomu lęku, w tym także przed śmiercią, wzrost poczucia kontroli wewnętrznej, spontaniczności, empatii, spadek poziomu neurotyczności i zmniejszenie się ilości zaburzeń psychosomatycznych u osób medytujących.

⁸⁸ Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi...*, s. 50.

⁸⁹ Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty...*, s. 15.

znaczenie i dobra. W taoizmie filozoficznym zwraca się uwagę, że jest to błędne postrzeganie świata i siebie samego, rodzaj iluzji, z której należy przebudzić się, jednocześnie jest to przyczyna rywalizowania i walki, ostatecznie prowadząca do popełniania zbrodni. Wszystkie czynniki, które wzmacniają ego, prowadzą na manowce. Mądrą jest osoba, która doświadczyła pustki (rzeczy i zjawisk) oraz jedności (wszystkiego), a nie ta, która opanowała porcję wiedzy o świecie z książek w procesie intelektualnego kształcenia, a zatem mędrca nie należy utożsamiać z osobą wykształconą czy uczonym. Jak pisała L. Kohn, człowiek doskonały lub mędrzec, w literaturze taoistycznej, to często prosty zbieracz drewna lub rybak, może nim być mężczyzna lub kobieta z dowolnej warstwy społecznej, choć wzorcowym mędrce jest władca, stojący na czele społeczeństwa, będący królem-szamanem, obdarzonym mocą przekazywania innym czystości i harmonii⁹⁰.

Odniesień do medytacji jako drogi zjednoczenia się z dao jest w księdze co najmniej kilka, a nawet wskazuje się na medytację wykonywaną w pozycji siedzącej, a więc w sposób najczęściej zalecany przez główne systemy filozoficzno-religijne Dalekiego Wschodu. Odniesienia do medytacji jako metody dotarcia do pustki, urzeczywistnienia dao, można odnaleźć w rozdziałach: 1: „Przeto (ten, kto) trwale pozbawion jest pragnień wszelakich, (potrafi) dojrzeć subtelny istotę tao”⁹¹; 10:

Duch i ciało stanowią jedność i mogą (tak trwać) nie rozdzielając się.

Koncentrując się na regulacji oddechu i harmonijnym osłabieniu swych sił, można (osiągnąć) stan (pozbawionego pragnień) niemowlęcia.

Usuając (przygodne myśli) i (poświęcając się) tajemnej obserwacji (otaczającego świata), możesz (pozostać czysty) bez skaży⁹²;

20, zawierającym opis zagłębiania się w medytację i odrzucenia zwykłych ludzkich celów i zabiegów⁹³; 23, w którym przedstawiono rangę umiejętności utożsamiania się czy zjednoczenia z różnymi aspektami swojego życia, zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi, a także z tao i doświadczenia w związku z tym radości⁹⁴; 27, gdy mówi się o wyzbyciu się

⁹⁰ L. Kohn, *Taoizm. Wprowadzenie...*, s. 33. Jest tu odwołanie do rozdz. 81 *Daodejing*, którego nie ma w wersji z Guodian.

⁹¹ Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty...*, s. 3.

⁹² Tamże, s. 8-10.

⁹³ Rozdz. 20. Tamże, s. 18.

⁹⁴ Tamże, s. 21-22.

pragnień i pogrążeniu w błogim spokoju⁹⁵; 39, gdy wskazuje się na zamierzchnie czasy, w których ludzie już potrafili jednoczyć się z tao⁹⁶; 47, gdy mowa jest o poznaniu przez mędrca tao we własnym domu, a nie podczas dalekich wędrówek⁹⁷; 48, gdy zwraca się uwagę na potrzebę zmniejszania pragnienia zdobycia wiedzy czy czegokolwiek⁹⁸; 56, gdy należy odseparować się od zmysłów, odrzucić pragnienia, uspokoić myślenie i zjednoczyć się z „nic nie znaczącym pyłem” (tao)⁹⁹; 62, w którym zachęca się do osiągnięcia tao w siedzącej medytacji – „(...) żeby (w spokoju) usiedli i wkroczyli w (kraj tajemnic) tao”¹⁰⁰. Ponadto sugeruje się właściwą kolejność doskonalenia się duchowego człowieka: najpierw należy zjednoczyć się z dao, osiąść *de*, stosować ją w każdych okolicznościach życia i dopiero wtedy można wchodzić właściwie w rozmaite okoliczności i relacje życiowe, np. rządzić krajem albo wykonywać inne obowiązki. Z tekstu wynika też, że czynne zabieganie o zjednoczenie się z dao niejako gromadzi *de*, która wzmacnia człowieka na drodze samodoskonalenia się i pomaga mu w zjednoczeniu się z dao, a potem towarzyszy mędrcom w jego codziennym życiu, chroniąc go i wspierając.

Charakterystyka mędrca jako ideału wychowania zawartego w *Daodejing*, ujawnia jego (wynikające z urzeczywistnienia dao) motywy i zachowania. Wyłania się tutaj postać człowieka, który jest otwarty i szczery, prostolinijny i uczciwy, ale też może być „ostry i kanciasty” (w kontaktach z innymi), przekazując bezpośrednio swe myśli. Takim zachowaniem nie chce nikogo ranić, ale też nie stara się przesadnie eksponować wymienionych cech – „błyszczący blaskiem (swej wiedzy o tao), ale nie razi (w oczy innych ludzi)”¹⁰¹. Kolejny cytowany fragment dotyczy właśnie takich zachowań mędrca oraz oddaje jego jeszcze inne właściwości, jak chęć pomagania ludziom, obdarowywania ich oraz współdziałania z nimi:

Szczere słowa nie są piękne.
 Piękne słowa nie są szczerze.
 Dobry człowiek nie jest krasomówcą.
 Krasomówca nie jest dobrym człowiekiem.
 Mądry człowiek nie ma rozległej wiedzy.

⁹⁵ Tamże, s. 34.

⁹⁶ Tamże, s. 35–36.

⁹⁷ Tamże, s. 42.

⁹⁸ Tamże.

⁹⁹ Tamże, s. 51.

¹⁰⁰ Tamże, s. 57. Inne tłumaczenie tego fragmentu brzmi: „czyż nie zrobiono by lepiej, zasiadając [w zapomnieniu], by zjednoczyć się z dao?”. Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi...*, s. 124.

¹⁰¹ Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty...*, s. 54.

Ten, kto ma rozległą wiedzę, nie jest mądry.
 Mądry człowiek nie gromadzi dla siebie samego.
 Im bardziej jest pomocny dla innych, tym sam więcej ma.
 Im więcej daje, tym więcej posiada.
 Drogą Nieba jest, by wszystkim przynosić pożytek i nikogo nie krzywdzić.
 Drogą mędrca jest, by współdziałać i nie współzawodniczyć¹⁰².

W przytoczonym fragmencie można zauważyć związek oświecenia i osiągnięcia poziomu mędrca z wysoką moralnością i altruizmem. Podstawą tego związku może być następujące rozumienie: przeżywając oświecenie człowiek doświadcza pustki i wszystko staje się jednym, nie ma różnicowania na podmiot i przedmiot, wyłania się perspektywa absolutna. Ta nowa perspektywa, przeniesiona w świat względności i różnorodności, każe postrzegać wszystkich i wszystko na równi i ostatecznie, jako całość i jedność. Ponieważ „inni są mną”, a „ja jestem (ostatecznie) innymi”, nie mogą jako postrzegana przez innych odrębnie (w nieoświeconym w zdecydowanej większości społeczeństwie) osoba, występować przeciw innym i ich krzywdzić, gdyż byłoby to zwalczaniem samego siebie. Zatem egoistyczne zachowania wydają się bezsensowne. Podobna relacja zachodzi ze środowiskiem naturalnym, z tzw. przyrodą ożywioną i nieożywioną (choć w filozofii taoistycznej wszystko zdaje się przenikać żywa i świadoma energia), którą należy szanować jak siebie samego. Postępowanie wobec osób, które nie osiągnęły jeszcze poziomu mędrca, polega na naprowadzaniu ich na drogę prowadzącą do oświecenia, czego nie można robić „na siłę” (a jedynie reagując na wyrażoną wprost lub pośrednio prośbę). Przykład osobisty oraz zachęta do wnikliwej czy przytomnej obserwacji, wydają się być składowymi takiego duchowego nauczania. W 38 rozdziale czytamy:

Człowiek najwyższej cnoty (*shangde*) nie trzyma się cnotliwych (uczynków) – w ten sposób rzeczywiście cnotę posiada. (...)
 Człowiek najwyższej cnoty nie podejmuje działań (*wuwei*) i nie ma niczego, co byłoby powodem jego działania. (...)
 Człowiek najwyższej humanitarności (*shangren*) działa (*wei*), lecz nie ma niczego, z powodu czego by działał¹⁰³.

Rozdział ten, nieobecny w wersji z Guodian, zawiera nie tylko taoistyczny opis postępowania mędrca, ale też polemikę z konfucjanizmem,

¹⁰² Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi...*, s. 147.

¹⁰³ Tamże, s. 83. W cytacie pominięto znaki chińskie.

który wskazywał nie tyle na *dao*, co cnotę (*de*), a jeszcze częściej na humanitarność, sprawiedliwość i obyczaj (etykietę). Wszystkie te wartości, których rangę zaprezentowano w tekście od najwyższej (*de*) do najniższej (czyli etykiety i jej zasad), zdaniem taoistów jednak tracą swe znaczenie i są powodem pomieszczenia, gdy brakuje wglądu w *dao*:

Dlatego, gdy zanika tao, pozostaje *te*; gdy ginie cnota *te*, pozostaje ludzkość¹⁰⁴;
 gdy ludzkość zanika, pozostaje sprawiedliwość;
 gdy ginie sprawiedliwość, pozostaje już tylko (powierzchnowa) etykieta.
 Etykieta (i przestrzeganie jej zasad) jest zaledwie drobną resztką lojalności i szczerości. Jest ona początkiem (i źródłem) wielkiego chaosu¹⁰⁵.

Mędrzec posiada jeszcze szereg innych, nie wymienionych dotąd, właściwości i cech charakteru. Jest aktywny w społeczeństwie, reagując specyficznym, dzięki wglądowi w *dao*, na sygnalizowane mu potrzeby ludzkie, zarówno te duchowe, jak i materialne.

Poniżej przedstawiono kolejne cechy, charakterystyczne dla mędrca, wynikłe z rozpatrzenia pod tym kątem kolejnych rozdziałów *Daodejing*. Mędrce staje się ten, który wyzbędzie się wszelkich pragnień i dostrzeże (w akcie oświecenia) pozornieść lub iluzję (istnienia) wszelkich rzeczy¹⁰⁶. W pewnym sensie istoty (w swojej mnogości) są również złudzeniem, więc traktowane są obojętnie z absolutystycznego punktu widzenia¹⁰⁷. Jest to kwestia bardzo istotna, gdyż dotyczy stosunku mędrca do kategorii dobra i zła, przejawiającego się w świecie względności (zróznicowania, wyodrębnionych istot). Problem ten w odwołaniu do rozpatrywanego rozdziału 5 nie został w zasadzie bezpośrednio rozwiązany. Wskazuje się tutaj jedynie na umiar, zamiast wielosłownia (gadatliwości), co jest uwagą raczej odrwaną od poprzedniej myśli, choć może sugerować niemożność prawdziwego rozstrzygnięcia problemów moralnych za pomocą słów czy przepisów¹⁰⁸. W rozdziale 7 mędrzec jest zaprezentowany jako osoba, która „stawia siebie za innymi ludźmi”, a więc nie wywyższa się, „nie zabiega

¹⁰⁴ Tłumacz zaznaczył w przypisie, że chodzi o „ludzkość” w rozumieniu konfucjańskim.

¹⁰⁵ Lao-tsy, *Tao-Te-King* czyli *Księga Drogi i Cnoty...*, s. 35.

¹⁰⁶ Tamże, s. 3–4.

¹⁰⁷ Tamże, s. 6.

¹⁰⁸ Drugie polskie tłumaczenie naukowe przedstawia ten rozdział w kontekście umiętnego sprawowania rządów, wolnego od sztucznego, opartego na wielu słowach (przepisach prawa) zarządzania, które nie mogłoby przynieść właściwych skutków. Por. Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi...*, s. 34–35.

o urzeczywistnienie swoich osobistych (pragnień)” oraz jako osoba, która „nie dba o swoje ciało”¹⁰⁹ (prawdopodobnie w sensie: nie czyni z tego najważniejszego celu życia) i dlatego jego cele osobiste realizują się, jak również zachowuje (w zdrowiu) swoje ciało. W rozdziale 8. jest mowa o najwyższej dobroci, albo, gdyż termin nie jest w pełni jasny, o biegłości lub umiejętności postępowania w zgodzie z dao (może też być, że dobroć utożsamiono z biegłością postępowania mędrca, wynikłą z życia zgodnie z dao). Podkreśla się tutaj, że mędrzec umiejscawia się w niskim położeniu, w którym inni nie chcieliby się wcale znaleźć, jego uczucia, wypełniające serce, są głębokie, traktuje innych z szacunkiem, szanuje ich godność, ceni sobie w mowie – szczerość i wiarygodność, w sprawowaniu rządów krajem – ład i spokój, w pracy (dla swego pana, władcy) – umiejętność i sprawność oraz wykonywanie działań w odpowiednim (stosownym) czasie, ponadto nie rywalizuje, a tym samym nie spotyka się z oporem i przeciwdziałaniem¹¹⁰.

Dla przeciętnych ludzi, którzy nie doświadczyli dao, mędrzy i ich nauki wydają się być trudne do zrozumienia. Mędrzy są, gdy spogląda się na nich niejako z zewnątrz, powierzchownie: przezorni, ostrożni, powściągliwi, niezbadani, niezłomni, rozlegli w wiedzy, nieprzeniknieni. Dopiero poznanie wewnętrzne, oparte na spokoju, umożliwi dogłębne pojęcie dao, a tym samym zrozumienie postępowania mędrców¹¹¹. Ujawnią się oni wtedy jako wszechogarniające istoty, bezstronne i dostojne oraz nieulękłe¹¹². Dla mędrca miarą wszystkich rzeczy jest „Jedność”, której doświadczył. Nie stara się on być osobą publiczną, nie dowodzi, że ma rację, nie domaga się uznania, nie wywyższa się i nie rywalizuje. Z tych powodów urasta do naturalnego przywódcy, który „ma wielkie osiągnięcia”¹¹³. Mędrzec ma zdolność czy umiejętność utożsamiania się z tym, czego doświadcza, zarówno gdy jest to powodzenie, jak i gdy jest to niepowodzenie. Taka zdolność doświadczenia życia zapewnia mu radość¹¹⁴. Mędrzec potrafi również, mimo „wspaniałych widoków”, zachować spokój, zapanować nad swoim wzruszeniem, nad swoimi emocjami, a podobnym opanowaniem powinien wykazać się władca¹¹⁵. Mędrzec zna naturę ludzką

¹⁰⁹ Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty...*, s. 7.

¹¹⁰ Tamże, s. 7-8. Również w rozdz. 24 jest mowa w zasadzie o tym samym: mędrzec nie dąży do „upublicznienia się”, wywyższania nad innych, zdobycia uznania, nie twierdzi też, że posiada stale rację. Tamże, s. 22.

¹¹¹ Rozdz. 15. Tamże, s. 13-14.

¹¹² Rozdz. 16. Tamże, s. 15. W rozdz. 26 stwierdza się, że ten, kto poznał tajemnicę dao, nieba i ziemi, które są wielkie, sam jest wielkim człowiekiem. Tamże, s. 24.

¹¹³ Rozdz. 22. Tamże, s. 19-21.

¹¹⁴ Rozdz. 23. Tamże, s. 21-22.

¹¹⁵ Rozdz. 26. Tamże, s. 25.

i nikogo nie odtrąca, lecz potrafi innym dobrze pomóc, zwłaszcza tym, którzy nie są biegli w tych kwestiach, jak również w poznaniu sensu życia, dlatego zasługuje na szacunek¹¹⁶. Cechuje się niesłychaną prostotą, jest wyższy ponad godność i urzędy, unika zbytku, przepychu i bogactwa¹¹⁷. Działając zgodnie z dao powinien umieć zatrzymać się w swoim działaniu, by nie utracić istoty swojego jestestwa¹¹⁸. Poznanie siebie samego, to stanie się człowiekiem oświeconym. Oznacza to bycie potężnym i prawdziwie bogatym. Znając swoje prawdziwe miejsce w życiu, mędrzec będzie żył długo, a jeśli nie zatraci swojego prawdziwego bogactwa, po śmierci osiągnie życie wieczne¹¹⁹. Mędrzec żyje w spokoju i harmonii, nie ma żadnych pragnień, zagłębiony w błogim spokoju¹²⁰. Umiar, powściągliwość, a przede wszystkim całkowity spokój, wielokrotnie pojawiają się w opisie życia mędrca na kartach *Daodejing*, podobnie radość z urzeczywistnionego życia, czy dosyt¹²¹. Rozdział 49 ujawnia kolejne właściwości mędrca:

Mędrzec (wyznający tao) nie ma (własnych) niezmiennych przekonań.

Przekonania (ludu) stu rodów czyni (własnymi) przekonaniami.

Tym, co mi życzą dobrze – (powiada) – ja też życzę dobrze.

Tym, co mi dobrze nie życzą – (powiada) – ja mimo wszystko również życzę dobrze.

(I w ten sposób) osiągam dobroć.

Tym, co darzą mnie zaufaniem – (rzecze) – ja też ufam.

Tym, co mnie zaufaniem nie darzą – (rzecze) – ja mimo wszystko również ufam.

(I w ten sposób) osiągam (ich) ufność.

Mędrzec (wyznający tao, sprawując rządy na świecie) pod niebem, stapia się z nim, (sprawiając, że wszystko) pod niebem (garnie się ku pierwotnej prostocie), wyzbywa się wszelkich pragnień.

Lud cały kieruje ku niemu swój wzrok i słuch.

¹¹⁶ Rozdz. 27, s. 25–26.

¹¹⁷ Rozdz. 29. Tamże, s. 27–28. Na prostotę, jako cechę charakterystyczną mędrca, wskazano w rozdz. 39. Tamże, s. 37.

¹¹⁸ Rozdz. 32. Tamże, s. 31.

¹¹⁹ Rozdz. 33. Tamże, s. 31–32. Również w rozdz. 59 jest mowa o „długim życiu i trwaniu przez wieki”, ale też o władaniu (własnym) państwem, dzięki dotarciu do dao, podporządkowaniu się mu i nagromadzeniu *de*. Tamże, s. 54.

¹²⁰ Rozdz. 36 i 37. Tamże, s. 33–24.

¹²¹ Rozdz. 44, 45 i 46. Tamże, s. 40–42.

A Mędrzec sprawia, że (lud) staje się jak niemowlę, (nie posiadając żadnej wiedzy ni pragnień)¹²².

Ponadto dzięki swojej postawie życiowej, mędrzec nie znajduje się w „polu śmierci”, życie uważa za wielki skarb i chroni je, nie udając się w miejsca, gdzie mógłby je niepotrzebnie narazić, czy to z powodu wojny, dzikich zwierząt, czy niebezpiecznej drogi¹²³. Mędrzec, który urzeczywistnił dao, utożsamia się ze wszystkim, nie może więc być bliskim tylko dla wybranych, lub osobą odnoszącą jakieś korzyści czy doznającą cierpień. Nie można sprawić, aby czuł się szanowany i czczony, zhańbiony i poniżony. Dlatego jest „najczcigodniejszym (...) pod niebem”¹²⁴. W swym działaniu mędrzec stosuje *wuwei*, zaczyna od rzeczy (spraw) małych i łatwych, traktuje je z pełną powagą, podobnie jak te duże i trudne, ostatecznie nie doświadczając trudności¹²⁵. Nawet najdłuższa podróż zaczyna się od pierwszego kroku i nie należy dążyć od razu do szybkiego i pomyślnego zakończenia spraw, należy za to stale podtrzymywać taką samą uwagę, na końcu, jak i na początku. Warto też dbać o to, co inni pomijają lub czego nie cenią, odrzucić pragnienia i chęć posiadania zbędnej wiedzy i zbędnych rzeczy¹²⁶. Mędrzec (czasami w *Daodejing* nazywany świętym) jest wyrozumiały, a nie bezwzględny w relacjach międzyludzkich, stara się wspierać ludzi dobrych, zdążających do dao¹²⁷. Księga kończy się stwierdzeniem, iż dao (droga) mędrca polega na tym, że on nie walczy, ale współdziała (we wszystkim, co robi)¹²⁸. Jeśli chodzi o działanie mędrca, to:

„(...) człowiek mądry radzi sobie bez działania (*wuwei*); idzie ucząc bez słów, a wszystkie rzeczy i sprawy rozpoczynają się i nie ustają; rodzą się i nie przestają istnieć. On powołuje je do życia, lecz ich nie posiada; czyni, lecz nie dla korzyści; osiąga pełnię (*cheng*), lecz nie dla poklasku. Dokładnie mówiąc, ponieważ nie dla poklasku, dlatego to, co osiąga, nie opuszcza go”¹²⁹.

Mędrzec nie wyrządza krzywdy innym, lecz prowadzi ich do wspólnego celu (urzeczywistnienia dao)¹³⁰. Wychowanie i nauczanie, w którym

¹²² Tamże, s. 44.

¹²³ Rozdz. 50, Tamże, s. 46.

¹²⁴ Rozdz. 55. Tamże, s. 50.

¹²⁵ Rozdz. 63. Tamże, s. 57–58.

¹²⁶ Rozdz. 64. Tamże, s. 58–59.

¹²⁷ Rozdz. 79. Tamże, s. 69.

¹²⁸ Rozdz. 81. Tamże, s. 71 oraz Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi...*, s. 147.

¹²⁹ Rozdz. 2. Laozi. Tamże, s. 28.

¹³⁰ Rozdz. 60. Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty...*, s. 55.

uczestniczy mędrzec, dzieje się spontanicznie i bezinteresownie¹³¹ (jest to działanie *wuwei*), odbywa się bez (zbędnych) słów oraz w oparciu o szczerą i wiarygodną wypowiedź¹³². Mędrzec wie, że nic nie wie, dlatego jest zdrowy¹³³, nie koncentruje się na przekazywaniu wiedzy i umiejętności, nie wskazuje też na bogactwo czy inne przedmioty lub stany wywołujące pożądanie, jako istotne cele tego procesu¹³⁴. Ponadto nie stawia się w jego centrum¹³⁵ i nie okazuje swej wyższości¹³⁶. Traktuje „cały świat” z szacunkiem i miłością, a więc i wychowanków oraz nikogo nie wyróżnia czy faworyzuje¹³⁷. Jego nauczanie nie jest dla wszystkich zrozumiałe (przyciąga bardziej tych, którzy pragną zjednoczyć się z dao) i polega na tym, aby doprowadzić ludzi do stanu, dzięki wytworzonej atmosferze spokoju, w którym ich umysły stopniowo ulegną uspokojeniu, wyciszeniu, pragnienia z czasem tracą na znaczeniu i ostatecznie (zapewne dzięki stosowaniu koncentracji uwagi na oddechu lub innym sposobom medytacji, być może powiązanych ze stwierdzeniem, że „oczywiste słowa (prawdy) wydają się paradoksalne”¹³⁸), dojdzie do urzeczywistnienia dao przez osoby będące w roli uczniów¹³⁹. Może też cały ten proces zachodzić samodzielnie, jako samowychowanie.

Istnieją także zalecenia dotyczące codziennego działania człowieka, będącego na drodze dao (zdążającego do oświecenia), które umożliwiają mu głębsze zaangażowanie się w proces samourzeczywistnienia. Dotyczą one utrzymywania przez ucznia naturalnej prostoty (w zachowaniu), a unikania sztuczności, ograniczania aktywności własnej, związanej z osiągnięciem osobistych korzyści i ograniczania własnych pragnień¹⁴⁰. Wpajanie nakazów moralnych nie jest dobrą metodą wychowania, nie ma ona końca, wiąże się z wzbudzaniem lęku w celu ich przyjęcia i przestrzegania, ostatecznie prowadzi do kłopotów i zmartwień. Mowa o tym w rozdziale 20. Mędrzec w tym kontekście zdaje się wskazywać na lepszą, choć niecodzienną drogę – zagłębiania się w medytacji, podczas której pragnienia i dążenia zostają odrzucone, wiedza zostaje zastąpiona niewiedzą, przenikliwość bezdenną zadumą, pojawia się tu porównanie z ruchem morza, oddającym

¹³¹ Rozdz. 10. Tamże, s. 10.

¹³² Rozdz. 2. Tamże, s. 4. Rozdz. 8. Tamże, s. 7.

¹³³ Rozdz. 71. Tamże, s. 64.

¹³⁴ Rozdz. 3. Tamże, s. 5.

¹³⁵ Rozdz. 7. Tamże, s. 7.

¹³⁶ Rozdz. 10. Tamże, s. 10.

¹³⁷ Rozdz. 13. Tamże, s. 12.

¹³⁸ Rozdz. 78. Tamże, s. 68.

¹³⁹ Rozdz. 15 i 16. Tamże, s. 14 i 15.

¹⁴⁰ Rozdz. 17. Tamże, s. 17.

obojętność i zjednoczenie się ze stanem bez celów i pragnień, niczym stanie się „otępiałym nędzarzem”, bezpośrednio żywionym przez matkę (dao)¹⁴¹. Upraszczając, można stwierdzić, że lepsze efekty, związane z rozwojem moralnym człowieka, uzyska się przez zachęcenie go do głębokiej refleksji czy wręcz regularnej medytacji, niż metodami nakazowymi, odwołującymi się do stosowania kar i wywołującymi lęk. W tym kontekście należy pamiętać, że tak wpajana moralność jest bardzo powierzchowna i wychowankowie często nie zachowują się moralnie w sytuacjach, gdy mają świadomość braku kontroli zewnętrznej. Z kolei, z badań nad regularnie medytującymi osobami wynika, że rozwija się u nich m.in. empatia (empatyczne rozumienie innych ludzi) oraz wzrasta poczucie kontroli wewnętrznej (powiązane też z rozwojem odpowiedzialności). Wskazówka zamieszczona w *Daodejing*, dotycząca efektywnej metody rozwoju moralnego człowieka, jest zgodna z najnowszymi odkryciami współczesnej nauki¹⁴² oraz twierdzeniami współczesnej pedagogiki humanistycznej. Mędrzec jest tutaj mistrzem, nauczycielem, będącym biegłym znawcą natury ludzkiej, i oddziałuje na tych (wychowuje tych), którzy jej nie znają, a chcą poznać. Nie można być dobrym nauczycielem (duchowym), samemu nie mając wglądu w dao, a będąc jeszcze dodatkowo przekonanym o swojej mądrości. Nauczyciel jest efektywny („zawsze potrafi dobrze pomóc”) z racji swojego doświadczenia i nie odtrąca kogośkolwiek¹⁴³. Posiada w sobie rodzaj światła (spokoju i harmonii), dzięki czemu ludzie lgną do niego i zaczynają zgłębiać dao¹⁴⁴. To, czego naucza, nie można ani dostrzec, ani usłyszeć, choć, gdy się to osiągnie i stosuje, jest niewyczerpane¹⁴⁵.

Nauczać bez słów.

Czerpać korzyści z nie działania.

Bardzo niewiele (...) pod niebem osiągnęło tę (umiejętność)¹⁴⁶.

Odrzucenie chciwości, opróżnienie umysłu, pomniejszenie i odrzucenie pragnień, wszystko to prowadzi do osiągnięcia stanu nie działania (*wuwei*), a i tak wszystko wspaniale funkcjonuje. W *Daodejing* kilkakrotnie pojawia się porównanie mędrca z niemowlęciem¹⁴⁷. Chodzi tu o bycie opróżnionym z wszelkiej wiedzy i pragnień oraz o spontaniczne działanie, co ma też być

¹⁴¹ Rozdz. 20. Tamże, s. 18.

¹⁴² Por. podrozdz. 3.3.2.1. „Przegląd badań dotyczących medytacji”, zawarty w: P. Zieliński, *Relaksacja w teorii...*, s. 273–281.

¹⁴³ Rozdz. 27. Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty...*, s. 25–26.

¹⁴⁴ Rozdz. 35. Tamże, s. 32–33.

¹⁴⁵ Tamże, s. 33.

¹⁴⁶ Rozdz. 43. Tamże, s. 40.

¹⁴⁷ Oraz zachęty, aby ludzie (lud) takimi się stali.

działaniem jak najbardziej utrafionym, z racji bezpośredniego przejawiania się przez człowieka dao¹⁴⁸. Wychowanie i nauczanie ma odbywać się w obecności urzeczywistnionego mistrza, w atmosferze spokoju, akceptacji, zaufania i nieskrępowania czy też spontaniczności¹⁴⁹.

Za niewłaściwe cele wychowania uważa się też zabieganie o przedłużenie życia, upiększanie ciała, uleganie silnym pragnieniom, naruszającym siły witalne organizmu. Mają to być cele sprzeczne z dao, a próby ich realizacji wręcz przyspieszają nadejście kresu życia¹⁵⁰. Te uwagi są szczególnie interesujące i warte podkreślenia w kontekście późniejszych celów wychowania w nurcie taoizmu religijnego (*daojiao*)¹⁵¹. Proces realizacji celów wychowania i samowychowania jest raczej długotrwały, odbywa się krok po kroku i na każdym etapie należy poświęcić mu należyłą uwagę oraz podtrzymać właściwe zaangażowanie. Zostanie mistrzem zdaje się obligować do nauczania, pomagania potrzebującym. W takim działaniu mistrz jest miłosierny, pełen umiarkowania i nie afiszuje się. Z tego powodu jest mężny, hojny i nadaje się na przywódcę, a także wzór do naśladowania. Mimo że nie zabiega o wyróżnienie („odziewa się w zgrzebne płótno”), to jest święty („w piersiach kryje drogocenny nefryt”)¹⁵². Nie zostaje się mistrzem czy mędrcelem po to, aby imponować innym. Niewielu ludzi potrafi działać jak dao niebios, gdyż zazwyczaj tam, gdzie jest niedostatek i nadmiar, następuje jeszcze ich wzrost, a bogaci nie potrafią zrezygnować z nadmiaru, by ofiarować go potrzebującym. Te moralne zalecenia w zasadzie może zrealizować tylko święty (mędrzec), który nie przypisuje sobie żadnych zasług i nie pragnie podziwu dla swej mądrości¹⁵³. *Daodejing* wskazuje również na potrzebę wychowania doskonałego władcy. Przypisuje się mu cechy i zachowania mędrca. Jedną z najważniejszych jest odpowiedzialność za kraj i jego mieszkańców, zwłaszcza w czasie klęsk i nieszczęść¹⁵⁴. Mędrzec czy święty niczego nie gromadzi, a jeśli decyduje się ludziom pomagać, robi to z całych sił. Pomoc ta nie polega na prowadzeniu dysput i popisaniu się wiedzą (której *de facto* nieurzeczywistnieni ludzie nie posiadają). Polega ona na dzieleniu się tym, co wynika z urzeczywistnienia dao oraz współpracowaniu z innymi. Praca ta może wiązać się z mówieniem innym słów trudnych dla nich do przyjęcia, gdyż „słowa piękne nie są słowami prawdy”¹⁵⁵.

¹⁴⁸ Rozdz. 48 i 49. Tamże, s. 42 i 44. Por. rozdz. 55. Tamże, s. 50.

¹⁴⁹ Tamże, s. 44.

¹⁵⁰ Rozdz. 55. Tamże, s. 51.

¹⁵¹ Por. też rozdz. 75. Tamże, s. 66.

¹⁵² Rozdz. 70. Tamże, s. 63–64.

¹⁵³ Rozdz. 77. Tamże, s. 67–68.

¹⁵⁴ Rozdz. 78. Tamże, s. 68.

¹⁵⁵ Rozdz. 81. Tamże, s. 70–71.

W świetle idei *Daodejing* właściwe wychowanie i nauczanie ma pomóc wychowankom i uczniom dostrzec pozorną wartość zwyczajowych celów życiowych (jak gromadzenie dóbr materialnych, nadmierne zabieganie o piękne ciało i długie życie, czy popularność), bezsens wzmacniania i eksponowania własnego ego, a w miejsce tego ma zwrócić uwagę na rangę wzrostu i samourzeczywistnienia duchowego i moralnego, powiązanego z uprawianiem medytacji i bezinteresowną pracą dla innych, aby ci mogli sami (w procesie samowychowania) osiągnąć oświecenie i kroczyć dalej drogą wskazywaną przez taoistycznych mędrców, świętych i mistrzów (czyli nauczać o dao i pomagać potrzebującym, a nawet, zajmując odpowiednie stanowiska polityczne i administracyjne, reformować kraj przez prowadzenie oświeconych rządów).

W powiązaniu z wymienionymi cechami osobowości i zachowania mędrca, a także zaprezentowanym sposobem wychowania i nauczania oraz samowychowania, odkrytymi w *Daodejing*, można ponadto wymienić najważniejsze wartości pedagogiczne, dostrzegalne w tym dziele. Dla człowieka najważniejsze jest doświadczenie dao. Jakkolwiek w poprzednim rozdziale zaprezentowano już krótką, encyklopedyczną eksplikację tej kategorii i innych kategorii *daojia*, należałoby wartości te przedstawić w sposób bardziej wyczerpujący, w oparciu o analizowane dzieło, jako że bezpośrednio korespondują one z ideałem i głównym celem wychowania taoizmu filozoficznego.

Dao ma charakter ontyczny (związany z istotą bytu, rzeczywistości), epistemologiczny czy gnoseologiczny (dotyczący poznania tej rzeczywistości), antropologiczny (gdyż wskazuje na sedno człowieczeństwa), etyczny (gdyż dao jest źródłem moralności oraz jej dostrzegalnych efektów), a także aksjologiczny (odnoszący się do istoty wartości i wartościowania w oparciu o pojmowanie dao). W pierwszym rozumieniu dao stanowi „wspólne prazródło wszystkich rzeczy”¹⁵⁶.

Dao rodzi jedno.
 Jedno rodzi dwa¹⁵⁷.
 Dwa rodzą trzy.
 Trzy rodzą wszystko¹⁵⁸.

¹⁵⁶ Rozdz. 21. Tamże, s. 19. Por. też: P. Grabowski, *Taoistyczny obraz świata*, w: *W poszukiwaniu zagubionej drogi. Tematy hinduskie, buddyjskie i taoistyczne*, red. J. Sieradzan, Białystok 2007, s. 214 i nn.

¹⁵⁷ Yin i yang.

¹⁵⁸ Rozdz. 42. Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty...*, s. 55–56. Por. *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi...*, s. 94.

Wszystkie istoty, rzeczy i zjawiska, z uwagi na pierwiastek żeński (*yin*), posiadają właściwość troski, a z uwagi na pierwiastek męski (*yang*), mają właściwość tworzenia, ponadto przepelnione są *qi* (życiową energią) i zdążają do zachowania równowagi czy harmonii (pozostają w tym stanie)¹⁵⁹. Dzięki działaniu przeciwstawnych sił, wszystko osiąga pełnię rozwoju i dlatego wszystko w swej istocie czeni *dao* i ceni *de*¹⁶⁰. *Dao* jest nieuchwytny i nieokreślony, zawiera jednak w sobie wyobrażenia (obrazy) i rzeczy oraz esencję, będącą najwyższą prawdą, jest początkiem i kresem wszystkiego¹⁶¹. Jako „niejasne i nieokreślone”¹⁶² nie może być poznane za pomocą zmysłów i rozumu. Jest jak puste naczynie, będące ciągle w użyciu, ale nigdy nie wypełniające się, jest bezdenną otchłanią, pustką, która kreuje wszystko. Zdaje się być żywe, wieczne i nie wiadomo skąd się wzięło. Jest pierwotne względem wszelkich zjawisk i najwyższego bóstwa¹⁶³. *Dao* nie można zobaczyć, usłyszeć, dotknąć czy pochwycić, jest zatem niewidzialne, niesłyszalne i nieuchwytny, „nieskończenie bezgraniczne”, nienazwane, niewyczerpalne¹⁶⁴. Przejawia się w rzeczach i sprawach, i powraca do stanu nieistnienia rzeczy i spraw. Jest niezmienny, wieczny¹⁶⁵. *Dao* tworzy wielką mnogość rzeczy i rodzi wielką liczbę istot, wynika z niego siła *de* otacza je opieką i podtrzymuje, jednak *dao* nie uważa ich za swoją własność, nie szczyci się dokonaniem olbrzymiego wysiłku (ciągłej kreacji i podtrzymywania zróżnicowanych istnień), nie sprawuje nad nimi władzy¹⁶⁶. Należy się z nim spotkać, choć nie zobaczy się jego twarzy¹⁶⁷. *Dao* nie można wyrazić słowami, a jedynie pojąć (czy doświadczyć) w akcie oświecenia¹⁶⁸. Dzięki poznaniu *dao* można poznać jego kreację i dostroić się do niezmiennych praw (wynikłych z *dao*), uzyskując harmonię i unikając niebezpieczeństwa¹⁶⁹. Kroczenie wielką drogą *dao*, zgodnie z jego zasadami, to kroczenie drogą czystości i porządku, z dala od zgubnych zachowań (walki, pijaństwa, obżarstwa, gromadzenia bogactw)¹⁷⁰. *Dao* zawsze wspiera ludzi dobrych, czyli takich,

¹⁵⁹ Tamże. Por. Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty...*, s. 39.

¹⁶⁰ Rozdz. 51. Tamże, s. 46–47.

¹⁶¹ Tamże, s. 19 oraz Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi...*, s. 58.

¹⁶² Rozdz. 14. Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty...*, s. 13.

¹⁶³ Rozdz. 4. Tamże, s. 5–6. Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi...*, s. 32.

¹⁶⁴ Por. rozdz. 35. Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty...*, s. 33.

¹⁶⁵ Rozdz. 32. Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi...*, s. 76 oraz Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty...*, s. 30.

¹⁶⁶ Rozdz. 51. Tamże, s. 46–47.

¹⁶⁷ Rozdz. 14. Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi...*, s. 46 oraz Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty...*, s. 13.

¹⁶⁸ Rozdz. 1. Tamże, s. 3.

¹⁶⁹ Rozdz. 52. Tamże, s. 47–48.

¹⁷⁰ Rozdz. 53. Tamże, s. 48–49.

którzy stosują się do jego zasad¹⁷¹. Mogą oni wiele osiągnąć, ale w gruncie rzeczy nie posiadają niczego¹⁷². Dao jest ostatecznym celem, do którego zdążają wszystkie istoty i najlepiej należy oddać mu się w medytacji¹⁷³. Dao nieba nie wypowiada słów, jednak udziela odpowiedzi, nie walczy, a odnosi zwycięstwa, nie wzywa, a jednak rzeczy i istoty docierają do niego (powracają – *fu*), nic też nie umyka jego uwadze¹⁷⁴. Z dao wynika *de*, *wuwei*, *fu* i *pu* – prostota zachowania, postępowania, życia człowieka urzeczywistnionego.

W *Daodejing* dostrzec można inne wartości, niejako naturalnie powiązane z ludzką egzystencją i wychowaniem społeczno-moralnym. Człowiek, który ma urzeczywistnić swoją naturę, dotrzeć do dao, a uwagi te dotyczą całego społeczeństwa ludzkiego, nie powinien być głodny i chory, należy zatem cenić i zapewnić ludowi utrzymanie (jedzenie, schronienie) oraz dobrą kondycję zdrowotną¹⁷⁵. Władcy czy sprawujący rządy nie powinni się afiszować, ani wywoływać strachu u podwładnych, ale zawsze powinni dotrzymywać obietnic¹⁷⁶. W wychowaniu społeczeństwa należy wskazać nowe cele: wartość naturalnej prostoty i skromności w miejsce sztuczności i nieautentyczności, pracę dla dobra innych w miejsce zabiegania tylko o własne korzyści i snucia planów wzbogacenia się kosztem innych, poleganie bardziej na cechach wewnętrznych niż literze prawa, na wartościach wspólnotowych i szacunku dla starszych, co może realnie zmienić społeczeństwo¹⁷⁷. Mając trwałe podstawy wychowania, wymienione wyżej oraz czcząc przodków, a przede wszystkim kultywując samowychowanie (samodoskonalenie – *xiushen*), człowiek rozwinie *de* i stanie się „prawdziwy”. Poznając siebie, będzie znał i innych ludzi, poznając swoją rodzinę, pozna i inne, podobnie rzecz się ma z miejscem zamieszkania, krajem i światem. Będzie też doskonałym własną *de*, pracując dla rodziny, gminy, kraju i świata¹⁷⁸. W wychowaniu należy umiejętnie rozwijać cnoty wewnętrzne, a nie ćwiczyć właściwe zachowania pod groźbą kary¹⁷⁹, podkreślać, że w życiu zarówno powodzenia jak i niepowodzenia stanowią jego treść i prowadzą do mądrości i rado-

¹⁷¹ Rozdz. 78. Tamże, s. 69.

¹⁷² Rozdz. 62. Tamże, s. 57.

¹⁷³ Tamże, s. 56-57.

¹⁷⁴ Rozdz. 73. Tamże, s. 65.

¹⁷⁵ Rozdz. 3. Tamże, s. 5.

¹⁷⁶ Rozdz. 17. Tamże, s. 16.

¹⁷⁷ Rozdz. 19. Tamże, s. 17.

¹⁷⁸ Rozdz. 54. Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi...*, s. 111 oraz Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty...*, s. 49-50.

¹⁷⁹ Rozdz. 20. Tamże, s. 17-18.

ści¹⁸⁰, a umiar (również w słowach) i skromność wzmacniają te usiłowania¹⁸¹. Osiągnięcie ładu wewnętrznego i zewnętrznego (w państwie) jest możliwe tylko przez odrzucenie egoizmu i pragnień chwały¹⁸². Marzenia o podporządkowaniu świata i utrzymaniu go we władzy (w oparciu o jedną ideologię) są złudne i muszą zakończyć się niepowodzeniem, a świat jest z natury zróżnicowany, należy to docenić i uszanować, ponadto zbytek, przepych i bogactwo nie mogą się równać w żaden sposób doświadczeniu dao¹⁸³. Pokój i łagodność to wartości nieporównywalne z kultem oręża, stosowaniem przemocy. Zabijanie ludzi i czerpanie z tego radości uniemożliwia osiągnięcie szczęścia¹⁸⁴. Jedynie walka obronna jest usprawiedliwiona, ale nie przynosi chwały¹⁸⁵. Należy znać granice, potrafić zatrzymać swoje działania, aby nie utracić możliwości samorealizacji¹⁸⁶. Na uwagę zasługuje również wskazywanie, uwzględnianie, a nawet preferowanie wartości tradycyjnie powiązanych z *yin*, a więc żeńskich, jak delikatność, słabość i wrażliwość. Wspierają one życie¹⁸⁷, a zatem mogą odgrywać duże znaczenie w humanistycznym wychowaniu. W *Daodejing* dostrzec jednak można pewien elitaryzm, przejawiający się w zachętach, aby ukrywać przed ludem tajniki rządzenia oparte na wglądzie w dao¹⁸⁸. Może to być rezultatem kompilacyjnego charakteru książki, która – choć zasadniczo dość spójna – zawiera jednak pewne sprzeczności. W tym kontekście sprzeczność ujawnia się w zestawieniu cech mędrca (a więc idealnego władcy), który ma być otwarty i szczery¹⁸⁹, z zachętą do ukrywania tajemnej wiedzy, wypływającej z dao, a służącej do skutecznego rządzenia ludem i państwem. W księdze pojawiają się też wyobrażenia państwa, które, jeśli jest wielkie, pozyskuje małe państwa ustępliwością (uległością), a jeśli jest małe, stosuje tę samą zasadę i uzyskuje opiekę wielkiego. Wielkie państwa karmią i jednoczą ludzi, małe pragną, aby wielkie nimi opiekowały się oraz chcą im służyć. Ten model może zadziałać, gdy duże państwa szanują i dbają o lud, rządzą się według prostych zasad i zachowują spokój, nie zdążając do dominacji¹⁹⁰, jednak w innym przy-

¹⁸⁰ Rozdział 22. Tamże, s. 21-22.

¹⁸¹ Tamże, s. 21.

¹⁸² Rozdz. 28. Tamże, s. 27.

¹⁸³ Rozdz. 29. Tamże, s. 27-28.

¹⁸⁴ Rozdz. 31. Tamże, s. 29-30.

¹⁸⁵ Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi...*, s. 75.

¹⁸⁶ Rozdz. 32. Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty...*, s. 31.

¹⁸⁷ Rozdz. 76. Tamże, s. 66-67. Por. też rozdz. 40. Tamże, s. 37.

¹⁸⁸ Rozdz. 65. Tamże, s. 59.

¹⁸⁹ Rozdz. 58. Tamże, s. 54.

¹⁹⁰ Rozdz. 61. Tamże, s. 55-56. Por. *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi...*, s. 122.

padku, jak dokumentuje historia (choćby relacji Chin z Wietnamem), małe państwa stają się ofiarą czy łupem wielkich.

Również w księdze możemy odnaleźć trzy typy reakcji uczonych, gdy dociera do nich wiedza o dao (i wypływających z niego zasadach). Pierwsi (część uczonych o głębokiej i wyższej wiedzy) pragną zastosować ją natychmiast w swoim życiu; drudzy – raz biorą ją pod uwagę, kiedy indziej pomijają; trzeci odrzucają ją, a nawet śmieją się z niej¹⁹¹. Ponieważ dao jest bezkształtne, bezimienne (nie do opisanego pojęciami) i niewidzialne (niematerialne), można od razu trzecią grupę utożsamić z uczonymi respektującymi tylko paradygmat materialistyczny w nauce, a więc powiązany z empiryzmem i redukcjonizmem. W księdze istnieje też wiele odwołań do natury, porównań cnót ludzkich i procesu doskonalenia się z wodą (potokiem, rzeką, morzem), kamieniem, wąwozem, doliną itp., samo dao porównuje się z nieociosanym kłosem czy pnem drzewa. Niektórzy uczeni, jak T. Żbikowski, wręcz utożsamiają prawa dao z prawami natury. Jednak współczesna nauka (z małymi wyjątkami) nie wyposaża całej natury w atrybuty życia i świadomości. Te bliskie związki człowieka z naturą podkreślają też jedność i współzależność wszystkich istot, rzeczy, zjawisk i procesów świata.

Wychowanie materialistyczne, którego celem jest przygotowanie do osiągnięcia materialnego powodzenia w życiu, często rozumianego jako posiadanie nadmiaru środków i rzeczy, bogactwa, władzy, zaszczytów i sławy, jak najdłuższego życia i zdrowia, aby można było z tego wszystkiego korzystać, a zatem oparte na kulcie rzeczy, walce i wywyższaniu się nad innych, jest wielokrotnie surowo krytykowane w *Daodejing*. Nadmiar bogactwa z pewnością prowadzi do wielkich strat¹⁹², podobnie jak lubowanie się w walce i zabieganie o zaspokojenie innych egoistycznych celów. Te wielkie straty oznaczają niemożność nawet zbliżenia się do (rozumienia) dao.

W *Daodejing* istnieje sporo odniesień do sztuki rządzenia, którym warto przyjrzeć się z pedagogicznego punktu widzenia, gdyż mędrzec-władca jest ideałem zarówno wychowania, jak i rządzenia, a najważniejsze cele obu działalności są tożsame, gdyż jest nimi dobro wychowanków i ludu (społeczeństwa), a więc istnieje tutaj daleko sięgająca analogia. Takie zestawienie nie jest nowością na gruncie zachodniej filozofii i pedagogiki, chociażby I. Kant uznał za najważniejsze i najtrudniejsze ludzkie działalności właśnie rządzenie i wychowanie. W księdze mamy zatem szereg poglądów dotyczących rządzenia i można rozważyć ich wartość również dla zrozumienia procesu wychowania.

¹⁹¹ Rozdz. 41. Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty...*, s. 38.

¹⁹² Rozdz. 44. Tamże, s. 40.

Jeśli rządzenie będzie opierało się na (narzuconych) normach i zakazach, lud będzie uciekał się do sprytu i podstępu, prawdopodobnie po to, aby czuć się wolnym i swobodnym (zachodzi więc tutaj podobieństwo z autorytarnym stylem wychowania i jego skutkami). Z kolei, jeśli rządy opierać się będą na „przyzwalającym niedziałaniu”, lud będzie żył w prostocie i lojalności (zakładając, że są to wartości pedagogiczne, podobnych skutków można doszukiwać się w wychowaniu nieautorytarnym). Atmosfera otwartości i szczerości, prostolinijności i uczciwości, przy unikaniu przerysowania tych cech oraz ekspozycji własnej osoby¹⁹³, przyniesie więcej pożytku, niż próby podporządkowania sobie i urobienia ludu (podobnie rzecz się ma z wychowanekami). W procesie rządzenia ważna jest powściągliwość oraz niedopuszczanie do zbyt częstych zmian obowiązujących ustaleń czy zasad, a także pewna ustępliwość czy elastyczność. Należy wykluczyć pośpiech oraz nie pomijać – zdawałoby się – nieważnych szczegółów, a więc potrzebna jest wnikliwość rządzącego, i to na każdym etapie tego procesu. Uwagi te z pewnością można zastosować w wychowaniu. Rządzący nie mogą być powierzchowni, ale też nadto ugodowi, a także powinni przewidywać konsekwencje pewnych decyzji i działań¹⁹⁴. Podobne uwagi można odnieść również do wychowawców. Miłosierdzie, umiarkowanie, nieekspozowanie się (jako wartości „wewnętrzne”), często wymieniane na kartach księgi, są jak klejnoty, które trzeba stale strzec. Rodzą one męstwo, hojność i umożliwiają przywództwo (wartości „zewnętrzne”)¹⁹⁵.

Z trzech klejnotów wynika umiejętność kierowania. Osoba posiadająca ją, nie jest wojownicza, nie popada w gniew, nie eksponuje się, nie zdąża do konfrontacji, jednak potrafi zwyciężyć¹⁹⁶. Nie należy pogardzać ludem, udawać wszechwiedzącego, lecz zdawać sobie sprawę ze swoich ograniczeń. Wskazuje to pośrednio na relacje demokratyczne w procesie wychowania, a więc mamy tu do czynienia z wartościami pedagogicznymi, takimi jak: podmiotowe traktowanie wychowanka oraz autentyczność wychowawcy. Według księgi nadużywający władzy sami popadają w tarapaty¹⁹⁷. Nadmierne wymagania, zakazy i nakazy ograniczają swobodę i radość życia ludu¹⁹⁸. Należy też na bieżąco korygować różne niedociągnięcia w procesie rządzenia¹⁹⁹. Sytuacje trudne w państwie wymagają odpowie-

¹⁹³ Rozdz. 48. Tamże, s. 53–54.

¹⁹⁴ Tamże, s. 54–59.

¹⁹⁵ Tamże, s. 61.

¹⁹⁶ Tamże, s. 62–63.

¹⁹⁷ Tamże, s. 64–66.

¹⁹⁸ Tamże, s. 66.

¹⁹⁹ Tamże, s. 67.

działności i pokazują prawdziwą biegłość władcy. Zwłaszcza ciągły nadzór i bezwzględność w karaniu, należałoby zastąpić wyrozumiałością i wsparciem ludu²⁰⁰. Życie w niewielkich liczebnie państwach, bez przesadnego odwoływania się do rzeczy materialnych, wspólnie wykonywanie podstawowych czynności i kultywowanie zwyczajów, można wzbogacać jakością życia mieszkańców. Ma to ostatecznie służyć wychowaniu człowieka, który nie będzie rywalizował czy walczył z innymi, gromadził nadmiar dóbr materialnych i popisywał się wiedzą, lecz będzie starał się być użyteczny i pomocny dla innych, rozwijając swoją duchowość i moralność²⁰¹. Należy jeszcze raz przypomnieć, że szereg zaprezentowanych wyżej poglądów dotyczących sztuki rządzenia wyraźnie można odnieść do wychowania człowieka.

Różni badacze *Daodejing* na swój sposób postrzegali i interpretowali idee taoizmu zawarte w tym dziele. Powstały zróżnicowane stanowiska interpretacyjne, które są od siebie odrębne, choć czasami zgodne w pewnych kwestiach. Oprócz już wcześniej wspomnianych, ujętych w klasycznych komentarzach, czy dokonanych przez uczonych zachodnich, jak stanowisko wspomnianej J.L. Ritchie, zaprezentuję dokładniej kolejne dwa, nie tylko rozpowszechnione w środowiskach naukowych, ale też częściowo sprzeczne ze sobą.

M. Eliade stwierdził, że jedyne podobieństwo w naukach Laoziego i Konfucjusza odnosi się do przyjęcia przez przywódców politycznych i wojskowych, ale też zwykłych ludzi, ideału „człowieka doskonałego”. Jednak na kartach *Daodejing* odrzuca się założenia systemu konfucjańskiego, opartego na znaczeniu rytów społecznych i poszanowaniu wartości społecznych, takich jak: dobroczynność i sprawiedliwość, które taoiści uznawali za sztuczne. Również dyskursywna wiedza została odrzucona i ostatecznie pozostał jeden wzorzec – dao. A ponieważ dao jest niewysławialne, dao Laoziego i Zhuangziego to „drugie dao”, związane z dotychczas pomijanym pierwiastkiem żeńskim i jego atrybutami: „słabością”, pokorą, niestawianiem oporu. W tym kontekście ideał taoistyczny zawiera w sobie modalności andrygona (równoważącego w sobie cechy obu płci), będącego archaicznym ideałem ludzkiej doskonałości, co lepiej tłumaczy taoistyczne pragnienia powrotu do początku, egzystencji pełnią życia i spontanicznej, w błogostanie. Przy okazji uczony zauważył, że stosunek taoistów do kobiet zdecydowanie różnił się od ideologii patriarchalnej, przyjętej powszechnie w feudalnych Chinach. Ponadto Eliade stwierdził, że Laozi i Zhuangzi nie starali się dowieść istnienia dao, jak czyni większość

²⁰⁰ Tamże, s. 68–69.

²⁰¹ Tamże, s. 69–71.

mistyków, oraz że pierwotne dao, jako niepoznawalne²⁰², nie mogło być sednem oświecenia opisywanego w *Daodejing*. Eliade pisze o „specyficznym taoistycznym doświadczeniu ekstazy” (które zapewne należałoby odnieść do *daojiao*, choć Eliade wyprowadza je z prototaoizmu), łącząc tę technikę z szamańskim pochodzeniem i szamańską strukturą. Analizując treść doświadczenia Laozi, Eliade doszedł jednak do wniosku, że istota tego doświadczenia była głębsza, było to „doświadczenie mistyczne innego rodzaju”, przekraczające uwarunkowania charakteryzujące kondycję ludzką, a więc doszło do „rewaloryzacji i pogłębienia ekstazy szamańskiej” i wręcz do zmiany porządku ontologicznego dostępnego człowiekowi²⁰³.

Oczywiście, można polemizować z Eliade, zwłaszcza w kwestii odrzucenia przez taoistów filozoficznych wartości społecznych, gdyż wydaje się, że raczej chcieli oni nadać wartościom społecznym nową jakość, opartą nie na egoizmie jednostek ludzkich, wywodzącym się z światopoglądu redukcjonistycznego, ale na altruizmie, wywodzącym się z holistycznego pojmowania świata. Dlatego postulowali upowszechnienie w społeczeństwie medytacji i wskazywali na korzystne społecznie, w tym politycznie, pedagogicznie, ekonomicznie, zdrowotnie i ekologiczne skutki takiej edukacji. Eliade zauważył ponadto, że doświadczenia mistyczne mogą mieć różną strukturę i głębię oraz mogą wskazywać na inny wzorzec postrzegania i doświadczenia świata, a więc – w konsekwencji – obala to stanowisko o istnieniu jednego, prawdziwego, uniwersalnego światopoglądu i otwiera przed zainteresowanymi możliwość doświadczenia stanów, które mogą przededefiniować porządek ontyczny świata i sens ludzkiej egzystencji oraz pokazać wartości w odmiennym znaczeniu. Najogólniej rzecz ujmując, ma to wydźwięk postmodernistyczny.

Również L. Kohn zauważyła, że ujmowane w *Daodejing* dao jako główna siła kosmiczna, twórcza i podtrzymująca wszechświat, kulturę i państwo, chroniąca dobrych, karząca niegodziwych, ma istotę, którą można wyjaśnić w „kategoriach dwoistej struktury”: wiecznego dao, niewyraźnego i tajemniczego dao w centrum kosmosu oraz peryferyjnego dao, dostrzegalnego w naturalnych cyklach rozpoznanego świata. Pierwszego nie można poznać przez ludzkie ciało, zmysły czy intelekt, a jedynie przez zapomnienie (o sobie i świecie), przebywanie w subtelniejszym stanie,

²⁰² Tylko gdzie w *Daodejing* wspomina się o niepoznawalności dao? Mowa jest raczej o niemożności przeniknięcia dao rozumem czy za pomocą umysłu dyskursywnego. Ponadto wymienia się tam różne poziomy rozwoju świadomości naukowej, również taki, który jest reprezentatywny dla uczonych skłonnych zajmować się kwestiami dao i przenikać je, co zostało udokumentowane w tym rozdziale.

²⁰³ M. Eliade, dz. cyt., s. 22–24.

upodobnienie się do dao. Drugie jest dostępne przez postrzeganie wszelkich par dopełniających się przeciwieństw (*yin* i *yang*), praw i wzorów natury. Należy rozpoznawać wzory dao w wymiarze osobistym i politycznym, i uczyć się dostosowywać do nich. Szukanie najlepszego sposobu życia stanowi, zdaniem uczzonej, istotę myśli taoistycznej. Sposób ten polega na zestrojeniu się z rytmem kosmicznym i z czasem został wzbogacony o obrzędy religijne. Sposobem na obcowanie z dao jest zatem niedziałanie (*wuwei*) i naturalność (*ziran*). Dojrzewające istoty ludzkie znajdują się w świecie dualizmu: *yin* i *yang* oraz zróżnicowania, choć pierwotnie były Jednością. Oddziaływanie dwóch sił tworzy coraz większą złożoność kultury i psychiki, odchodzi w przeszłość harmonijne życie w prostym społeczeństwie. Człowiek w coraz większym stopniu uzależnia się od zewnętrznych rzeczy, które szkodzą mu, epatując mnogością bodźców zmysłowych i wytworów kultury. Pierwotna obyczajność i współczucie, jak również naturalna troskliwość, prawdziwość, spontaniczna intuicja – zatracają się, a na plan pierwszy wysuwają się sformalizowane kodeksy moralne i normy społeczne. Teraz kultura, a nie natura, decyduje o życiu i jego priorytetach. Jednak człowiek odczuwa brak łączności z dao, coraz częściej odczuwa też chaos i zamęt. Taoizm filozoficzny podsuwa mu wzorzec mędrca-władcy, który urzeczywistnił dao i stanowi nowe centrum odrodzenia człowieka. Mędrzec wie, prosty żywot i posiada czysty umysł, a jako władca może pomóc w odzyskaniu harmonijnego życia w przyjaznym społeczeństwie²⁰⁴. Pomaga innym odzyskać czystość i harmonię, wskazując życie w niewielkich wspólnotach, które rezygnują z nadmiaru dóbr oraz walki. Uczona pisała następująco o harmonijnym społeczeństwie, realizującym wizję kluczowego dla taoizmu Najwyższego Pokoju:

Koncepcja ta zaleca dążenie do powszechnej doskonałości poprzez zestrzanie się z rytmem *yin* i *yang*, urzeczywistnianie otwartego systemu rządu i administracji, życie w odosobnieniu, oddawanie się medytacji i uspokajanie umysłu²⁰⁵.

Takie odczytanie *Daodejing* wyraźnie uwzględnia tezę o istnieniu w taoizmie filozoficznym wartości pedagogicznych o charakterze zarówno indywidualnym, jak i społecznym oraz jeszcze innych, chociażby ekologicznych, czy służących kultywacji pokoju w relacjach międzyludzkich i na świecie, jest zatem różne od interpretacji Eliadego i w większym stopniu zbieżne z rozumieniem autora niniejszej monografii.

²⁰⁴ L. Kohn, *Taoizm. Wprowadzenie...*, s. 28–34.

²⁰⁵ Tamże, s. 34.

6.4.2. Prawdziwa Księga Południowego Kwiatu (Zhuangzi)

Drugi najważniejszy tekst taoizmu filozoficznego, *Zhuangzi*, przypisywany jest Zhuangzi, czyli Mistrzowi Zhuang, nazywanemu też Zhuang Zhou. W *Shiji* zaledwie o nim wspomniano. Mistrz miał na imię Zhou, pochodził z Meng²⁰⁶, miasta małego księstwa Song, w młodości pracował w jego okolicy, w (miasteczku lub parku) Qiyuan, na stanowisku niższego rangą urzędnika. Uważa się, że urodził się przed 369 r. p.n.e., a zmarł przed 286 r. p.n.e.²⁰⁷. Sima Qian przekazał, że pierwotnie dzieło *Zhuangzi* liczyło 52 rozdziały. Również autor lub autorzy *Roczników Pana Lü* (*Lüshi chunqiu*), zwanego też *Wiosny i Jesienie Pana Lü*²⁰⁸, dzieła z III w. p.n.e., poświęconego głównie filozofii politycznej i etyce, wspomnieli o *Zhuangzi* składającym się z 52 rozdziałów. Jest to najstarsza zachowana wzmianka o tym dziele. Taka wersja przetrwała do IV wieku i prawdopodobnie posiadała 7 rozdziałów „wewnętrznych”, 28 „zewewnętrznych”, 14 w części „mieszanej” i 3 „objaśnienia”. W III i IV wieku powstało kilkadziesiąt komentarzy do dzieła, odnoszących się do jego wersji 52-rozdziałowej, m.in. Menga i Sima Biao. Jednak wcześniej powstały komentarze Zui Zhuana (oparte na wersji 28-rozdziałowej) oraz Xiang Xiu (oparte na wersji 26-rozdziałowej), co komplikuje sprawę genezy dzieła, zwłaszcza że komentarze te zawierały różne tytuły rozdziałów. W wersji zachowanej do dzisiaj dzieło składa się z 33 rozdziałów: 7 w części wewnętrznej, zwanej *Neipian*, 15 w części zewnętrznej, zwanej *Waipian* oraz 11 w części mieszanej, zwanej *Zapian*. Ta wersja została zre-dagowana przez Guo Xianga (zm. w 312 roku) oraz opatrzona jego komentarzem, choć wiadomo, że nie była to jedyna wersja w tamtych czasach, gdyż były co najmniej cztery. Od epoki Tang (618–907) lub nawet wcześniej wersja Guo Xianga stała się obowiązującą w Chinach. W VIII wieku 5 tekstów taoistycznych uznano za oficjalny kanon taoistyczny: *Laozi*, *Zhuangzi*, *Liezi*, *Kang Cangzi* oraz *Wenzi*. Cesarz Xuanzong w 742 roku ponownie zatytułował te dzieła, nazywając je w kolejności: *Daode jing*, *Nanhua zhenjing* (*Prawdziwa księga południowego bogactwa*²⁰⁹), *Chongxu zhenjing*, *Dongling zhenjing* i *Tongxuan zhenjing*. Wersja Guo Xianga składa się z 33 rozdziałów i stanowi podstawę dla zachodnich i polskich tłumaczeń²¹⁰. Jak już wspomniano, za najstarsze teksty *Zhuangzi*, powiązane z samym mistrzem Zhuangzi oraz

²⁰⁶ Nieopodal dzisiejszego miasta Shangqiu.

²⁰⁷ M. Jacoby, *Wstęp*, w: *Zhuangzi...*, s. 7.

²⁰⁸ J.D. Sellmann, *Wiosny i Jesienie Pana Lü* (*Lüshi Chunqiu*), w: *Wielcy myśliciele...*, s. 50.

²⁰⁹ Dokładnie: *Prawdziwa Księga z Nanhua*. Pierwsze polskie tłumaczenie: Czuang-ty, *Nanhua-czen-king*. *Prawdziwa księga południowego kwiatu*, tłum. W. Jabłoński, O. Wojtasiewicz, J. Chmielewski, Warszawa 1953.

²¹⁰ M. Jacoby, *Wstęp*, w: *Zhuangzi...*, s. 7–9.

jego szkołą, w świetle współczesnych badań, uważa się 7 pierwszych rozdziałów, rozdziały: 16–27 oraz 32, a także niektóre fragmenty w rozdziale 33²¹¹. Podobnie, choć z pewnymi różnicami, postrzega autentyczność fragmentów *Zhuangzi* Marcin Jacoby, który dokładniej wylicza fragmenty jego zdaniem przynależne *Zhuangzi*²¹².

Dzieło składa się z dwóch typów tekstów, tworzonych przez:

(...) przypowieści filozoficzne (*yuyan*), które pewne treści filozoficzne przekazują w formie nierzadko humorystycznych anegdot o znanych lub wyimaginowanych postaciach, oraz wykłady filozoficzne, w których brak warstwy narracyjnej²¹³.

Przypowieści filozoficzne stanowią około 70 procent całego tekstu. Jacoby dostrzegł też podobieństwa pewnych ustępów dzieła *Zhuangzi* z dziełem *Liezi* (które również przetłumaczył) i zastanawiał się, czy rozdziały drugiej wymienionej księgi nie stanowiły aby części zagubionych rozdziałów 52-rozdziałowego *Zhuangzi*, choć brakuje na to przekonujących dowodów²¹⁴. L. Kohn powiązała, jak wspomniano, pewne fragmenty *Zhuangzi* dotyczące hedonizmu, z filozofem Yang Zhu, któremu poświęcony jest rozdział w *Księdze Mistrza Lie*²¹⁵, co w jakimś stopniu może uprawdopodobniać postawioną tezę.

M. Jacoby, który dokonał drugiego polskiego tłumaczenia *Zhuangzi*, stwierdził, że poprzednie tłumaczenie zawierało błędy rzeczowe i interpretacyjne (wynikłe z ograniczeń okresu tłumaczenia dzieła), a wśród licznych tłumaczeń zachodnich jego zdaniem najbardziej utracone jest tłumaczenie angielskie Victora H. Maira²¹⁶.

Analizując dzieło *Zhuangzi* z punktu widzenia filozoficznego i pedagogicznego, należy stwierdzić, że w filozofii *Zhuangzi* wyraźnie zaznacza się relatywność przeciwieństw (widoczna już w przypowieści o ptaku Peng-zu²¹⁷), jedność życia i śmierci²¹⁸, rola medytacyjnego życia w osiągnięciu

²¹¹ L. Kohn, *Taoizm. Wprowadzenie...*, s. 49–50.

²¹² M. Jacoby, *Wstęp*, w: *Zhuangzi...*, s. 10–11. Według Jacoby'ego, który oparł swe przypuszczenia na analizie światopoglądu i filozofii Zhuang Zhou oraz walorów stylistycznych, autentyczne są następujące rozdziały i ustępy: I, 1–2, 6–7; II, 4, 7–10; IV, 4–6; XX, 1; XXVI, 7; V, 1–5; większość ustępów w rozdziałach VIII–X; XII, 14; XVI, 2; XVII, 1; XVII, 5; XIX, 6; XX, 6, 8; XXIV, 6; XXVI, 2.

²¹³ Tamże, s. 10.

²¹⁴ Tamże, s. 11.

²¹⁵ L. Kohn, *Taoizm. Wprowadzenie...*, s. 51.

²¹⁶ M. Jacoby, *Wstęp*, w: *Zhuangzi...*, s. 16. Chodzi tu o tłumaczenie: V.H. Mair, *Wandering on the Way. Early Taoist Tales and Parables of Chuang Tzu*, Honolulu 1998.

²¹⁷ Rozdz. I, część 1 i 2. *Zhuangzi*, dz. cyt., s. 21–23. W przypowieści tej pojawiają się też pytania o prawdziwą wielkość i sens marzeń o długowieczności.

dao²¹⁹, choć drugi mistrz zdaje się, w większym stopniu niż Laozi, koncentrować na *de*²²⁰ oraz *wuwei*. Jak zauważyła L. Kohn, poznanie dao w *Zhuangzi* wiąże się z zamierzonym wprowadzeniem zainteresowanego w stan niepewności co do tego, co jest naprawdę rzeczywiste, jak w przypowieści o „śnie motyla”, a także na zachęceniu go do całkowitego zanurzenia się

²¹⁸ Zhuangzi pytał, czy czasem nie jest błędem przywiązanie do życia i nienawiść do śmierci, które mogą wynikać z niedojrzałości i uniemożliwiać powrót do domu (dao). Por. rozdz. II, część 7. Tamże, s. 41. Jedność życia i śmierci została też zademonstrowana w opisie śmierci Lao Dana (Laozi). Mistrz ten pojawił się w dogodnej chwili, a gdy ta minęła – odszedł. Narodziny są naturalne i śmierć także. Mistrzowie uwalniają się od przywiązania do życia, co nie oznacza porzucenia „pielęgnowania życia”, a wolni od lęku przed śmiercią w naturalny sposób umierają. Nie należy się z tego powodu smuć, samo życie trwa nadal. Por. rozdz. III, część 5, s. 49–50. Ukazana tutaj jedność życia i śmierci stanowi kolejną analogię z zapatrywaniem buddyizmu. Por. też słowa Lao Dana w rozdz. V, część 3. Tamże, s. 68–69. Dodatkowo w tej części można uchwycić rolę nauczycieli duchowych w nauczaniu duchowym. Powinni oni służyć pomocą w wyzwaniu się uczniów (z iluzji). Przejmujące odniesienia do życia i śmierci można również odnaleźć w rozdz. XVIII. Opisano tam zetknięcia się ze śmiercią m.in. samego Zhuangzi oraz Liezi.

²¹⁹ Np. w przypowieści o doskonałym kucharzu, ten wypowiada się, jako miłośnik dao, iż powstrzymał swoje poznanie (zmysłowe) i oparł się na naturalnej zasadzie. Jego kunszt to demonstracja *de* i *wuwei* (opartego na pustce działania). Por. rozdz. III, część 2. Tamże, s. 48–49. Lao Dan na kartach księgi wypowiada się o pracy z umysłem, który w bezruchu jest głęboki i spokojny, a w złości i pysze nieujarzmiony. Por. rozdz. XI, część 2. Tamże, s. 117–118. Gdzie indziej Lao Dan podkreśla, że zapomnienie o bytach, o Niebie, zapomnienie siebie, oznacza wkroczenie do Nieba (oświecenie). Por. rozdz. XII, część 9. Tamże, s. 132. „Wędrowki dla uchwycenia prawdy” w słowach Lao Dana skierowanych do Konfucjusza, oznaczają drogę dojścia do oświecenia („beztroskich wędrowek w niebycie”). Człowiek powinien kultywować samodoskonalenie, prowadząc życie pełne prostoty, niezależne, bez troszczenia się i działania (czyli zabiegania o własne korzyści, kierowania się lękiem o przetrwanie), stosując *wuwei*, nieegoistyczne i zgodne z *de* postępowanie. Por. rozdz. XIV, część 5. Tamże, s. 158–159. By móc pomóc innym w przemianie, trzeba najpierw samemu się przemienić. Na drodze do oświecenia książki są jedynie śladami, wskazówkami. Por. rozdz. XIV, część 7. Tamże, s. 161–162. Jedno ze spotkań Konfucjusza z Lao Danem, opisane na kartach księgi, wskazuje, niezależnie od jakości tłumaczenia, iż Konfucjusz zastał Lao Dana pogrążonego w medytacji, co ten potem potwierdził, mówiąc: „Wędrowałem w początku bytów. (...) Umysł jest tam unieruchomiony tak, że nie ma świadomości, usta są zamknięte tak, że nie potrafią mówić (...)”. Por. rozdz. XXI, część 4. Tamże, s. 219. Również Zhuangzi opisuje taką „wędrowkę”. Por. rozdz. XXII, część 6. Tamże, s. 234. Zachęty do bycia jak dziecko (w *Daodejing* – niemowlę) oraz trzymania ciała wyprostowanym, upodobnienia go do suchego szkieletu, a umysłu do nieruchomego popiołu, zdają się wskazywać na potrzebę wejścia w stan medytacyjny, aby osiągnąć dao. Por. rozdz. XXIII, część 1. Tamże, s. 246 oraz rozdz. XXII, część 3. Tamże, s. 231.

²²⁰ W tekście są odwołania do kosmologicznego dao i powstania zróżnicowanych bytów (por. np. rozdz. XII, część 8, s. 132; rozdz. XXII, część 5, s. 232–233). Tutaj, jak się wydaje, jest też opis wędrowki dusz i wyzwolenia się od niej (jako Wielkie Osiągnięcie mędrca), choć znacznie częściej pojawiają się odniesienia do (wielkiego) *de* wynikłego z dao i tożsamego z nim.

w terażniejszości, pielęgnowania uważności, panowania nad emocjami i przyzwoleniu na przepływanie²²¹ zjawisk świata, podążanie z tym nurtem. Ponadto należy eliminować pojęcia (z umysłu) oraz praktykować „post umysłowy”. Zachęca on do sięgnięcia poza postrzeganie zmysłowe i umysł, by odczuć (duchem) subtelnie przejawiającą się całość, odebrać pustkę, gdyż „dao skupia się w pustce”, a pustka stanowi post umysłu²²². Ponadto Kohn podała jeszcze jeden sposób – praktykowanie „zasiadania w zapomnieniu”. Opisał go dokładnie Zhuangzi w rozdziale VI. Uczeń praktykujący tę medytację pod kierownictwem mistrza przez wiele tygodni, stopniowo wyzwala się od więzów ze światem, z rzeczami i zjawiskami, a nawet od świadomości życia. Wtedy pojawia się „świt oświecenia”, widzenie całości. Ztraca się poczucie przeszłości i terażniejszości, i pojawia się dziedzina czy obszar poza „życiem i śmiercią”, absolut, dochodzi do poznania dao²²³.

Pisząc o dao, Zhuangzi stwierdził, że „nigdy nie było podzielone”. Rozgraniczenia powstają, gdy przyjmuje się podmiotowy punkt widzenia, a tym, którzy szukają różnic, pewne rzeczy wymykają się. Podobnie, jak w *Daodejing*, gdzie padło sokratejskie stwierdzenie:

Wiedzieć, że się (nic) nie wie, to jest szczyt (wiedzy)²²⁴

i tu pada stwierdzenie:

(...) tylko ten osiąga pełnię [mądrości], kto wie, jak poprzestać na tym wszystkim, czego nie wie²²⁵.

Podobnie w VI wieku odpowiedział Bodhidharma cesarzowi, co (i nie tylko to) bezpośrednio wskazuje na związki dwóch ksiąg *daoja* z chińskim zen. W *Zhuangzi* świat jawi się jako wielka iluzja, z której należy się przebudzić. Lecz przebudzenie nie polega na użyciu intelektu i odwołaniu się do rozróżnień i pojęć. Jest osiągalne w stanie „nie wiem” i dzieje się niespodziewanie dla adepta. Istnieje odpowiedni fragment dotyczący tego tematu:

²²¹ Zgadza się to w dużym stopniu z założeniami współczesnych i rozpowszechnionych w kulturze Zachodu treningów (i medytacji) uwagi podejmowanych w różnych celach, np. opanowania distresu, zwanych mindfulness. Jest to widoczne np. w rozdziale zatytułowanym „Paradoks niedziałania” pracy: J. Kabat-Zinn, *Właśnie jesteś. Przewodnik uważnego życia*, Warszawa 1995, s. 53.

²²² L. Kohn, *Taoizm. Wprowadzenie...*, s. 54–55. Autorka wskazuje tu na ustęp rozdziału IV. Por. rozdz. IV, część 1, Zhuangzi, dz. cyt., s. 34.

²²³ Por. rozdz. VI, część 4. Tamże, s. 78–79.

²²⁴ Rozdz. 71. Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty...*, s. 64. Gdzie indziej porównuje się Wielkiego Mędrca z głupcem, który mimo swych lat wciąż zachowuje naiwność. Por. rozdz. II, część 7. Zhuangzi, dz. cyt., s. 41.

²²⁵ Rozdz. II, część 4. Tamże, s. 39.

We śnie, kto pije wino, na jawie rankiem zalewa się łzami, płaczący we śnie, nad ranem tropi zwierzyńnię. We śnie nie wie, że śni, a przez sen wróży sobie ze snu. Budzi się i dopiero wie, że to był sen. Ale przychodzi wielkie przebudzenie i dopiero [wtedy] poznajemy, co było wielkim snem. Głupcy uważają, że są przebudzeni i pewni są swej wiedzy. Któż jest panem, a kto pastuchem? Cóż za ignorancja!²²⁶.

Mistrz najwyżej ceni harmonię i wolność, które realizuje na drodze spontanicznego, zgodnego z własną urzeczywistnioną naturą, postępowania. Nie ma ono nic wspólnego ze sztucznie modelowanym zachowaniem, zalecanym przez konfucjanizm, wskazujący na *ren* i *yi* – humanitarność (czy ludzkość, spolegliwość, dobroć w stosunku do innych ludzi) i prawość, dlatego należy je odrzucić – urzeczywistniony mędrzec ze swej natury jest humanitarny i prawy.

W pewnym fragmencie księgi poruszono kwestię fałszywego wnioskowania w sporach, czy osoba, która przegrała dysputę rzeczywiście nie ma racji? I kto może być właściwym sędzią, rozstrzygającym o tym? Zhuangzi wyraźnie wskazał, że trzeba być tutaj samosteronym i nie polegać na zewnętrznych stwierdzeniach, czy ulegać presji. Stwierdził: „zapomnij o wieku, zapomnij o opiniach i wyruszaj w nieskończoność”²²⁷. Ostatecznym gwarantem jest dotarcie do nieskończoności, do *dao*. Zhuang Zhou śnił pewnego razu, że jest radosnym, latającym swobodnie motylem i nie pamiętał o swojej pierwotnej tożsamości. Gdy nagle przebudził się, rozpoznał, co jest rzeczywiste. Jednak postawił pytanie (dla czytających tę historię), czy motyl był snem Zhuang Zhoua, czy też Zhuang Zhou był snem motyla?²²⁸

Niewymuszona perfekcja, mistrzostwo w wykonywaniu zwykłych czynności oraz zawodów, są specjalnie podkreślane na kartach dzieła, to dzięki *de* i *wuwei* objawia się *dao*. Różne instytucje, które odrzucają indywidualność i szczególne właściwości jednostek, stają na drodze takiego swobodnego życia i przyczyniają się do powstawania cierpienia. W tekście odnaleźć też można sporo odniesień do idei długiego życia i sposobów osiągnięcia nieśmiertelności, których autorem raczej nie był Zhuangzi, niemniej jednak przykuło to uwagę niektórych szkół taoizmu religijnego²²⁹.

Podobnie, jak w *Laozi*, ideałem wychowania w *Zhuanzi* jest mędrzec. Jest to człowiek prawdziwy – *zhenren* i jednocześnie człowiek doskonały –

²²⁶ Rozdz. II, część 7. Tamże, s. 41. To, że jest to uniwersalne, jest dalej w cytacie.

²²⁷ Rozdz. II, część 8. Tamże, s. 42.

²²⁸ Rozdz. II, część 10. Tamże. Przypomina to *koan* w zen.

²²⁹ I. Fischer-Schreiber, *Zhuangzi*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 411.

zhiren. Powrócił do dao (osiągnął oświecenie), wzniósł się ponad rozróżnianie na podmiot – *wo* i rzeczy – *wu*, osiągnął w zachowaniu prostotę – *pu* oraz spontaniczność – *ziran*. Zhuangzi był świadom pustki, czy bezkresu i stwierdził, cytując mistrzów:

Najwyższy Człowiek nie posiada własnego ja, Boski Człowiek nie posiada zasług, a Wielki Mędrzec nie posiada imienia²³⁰.

Tym samym oddał, podobnie, jak w *Daodejing*, istotę wglądu w pustkę, jest to możliwe w stanie, gdy znika ego oraz przypisywanie sobie jakichkolwiek zasług, a także utożsamianie się z pojęciami czy częściami. *Zhenren* stanął ponad tradycyjnymi wzorcami życia, pojęciami i zachowaniami, które powodują lęk, cierpienie i zniewolenie. Urzeczywistnił prawdę w swoim życiu, jest absolutnie wolny, wyzbył się wszelkich wyobrażeń i ograniczeń. *Zhenren* został opisany w części *Zhuanzi*, pod tytułem „Wielki nauczyciel”²³¹. Oto wyjątki z tego tekstu:

Prawdziwi Ludzie dawnych czasów nie sprzeciwiali się, gdy mieli mało, nie pysznili się sukcesami, nie mieli [ambitnych] planów. (...) Prawdziwi Ludzie dawnych czasów spali bez snów, na jawie wolni byli od trosk, nie [dbali] o smak stawy, ale oddychali głęboko. (...) Prawdziwi Ludzie dawnych czasów nie znali miłości życia ani nienawiści śmierci. (...) Ze spokojem przyjmowali swoją odmienność i nie byli uparci. Ukazywali próżnię [swojego umysłu] i nie starali się [swojego wizerunku] przyozdobić. W swej pogodzie ducha wydawali się szczęśliwi, kierowało nimi [przekonanie] o nieuchronności [rzeczy]. Skupiali w sobie [blask, przez co] ich wygląd nas przyciągał. Swoją wielkodusznością utwierdzali nasze *de*²³².

Określenie *zhenren* w czasach dynastii Tang oznaczało tytuł honorowy dla wybitnych osobistości. Wspomniany cesarz Xuanzong nazwał Zhuangzi „Prawdziwym Człowiekiem z Kraju Południowego Kwiatu” (prawdopodobnie obecnej prowincji Hénán). Również w innych dziełach taoistycznych: *Huainanzi* (z II w. p.n.e.) oraz *Taipingjing* (głównym dziele religijnej szkoły taoistycznej Drogi Najwyższego Pokoju – Taiping dao, z II w. n.e., której założycielem był Zhang Jue), występuje to pojęcie²³³. Cesarze dynastii Tang uważali się za potomków i spadkobierców samego Laozi

²³⁰ Rozdz. 1, część 2. Zhuangzi, dz. cyt., s. 23.

²³¹ I. Fischer-Schreiber, *Zhenren*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 409.

²³² Rozdz. VI, część 1. Zhuangzi, dz. cyt., s. 75–76.

²³³ I. Fischer-Schreiber, *Zhenren*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 409.

i próbowali realizować ideał mędrca oraz inne cele taoistyczne²³⁴. Tak, jak w *Daodejing*, również w *Zhuangzi* można zauważyć, że mędrzec nie musiał po urzeczywistnieniu żyć z dala od ludzkich siedzib, z racji swojego wglądu i umiejętności nadawał się znakomicie do pełnienia funkcji społecznych i państwowych, mógł być np. nauczycielem–wychowawcą księcia²³⁵.

Synonimem *zhenren* jest *zhiren* – Człowiek Doskonały, czyli ten, który urzeczywistnił swoją jedność z dao i uwolnił się od wszelkich złudzeń. Opis *zhiren*a, cudownego Człowieka Doskonałego²³⁶, którego w polskim tłumaczeniu nazywa się jednak Najwyższym Człowiekiem, odnajdujemy w księdze:

Najwyższy Człowiek jest niczym bóstwo (...). Ani śmierć, ani życie nie mają na niego wpływu, a cóż dopiero względy na zysk lub stratę²³⁷.

W *Zhuangzi* istnieją jeszcze inne określenia mędrca: *shenren* i *shengren*, które należy tłumaczyć jako: „mędrzec, święty, człowiek doskonały”²³⁸, i wspomniane: *zhiren* i *zhenren*. Użycie takiego, a nie innego określenia mędrca w danym kontekście wypowiedzi, ma uwypuklić szczególną jego cechę lub cechy, potrzebne do lepszego oddania znaczenia danego fragmentu lub części tekstu. Podobnie jak w *Daodejing*, również w *Nanhua zhenjing* dochodzi do zestawienia pedagogicznego i politycznego ideału – jest nim król–mędrzec, wyposażony również w wymienianą w pierwszej księdze właściwość nie eksponowania się (na pierwszym planie). Urzeczywistnionego króla–mędrca opisuje w księdze sam Lao Dan:

Kiedy światły król rządzi, zasługi jego napęłniają świat, ale wygląda, jakby nie można było ich jemu przypisać. Jego dobrodziejstwa sięgają wszystkich bytów, ale lud nie opiera się na nim. [Choć] nikt nie wymienia jego imienia, sprawia, że wszystkie istoty są zadowolone z siebie. Trwa pośród niezmiernego, przebywa pośród nicości²³⁹.

²³⁴ Taoizm, w: *Religia. Encyklopedia PWN*, red. T. Gadacz, B. Milerski, wersja (elektroniczna) 1.0, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A. 2003.

²³⁵ Por. np. rozdz. IV, część 3. *Zhuangzi*, dz. cyt., s. 57–58.

²³⁶ I. Fischer-Schreiber, *Zhiren*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 410.

²³⁷ Rozdz. II, część 6. *Zhuangzi*, dz. cyt., s. 40.

²³⁸ I. Fischer-Schreiber, *Shenren*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 296 oraz też, *Shengren*, w: tamże, s. 295.

²³⁹ Rozdz. VII, część 4, *Zhuangzi*, dz. cyt., s. 91. Niekspozowanie się jest cechą występującą w opisie zachowania i naukach Lao Dana oraz Guan Yina. Por. rozdz. XXXIII, część 5. Tamże, s. 346.

To, co dodatkowo zwraca uwagę, to dbanie przez króla-mędrca nie tylko o ludzi, lecz o wszelkie byty, a także rezultat jego działalności (rządzenia, wychowania) w postaci takiego efektu, iż lud czy wychowankowie mają poczucie, że postępy zawdzięczają sobie, a więc jest to wspieranie samostanowienia, samowychowania, pełnowartościowości. Jest to też prawdopodobnie najistotniejsza wartość pedagogiczna taoizmu filozoficznego. Sam mędrzec, taki jak Laozi, nie chce afiszować się jako „boski mędrzec o niezwykłej wiedzy”, raczej stale ustępuje, nikomu nie dając się zaklasyfikować pod jakąś nazwą. Nie jest też skłonny bardziej udzielać się w pracy z napastliwymi i dążącymi do konfrontacji „uczniami”, którzy naruszają jego godność. Takim ludziom potrafi to wprost wytknąć²⁴⁰. Z opisu spotkania Konfucjusza z Lao Danem w sprawie złożenia ksiąg przez tego pierwszego, wyniknęła (nie po raz pierwszy i ostatni) kwestia humanitarności i powinności, które Konfucjusz uważał za najważniejsze cnoty człowieka. I chociaż dowodził, że stoją za nimi: „spokojny i radosny umysł oraz powszechna miłość bez egoizmu”, Lao Dan odrzucił ich ekspozycję i pozycjonowanie, i wskazał na potrzebę poznania natury człowieka przez Konfucjusza²⁴¹. Wydaje się, że to, co szczególnie zwróciło uwagę Lao Dana, to różnicowanie i hierarchizowanie cnót moralnych przez Konfucjusza, z czego wynikało, że ciągle nie doświadczył on świata całości i nieróżnicowania. Jeszcze w nieco innym kontekście poniższy fragment przedstawia ideał *daojia*, ujęty i tym razem w wypowiedzi samego Laozi:

Najwyższy Człowiek (...) posiada cały świat, czyż nie jest to wielkie? Jednak nie wystarcza, by go utrudzić. Cały świat walczy o władzę, lecz on nie bierze w tym udziału. Bada [sprawy] rzetelnie i nie wpływa na niego [myśl] o korzyściach. Zgłębia prawdę o bytach i potrafi dostrzec ich istotę. Dlatego dystansuje się od Nieba i Ziemi, pozostawia [za sobą] niezliczone byty, a jego duch nigdy nie napotyka trudności. Pojmuje w pełni *dao*, łączy się z *de*, odsuwa humanitarność i powinność, dystansuje się od rytuału i muzyki. Takie są rzeczy, które są ustanowione w umyśle Najwyższego Człowieka²⁴².

Mędrzec, który może być doskonałym władcą, nie walczy o władzę. Nie rywalizuje o korzyści. Nie wywyższa się. Nie przypisuje sobie cnót, zasług, czy wysokiego morale. Być może z tego powodu dla wielu wydaje się być kimś nieistotnym, nieważnym, a nawet bezużytecznym.

²⁴⁰ Jak w opisie spotkania z Shi Chengqi. Por. rozdz. XIII, część 6. Tamże, s. 148-149.

²⁴¹ Rozdz. XIII, część 5. Tamże, s. 148.

²⁴² Rozdz. XIII, część 7. Tamże, s. 149.

Interesująca z pedagogicznego punktu widzenia jest przypowieść o wielkim dębie. Cieśla uznał go za bezużyteczny, gdyż nie nadawał się do zrobienia czegokolwiek, jakiegokolwiek przydatnej rzeczy. Choć pewni ludzie, w tym jego czeladnik, darzyli dąb zainteresowaniem, a nawet czią, sam nie poświęcił mu uwagi. Jednak cieśla po śnie (w którym przyśnił mu się święty dąb i wyjaśnił naturę „bezużyteczności”) uznał, że bezużyteczność wynika z ludzkich kategorii moralnych i może nie oddawać istoty rzeczywistości²⁴³. Patrząc na wychowanie tylko z pragmatycznego punktu widzenia, możemy popełniać błąd, gdyż cele, jakie są stawiane wychowaniu, nie muszą mieć (przede wszystkim) społecznego czy ekonomicznego znaczenia. Cele, które – rozpatrywane z takich perspektyw – mogą wydawać się bezużyteczne, wcale takimi nie muszą być. *Boski Człowiek* nie oferuje czegokolwiek przydatnego dla żyjących w sposób konwencjonalny i rutynowy ludzi²⁴⁴. To, co zwykli ludzie uważają za bezużyteczne, dla ludzi uduchowionych może być szczególnie cenne²⁴⁵.

W dziele nie brak opisów, w których Konfucjusz chwali taoistycznych mędrców²⁴⁶. Ma to miejsce chociażby w rozdziale V, zatytułowanym „Znak pełni *de*”. Okazuje się, że najważniejsza nie jest powierzchowność mędrca, jak również postrzeganie zmysłowe na drodze poznania. Nie zmysły, ale umysł pozwala „unosić się w harmonii *de*”. Mędrzy, chociażby kalecy, rozwinęli swe umysły i osiągnęli równowagę ducha. Prowadzą „bezsłowne nauczanie”²⁴⁷ i podąża za nimi wielu uczniów. Uczniowie ci odchodzą tym bardziej usatysfakcjonowani, im bardziej mieli opróżniony umysł, gdy przybywali do mędrca. W przytoczonych słowach można dostrzec ponownie bezpośrednie związki z późniejszym *chan*, widoczne, zwłaszcza gdy mowa o opróżnieniu umysłu oraz nauczaniu bez słów²⁴⁸.

Na kartach księgi pojawia się i sam Zhuangzi, zazwyczaj jako osoba uboga²⁴⁹, ceniąca sobie swobodę oraz o ciętym języku, oddającym dokładnie to, co jest istotą dao i ekspresją mistrza. Dobrym przykładem jest odrzucenie przez Zhuangzi stanowiska proponowanego przez władcę, gdyż mistrz pragnął nadal, niczym zółw „włóczyć ogonem w błocie”²⁵⁰. Przyto-

²⁴³ Rozdz. IV, część 4. Tamże, s. 58–59.

²⁴⁴ Por. rozdz. IV, część 5. Tamże, s. 59. W *Dodejing*, w podobnym kontekście padło stwierdzenie, że mędrzec nie jest powszechnie rozumiany.

²⁴⁵ Rozdz. IV, część 6. Tamże, s. 60.

²⁴⁶ Choć i sam w pewnym momencie uzyskał akceptację Lao Dana, gdy po wielu spotkaniach, konsultacjach i własnej praktyce w odosobnieniu Laozi uznał jego wgląd w całość. Por. rozdz. XIV, część 7. Tamże, s. 161–162.

²⁴⁷ Jest tu wyraźny związek z nauczaniem zen.

²⁴⁸ Rozdz. V, część 1. Tamże, s. 66–67.

²⁴⁹ Por. rozdz. XX, część 6. Tamże, s. 210–211.

²⁵⁰ Rozdz. XVII, część 5. Tamże, s. 181. Por. też; rozdz. XXVI, część 2, s. 282–283.

czenie w dziele częściowo humorystycznych anegdot o Zhuangzi, we fragmentach, które uważa się za autentyczne, oddaje też jedną z cech osób samorealizujących się według Abrahama Masłowa, umiejętność nawet publicznego żartowania z własnej osoby²⁵¹. W części księgi, którą uważa się za autentyczną, pojawiają się również w kontekście pejoratywnym określenia Wielkich Mędrców. Obwinia się ich za zniszczenie harmonii dawnego świata ludzkiego²⁵².

Zdaniem Jacoby'ego autentyczne rozdziały VIII i IX są ponadto połączonym ze sobą jednym wywodem filozoficznym. Można dopatrzeć się w nich dość interesujących aspektów pedagogicznych, powiązanych z wychowaniem autorytarnym i demokratycznym, a także moralnym. W rozdziałach zajęto się kwestią humanitarności i powinności, należących do najwyższych cnót moralnych konfucjanizmu. Autor powątpiewa w ich naturalne pochodzenie (tzn. związane bezpośrednio z istotą człowieczeństwa). Wyraża też wątpliwości dotyczące przyjętego w społeczeństwie rozróżnienia osób szlachetnych i pospolitych. W dalszej części wywodu następuje przeciwstawienie sobie dwóch systemów: humanitarności i powinności, jako cnót podstawowych dla systemu moralnego konfucjanizmu oraz *dao* i *de*, jako podstaw prawdziwych umiejętności i biegłości w ludzkim życiu według taoizmu. Zhuangzi stwierdza, że nie może nazwać podporządkowania swej (prawdziwej) natury humanitarności i prawości – dobrocią, a ludzi tak czyniących – dobrymi. Bez wątplenia pojawia się tutaj wartość autentyzmu, ludzie, podporządkowujący swoje postępowanie wymienionym cnotom konfucjańskim, nie są autentyczni ani szczęśliwi, lecz przepelnieni smutkiem. Zostali oni poddani oddziaływaniom siłowym czy wręcz tresurze (jak konie) i nie byli w stanie skupić się i pojąć prawdziwych siebie. Nastawieni są na „spełnianie oczekiwań innych” i „niespełnianie oczekiwań własnych” (w sensie dotarcia do istoty swej natury). W ten sposób jest ujarzmione czy zniewalane, a czasami zabijane coś (symbolizowane przez konie), co wynikało z niewiedzy i braku pragnień, i pozwalało ludziom żyć w jedności z naturą, w prostym (agrarnym) społeczeństwie – czyniąc ich szczęśliwymi. Wprowadzenie sztucznych wzorów zachowań w miejsce ludzkiego jednoczenia się z *dao* i podążania z *de*, spowodowało niepoohamowane dążenie ludzi do władzy, współzawodnictwo, prowadzone tylko w celu osiągnięcia (osobistych) korzyści, pęd, którego nie sposób zatrzymać²⁵³.

²⁵¹ Por. A. Masłowa, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990, s. 238.

²⁵² Rozdz. IX, część 1. Zhuangzi, dz. cyt., s. 106. Wielcy Mędracy są tutaj raczej synonimem twórców cywilizacji bardziej nowoczesnej, niż proste struktury społeczeństwa agrarnego.

²⁵³ Rozdz. VIII i IX. Tamże, s. 99-107.

Zhuangzi zawiera ostrą krytykę materialnych celów życia, jak posiadanie powozów lub dzierżenie władzy urzędniczej.

Ci, którzy ztracają się dla rzeczy, tracą [swą] naturę wśród wulgarności. Zwą się ludźmi odwracającymi właściwy [porządek]²⁵⁴.

Mistrz ubolewa nad takim stanem rzeczy, nad światem, w którym prawdziwi mędracy nie mogą służyć społeczeństwu, gdyż nikt nie potrafi nawet dostrzec wiedzy, którą starają się przekazać. Jest to niewłaściwy czas²⁵⁵. Dla pedagogiki nasuwa się oczywisty wniosek. W świecie ceniącym tylko dobra materialne trudno jest realizować wychowanie duchowe, rozwijające podmiotowość i człowieczeństwo.

Porównując ze sobą oba podstawowe dzieła taoizmu filozoficznego, należy stwierdzić, że zawierają one w zasadzie te same idee, nawet tę o zaniechaniu szukania wiedzy na zewnątrz, gdyż można dao odnaleźć na miejscu (w domu)²⁵⁶, a jednak w różny sposób je przekazują. W *Laozi* czyni się to zazwyczaj lapidarnie i bezpośrednio, a w *Zhuangzi* przez odwołanie do przypowieści i subtelnych porównań, wskazując na zazwyczaj niedostrzegane strony rzeczywistości, poruszając głębsze warstwy świadomości człowieka i oddając głębiej ukrytą prawdę oraz zachęcając, by do niej dotrzeć. Obie księgi służą (w swej bardziej pierwotnej treści, odkrywanej przez współczesne badania naukowe) duchowemu nauczaniu, wskazując drogę urzeczywistnienia istoty człowieczeństwa. Mają też wyraźny związek z powstałym w VI wieku chińskim buddyzmem chan. W swej warstwie późniejszej oddają sytuację istnienia i rywalizacji szkół filozoficznych w dawnych Chinach oraz są świadectwem życia w tamtych czasach.

Eliade stwierdził, że występuje zgodność między ideami ujętymi przez *Laozi* a *Zhuangzi*. Dla Zhuangziego (jak i Laoziego) poznaniem doskonałym jest wykroczenie poza dwoistość rzeczywistości, dlatego utożsamia on życie i śmierć. Ponadto podkreśla względność stanów świadomości. Doświadczenie dao i życie w „nieprzerwanej ekstazie” jest określane, podobnie jak przez niektórych joginów, w kategoriach paradoksalnych i boskiej wszechmocy. Eliade wskazuje też na charakter wewnętrzny (wewnętrzne źródło) tych doświadczeń²⁵⁷.

²⁵⁴ Rozdz. XVI, część 2. Tamże, s. 172.

²⁵⁵ Tamże, s. 171.

²⁵⁶ Por. rozdz. XXV, część 7. Tamże, s. 274. Sporo idei *Daodejing*, zwłaszcza dotyczących właściwości wielkiego mędrca, zostało niemal dokładnie odwzorowane w rozdziale XVII. Por. rozdz. XVII, część 1. Tamże, s. 175, 177.

²⁵⁷ M. Eliade, dz. cyt., s. 24–25.

Kohn, oprócz wnikliwego przedstawienia sposobów osiągnięcia dao, zawartych w *Zhuangzi*, dostrzega zasadniczy związek *Zhuangzi* z naturalnym, spontanicznym życiem.

Ludzie, jak wszystko inne, stanowią część wszechobejmującego przepływu, spontanicznego tao i natury. (...) powstają i przemijają, stale znajdują się w ruchu i stale się zmieniają. (...) Idealny sposób bycia w świecie polega zatem na życiu, najpełniej jak to tylko możliwe, w zgodzie z (...) wewnętrzną własnością determinującą naturę człowieka²⁵⁸.

Uczona podkreśla też, że sporo z wywodu *Zhuangzi* dotyczy poradzenia sobie ze świadomym narzuceniem ograniczeń (powiązanych zarówno ze sobą samym, jak i relacjami z innymi oraz ze światem), powodujących konflikty i niezadowolenie. Porównywanie się z innymi i dokonywanie „wyrozmowanych wyborów”, rozszczepia tożsamość na wiele różnych „ja”, sztucznych twórców oddzielających człowieka od spontaniczności i szczęścia. Dlatego należy przewyciężyć tę „inherentną dążność umysłu” czyli „wyrównać przeciwieństwa”. Postawienie sobie zasadniczych, egzystencjalnych pytań przy zachowaniu otwartej percepcji, prowadzi ludzi na drogę pojęcia dao, własnej prawdziwej natury²⁵⁹. *Zhuangzi* przedstawia życie idealne, życie mędrca, który usuwa z umysłu świadome rozróżnienia i oceny, staje się wolny od własnych upodobań i nadziei, od odrazy i strachu, łącząc się ze wszechświatem we wciąż zachodzących przemianach. Tak żyjąc, człowiek może doskonalić się i rozwijać najwyższą zręczność, jak kucharz Ding, bezimienny przewoźnik (z rozdz. XIX), czy snyczer Qing. W istocie dotyczy to wszystkich sytuacji życiowych, gdy „ja” ulega zatraceniu, pojawia się zjednoczenie z zadaniem i każdy może doświadczyć swojej pierwotnej doskonałości²⁶⁰. Jak przekazała uczona, *Zhuangzi* szybko zainspirował poezję taoistyczną, dostarczając tematów dla poetyckich wizji „nieskrępowanej wolności”, „duchowej podróży”, „transcendentnej rzeczywistości”, „panowania nad światem” i „nieśmiertelności”²⁶¹, podchwyconych po części zwłaszcza przez taoizm religijny.

Chińska uczona JeeLoo Liu stwierdziła, że Laozi zalecał powrót do Natury, w przeciwieństwie do starożytnych konfucjanistów, ceniących kulturę i cywilizację. Połączył on metafizyczny pogląd na naturę z nauczaniem moralistycznym na temat zasady niedziałania i ideałem politycznym po-

²⁵⁸ L. Kohn, *Taoizm. Wprowadzenie...*, s. 53.

²⁵⁹ Tamże, s. 53–54.

²⁶⁰ Tamże, s. 55–57.

²⁶¹ Tamże, s. 57–58.

wrotu do początków, dając impuls do późniejszych dyskusji metafizycznych neokonfucjanistów oraz dyskusji intelektualistów chińskich dotyczących dobrego życia (idei rozwiniętej przez Zhuangzi). Wykształceni Chińczycy mieli na zewnątrz być konfucjanistami, a wewnątrz daoistami. Taoistyczna utopia polityczna nigdy nie została zrealizowana w praktyce, ale duchowe ideały taoistyczne odnaleźć można w sztuce, zwłaszcza malarstwie, w krajobrazach oddających pokój i prostotę²⁶². Z kolei zagadnienia poruszane przez Zhuangzi są, zdaniem uczonej, powiązane z obszarami badań filozofii zachodniej, zwłaszcza te dotyczące prawdy, wiedzy i ideału etycznego. Uznała też, że dla Zhuangzi najważniejszym wzorem był Konfucjusz²⁶³. W trudnych czasach życia taoistycznego filozofa, gdy państwo mogło z łatwością skrzywdzić człowieka, nie należało angażować się nadto w życie publiczne i polityczne, i to właśnie można odnaleźć na kartach dzieła. Oprócz swoich poglądów uczona przedstawiła też szereg stanowisk filozoficznych dotyczących idei filozoficznych Zhuangzi, m.in. przypisywany mu sceptycyzm terapeutyczny, relatywizm asymetryczny (przez Roberta Allinsona), czy wręcz mistycyzm (przez Junga Lee), gdyż Zhuangzi zaleca kierowanie się wiedzą numinotyczną, wynikłą z doświadczenia religijnego, umożliwiającego postrzeganie rzeczy takimi, jakimi są²⁶⁴.

6.4.3. *Prawdziwa Księga Pustki (Liezi)*

Jeśli chodzi o dzieło *Liezi*, według Jacoby'ego, stanowi ono prawdopodobnie kompilację tekstów taoistycznych z III-IV wieku, choć szereg przypowieści w nim zawartych może wywodzić się nawet z VII w. p.n.e. Umowny autor dzieła, mistrz Lie, czyli Lie Yukoku, prawdopodobnie żył ok. VI w. p.n.e. i był związany z księstwem Zheng. Uchodził za mędrca, mistyka i pustelnika. O dziele *Liezi* wspomniano pierwszy raz w I w. p.n.e. (w pracy kompilatora Liu Xiang), a dopiero w VIII wieku uznano je za część kanonu taoistycznego. Dzieło uzyskało wtedy nową nazwę – *Chongxu zhenjing (Prawdziwa księga pustki)*²⁶⁵. Zachowana do dziś wersja dzieła składa się z 8 rozdziałów i 143 części (ustępów), które należy raczej traktować jako samodzielne przypowiadki filozoficzne, a także anegdoty i taoistycz-

²⁶² JeeLoo Liu, *Wprowadzenie do filozofii chińskiej. Od myśli starożytnej do chińskiego buddyzmu*, Kraków 2010, s. 153.

²⁶³ Można mieć tu spore wątpliwości, choć postać ta jest chyba najczęściej przytaczana w dziele.

²⁶⁴ Tamże, s. 158, 184–185, 159–160. Por. też R.A. Rappaport, *Rytuał i religia w rozwoju ludzkości*, Kraków 2007, s. 489 i nn.

²⁶⁵ Wg I. Fischer-Schreiber tytuł brzmi: *Prawdziwa księga narastającej pustki*. Por. I. Fischer-Schreiber, *Liezi*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 193.

ne teksty teoretyczne. Polskie wydanie obejmuje wybranych 76 ustępów, samych tylko przypowieści filozoficznych – *yuyan*, dotyczących głównie relatywności i pozoru szczęścia, uzyskanego przez pozycję społeczną i bogactwo oraz krytyki niepotrzebnego gromadzenia wiedzy, oderwanej od rzeczywistości, przez konfucjanistów. Dzieło zawiera podstawowe idee taoistyczne²⁶⁶, wykazane i omówione wcześniej w tym rozdziale.

Zdaniem I. Fischer-Schreiber, w księdze zaprezentowano przemiany natury i ludzkiego życia w sposób dość mechanistyczny, a człowiekowi odmówiono w zasadzie wolnej woli. W dziele odnaleźć można pierwsze odniesienia do tzw. Wysp Nieśmiertelnych, tematu podchwyczonego szeroko przez *daojiao*. Idee *Liezi* wzbogacone zostały wątkami zaczerpniętymi z *Kongzi*, *Daodejing* oraz *Yijing*. Rozdział 7 poświęcony jest naukom Yang Zhu²⁶⁷. W komentarzach *Yijing* znajdują się odniesienia do Wielkiego Człowieka, którego porównuje się z Dawnymi Władcami. Jednak w filozofii taoisty Yang Zhu²⁶⁸, żyjącego prawdopodobnie w IV i III w. p.n.e., ich brakuje²⁶⁹.

Według Angusa Charlesa Grahama (1919–1991) *Liezi* skompilowano około 300 r., a już ok. 370 roku pojawił się komentarz napisany przez Zhang Zhana (Chang Chana)²⁷⁰. Okazuje się, że wiele fragmentów dzieła odpowiada ustępom w *Zhuangzi*, *Laozi*, *Lüshi chuanqia* oraz *Mozi*, a zatem wcześniejszym dziełom. James D. Sellmann uważa, że *Liezi* mógł być postacią historyczną, żyjącą w VI i (lub) V w. p.n.e., ale nie był autorem dzieła. Jego zdaniem charakteryzuje się ono jednorodnością stylu literackiego, a nawet rozdział VII, poświęcony filozofowi Yang Zhu, zazwyczaj uważany przez uczonych za wtęret, napisany przez kogoś innego, mógł jednak zostać napisany przez autora pozostałych rozdziałów²⁷¹.

Pierwszy rozdział dzieła, zatytułowany „Dar Nieba” („Błogosławieństwo Nieba” w wyd. pol.), przekazuje wcześniejszą ideę taoistyczną, dotyczącą jedności i naturalności życia i śmierci. Nie należy kurczowo trzymać się życia, gdyż oryginalnym domem jest pierwotna nicość, do której wszystko powraca. Śmierci nie należy się bać, gdyż po niej może nastąpić większa radość, niż w życiu, a może ponowne narodziny²⁷²:

²⁶⁶ M. Jacoby, *Od tłumacza*, w: *Liezi*, dz. cyt., s. 169–170.

²⁶⁷ I. Fischer-Schreiber, *Liezi*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 193.

²⁶⁸ Nie zachowały się jego własne dzieła, a jego filozofia jest przedstawiona w *Zhuangzi* oraz w *Lüshi chunqiu*, dziele o chińskich teoriach filozoficznych z III w. p.n.e.

²⁶⁹ Jednak przedstawia on trudne do zrozumienia zachowanie oświeconych ludzi.

²⁷⁰ A.C. Graham, *Preface to the Morningside Edition*, w: *The Book of Lieh-Tzŭ. A Classic of Tao*, wyd. 2, New York 1990, s. XIII.

²⁷¹ Tu Sellmann powołuje się ponownie na badania sinologa A.C. Grahama. Por. J. D. Sellmann, *Liezi*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu...*, s. 95–96.

²⁷² Tamże.

Śmierć prowadzi do życia, śmierć i życie odchodzą i powracają – odpowiedział Lin Lei. – Umieram tu, ale kto wie, czy nie odrodzę się tam? Skąd wiedzieć, czy życie i śmierć nie są tożsame? Skąd wiedzieć, czy nie błądzimy, usilnie trzymając się życia? Skąd wiedzieć, czy moja dzisiejsza śmierć nie przewyższy całego wcześniejszego życia?²⁷³

W rozdziale tym przedstawiono wypowiedzi starych pustelników, takich jak Lin Lei, którzy zdawali się być zadowoleni ze swego losu, a nawet radośni podczas wykonywania codziennych obowiązków, co kwitowane było, zazwyczaj przez Konfucjusza, słowami, iż osiągnęli oni pełnię mądrości. Odnajdowali oni szczęście w życiu pełnym trudu i znoju, ubogim i samotnym. Tylko święci mężowie potrafili zrozumieć, co jest godne pochwały, a co nagany. Pozostali byli w błędzie, nie rozpoznając wcale znaczenia (rangi) swojego życia. Urodzić się człowiekiem i zjednoczyć się z dao, oznaczało zrealizować niezwykłą sposobność, jaką daje ludzkie życie²⁷⁴. Jednak dao nie można zdobyć i utrzymać²⁷⁵, jakże więc można to zrobić? Odpowiedź pojawia się w kolejnych rozdziałach.

Drugi jest zatytułowany „Złoty Cesarz”. Działanie zgodne z dao, poruszone w tym rozdziale, jest bezinteresowne i bezcelowe. Istotne jest wewnętrzne nastawienie, a nie forma zewnętrzna. Odrzucenie ludzkiego ja i pełne zaangażowanie się w czynność, pozwala osiągnąć sukces. Działanie bez działania – *wuwei*, jest sednem taoistycznej aktywności²⁷⁶. Jednak w tym rozdziale pokazano też istotę nauczania duchowego, edukację samego Lieziego u jego mistrzów, zatem warto przytoczyć stosowny, dłuższy fragment:

Zacząłem od usługiwania mistrzowi Shang i Bo Gaozi. Po trzech latach mój umysł nie ważył się myśleć o „tak” i „nie”, usta nie ważyły się mówić o korzyści i stracie. Mistrz nieledwie raczył na mnie spojrzeć. Po pięciu latach mój umysł zaczął jednak myśleć o „tak” i „nie”, a usta zaczęły mówić o korzyści i stracie. Mistrz zaczął się uśmiechać. Po siedmiu latach, gdy podążałem za własnymi myślami, umysł wolny był od „tak” i „nie”. Gdy podążałem za własnymi słowami, usta wolne były od korzyści i straty. Mistrz zaczął zapraszać mnie, bym

²⁷³ Rozdz. 1, część 9. Liezi, *Prawdziwa księga pustki...*, s. 13.

²⁷⁴ Rozdz. 1, część 10. Tamże, s. 15; rozdz. 1, część 8, s. 11.

²⁷⁵ Rozdz. 1, część 14. Tamże, s. 18–19.

²⁷⁶ J.D. Sellmann, *Liezi...*, s. 96–97. Zdumiewającą biegłość w wykonywaniu czynności, ilustracje *wuwei* rozmaitych mistrzów, można podziwiać w rozmaitych ustępach tego rozdziału, np. w ustępie 7, 9 i 10. Liezi, *Prawdziwa księga pustki...*, s. 29–34.

usiadł z nim razem. Po dziewięciu latach pozwoliłem umysłowi na własne myśli, a ustom na własne słowa. Przestałem być świadom, gdzie są moje „tak” i „nie”, moje korzyści i straty, przestałem być świadom, gdzie są „tak” i „nie” innych ludzi, ich korzyści i straty. Przestałem być świadom, że mistrz jest moim nauczycielem, że znam Bo Gaozi. Dopełniło się to co wewnątrz i to co na zewnątrz. Potem oczy stały się jak uszy; uszy stały się jak nos; nos stał się jak usta; wszystko zaś stało się jednym. Umysł zastygł, forma znikła; kości i mięśnie się rozplynęły. Nie wiedziałem, o co opiera się moje ciało, nie wiedziałem, po czym stąpają moje stopy. Jak liść lub kokon owada, wiatr gnał mnie w różne strony. Nie wiedziałem, czy wiatr unosi mnie, czy ja unoszę wiatr²⁷⁷.

„Liezi unoszący się na wietrze” to jeden z ważniejszych motywów ikonografii taoistycznej. Niektórzy uważają, że ilustruje osiągnięcie nadludzkiej mocy przez Lieziego, w tym zdolności latania. Jednak przytoczony fragment wskazuje, że chodzi o coś innego, a mianowicie o rezultat jego edukacji duchowej. Liezi przeszedł wieloletni i trudny trening u swoich mistrzów, jego ego wiele razy było ranione, a on sam mógł czuć się wiele razy niezadowolony czy nawet odrzucony. Jednak, ponieważ wytrwał, a (surowe) zachowanie nauczyciela nie odstraszyło go od nauki, a z czasem zaczęło go wyraźnie na niej utwierdzać, doświadczył „stąpienia w próżni”, wglądu w dao, co oznacza „unoszenie się na wietrze”. Można z tego wysnuć wniosek, iż – według nauk taoizmu filozoficznego – potrzeba wielkiej determinacji i wytrwałości oraz dobrego, surowego (nie pobłażającego uczniowi, wymagającego, ale też wspierającego) nauczyciela duchowego, aby zgłębić dao i samemu zostać nauczycielem. Ten nie ma na celu zrażenia kogoś do siebie czy dokuczenia uczniowi, lecz czyni pomocne starania (które jednak mogą odstraszyć niedomyślnych uczniów), aby zostały spełnione przez adepta pewne niezbędne warunki, umożliwiające mu dokonanie postępu duchowego, samodoskonalenie. Edukacja duchowa następuje stopniowo, aż pojawia się etap, gdy uczeń potrafi już sam sobie radzić i podążać drogą. Wtedy przestaje być uczniem i staje się nauczycielem. Przytoczony wyżej dłuższy cytat jest nie tylko opisem edukacji duchowej Lieziego, ale też opisem udzielania przez niego pomocy jego uczniowi Yin Schengowi, który opacznie zrozumiał rzekome ignorowanie go przez Lieziego. W przedstawionej wyżej mowie zachęcającej Liezi wskazał uczniowi, na czym polega duchowa edukacja w *dao*ji.

²⁷⁷ Rozdz. 2, część 3. Tamże, s. 25-26.

Ponadto przytoczony fragment wyraźnie podkreśla znaczenie silnej woli i determinacji ucznia na drodze takiej edukacji. Jest to przykład dowodzący niewłaściwej interpretacji *Liezi* w przytoczonej wcześniej opinii I. Fischer-Schreiber (która odmówiła – w świetle myśli *Liezi* – wolnej woli ludziom).

To, że edukacja *Lieziego* była bardzo trudna i wymagająca poświęceń, dokumentuje ustęp 5 rozdziału II, dotyczący nauki strzelania z łuku nad przepaścią²⁷⁸. Ponadto w rozdziale tym ponownie odnaleźć można taoistyczną wskazówkę, by nie wywyższać się nad innych z powodu posiadania cnót²⁷⁹, a także spostrzeżenie dotyczące różnych reakcji, raz gniewnych, kiedy indziej wywołujących zadowolenie, na słowa prawdy²⁸⁰. Może to oznaczać, że na te same nauki ludzie reagują różnie, w zależności od swojej dojrzałości, ewentualnie, że ich osąd jest uzależniony od siły doświadczanych emocji lub stopnia zapanowania nad nimi.

Rozdział III – „Król Mu z Zhou” – zdaniem Sellmanna koncentruje się na kwestii rzeczywistości i snu, według rozumienia, że życie jest snem, a sny są realne. Rzeczywistość własnego życia ma być iluzją lub snem, ale też jest to konieczne złudzenie. Przejawia się ona w snach, które pomagają zrozumieć, że wszystko, co się przejawia (tak, jak we śnie rozmaite iluzje i magiczne przemiany), łącznie z narodzinami i śmiercią, stanowi złudzenie. Nie jest jasne, jaki wniosek wynika z tego dowodzenia, ponieważ w swej wypowiedzi Sellmann na koniec omawiania rozdziału trzeciego książki posiłkuje się nieudokumentowanym cytatem (z *Liezi*): „Tchnienie wszystkiego, co żyje, wygląd wszystkiego, co ma kształt, jest złudzeniem... Kiedy uzmysłowisz sobie, że iluzje i przemiany magiczne nie różnią się od narodzin i śmierci, dopiero wtedy warto badać magię w sobie. Ty i ja jesteśmy także złudzeniem, cóż więc można badać?”²⁸¹. Mogłoby to oznaczać konstatację, iż zarówno realne życie, jak i sen są złudzeniem, w tym także osoby, jednostkowe tożsamości i jest to ostateczna prawda, nie ma nic więcej do badania, dociekania. Wspomnianego cytatu brakuje w polskim wydaniu książki, ale – po poszukiwaniach – odnalazłem go w wydaniu angielskim (jako część rozdziału II), z której wynika, że wskazana wyżej świadomość złudzenia pozwala dopiero dociekać prawdy:

All that has the breath of life, all that possesses bodily form, is mere illusion. (...) Only one who knows that Life is really Illu-

²⁷⁸ Rozdz. 2, część 5. Tamże, s. 27–28.

²⁷⁹ Rozdz. 2, część 16. Tamże, s. 43.

²⁸⁰ Rozdz. 2, część 19. Tamże, s. 44.

²⁸¹ J.D. Sellmann, *Liezi...*, s. 97. Być może, że myśl Sellmanna jednak wskazuje na potrzebę dalszego zgłębiania prawdy przez taoistów postrzegających już iluzoryczność zjawisk życia.

sion, and that Death is really Evolution, can begin to learn magic from me. You and I are both illusions. What need, then, to make a study of the subject?²⁸².

Istnieje zatem pewna różnica co do interpretacji znaczenia tego fragmentu. Mamy tutaj zachętę dla odbiorcy przekazu, aby sięgnąć jeszcze głębiej, poza wskazaną wcześniej prawdę, która jest oczywista dla taoisty, lecz musi być lepiej (głębiej) poznana, wszak chodzi o doświadczenie pustki, leżącej „poza” iluzorycznym światem.

Wnikając w udostępnione w języku polskim części rozdziału III *Liezi*, można jeszcze dodatkowo spostrzec kilka istotnych nauk. W relacjach ludzkich i zależnościach między ludźmi działa to samo prawo, które funkcjonuje w przyrodzie, dążenie do odzyskania i zachowania równowagi, zrównoważenia przeciwieństw²⁸³. Pojawia się też interesująca wskazówka, powiązana z etapem samodoskonalenia, określona jako „spokój zapomnienia”. Zazwyczaj ludzka tożsamość wiązana jest z zachowaniem pamięci o własnych przeżyciach, doświadczeniach i pobranych naukach. Jednak dążąc do duchowego przebudzenia, należy pogрузić się w „spokoju zapomnienia”, a więc porzucić swoją tożsamość, zapomnieć o niej, odsunąć na bok swoje ja. Dla większości ludzi nie brzmi to normalnie i – jak w przypowieści o Panu Huai – traktowane jest jako choroba. Ale może być odwrotnie i taoiści nie wahają się dowodzić, że cały świat jest szalony, cały świat błędzi, za wyjątkiem nielicznych ludzi zabiegających poważnie o poznanie dao. Jednak do takich konkluzji trzeba dojrzeć²⁸⁴. Ponadto nie należy ulegać złudzeniu i brać pewnych okoliczności czy oznak za pożądane doświadczenie, prawdziwą mądrość. Może do niej prowadzić znacznie dłuższa droga, niż pragniemy, ale to tylko jedna z możliwych eksplikacji kolejnego ustępu III rozdziału²⁸⁵.

Rozdział IV zatytułowany jest „Konfucjusz”. Sellmann stwierdził, że zastosowano tutaj pewien chwyt literacki, a mianowicie „wykorzystano Konfucjusza do krytyki doktryny konfucjańskiej”, podobnie jak w *Zhuangzi*. Ponieważ Konfucjusz podkreślał rangę wychowania i poszerzania wiedzy, miał stać w opozycji do nauk taoistycznych, odrzucających „ostre analityczne rozróżnienia” i wiedzę praktyczną, gdyż uniemożliwiają one osiągnięcie harmonii z dao²⁸⁶. W *Zhuangzi*, jak napisałem, Konfucjusz rzeczy-

²⁸² *The Book of Lieh-Tzŭ*, tłum. A.C. Graham, London 1960, s. 65.

²⁸³ Rozdz. 3, część 5. *Liezi, Prawdziwa księga pustki...*, s. 48–49.

²⁸⁴ Rozdz. 3, część 7. Tamże, s. 50–51. Rozdz. 3, część 8. Tamże, s. 52–53.

²⁸⁵ Por. rozdz. 3, część 9. Tamże, s. 54–55.

²⁸⁶ J.D. Sellmann, dz. cyt. Z moich wcześniejszych badań wynikało, że Konfucjusz różnicował swoje nauczanie. Dla większości uczniów przeznaczony był model klasyczny wycho-

wiście często był prezentowany w roli proszącego Laoziego o nauki, jednak można też dopuścić inne wytłumaczenie takiego stawiania sprawy (przez taoistów). I niekoniecznie chodzi tu tylko o oddanie rzekomo historycznego wydarzenia – spotkania się młodszego Konfucjusza ze starszym Laozim, będącym już w roli mędrca. Dość jasno z tekstów taoistycznych wynika model edukacji duchowej typu: oświecony mistrz – uczniowie. Oświecony mistrz stara się pomóc urzeczywistnić dao swoim, zabiegającym o jego nauczanie czy wskazówki, a więc wyraźnie proszącym go o wsparcie, uczniom. Ich edukacja nie jest ani łatwa, ani krótka, co wynika z przytoczonych już fragmentów. Prawdopodobnie dochodzi tu do wielu spotkań i interakcji między nauczycielem a uczniami. Można sobie wyobrazić w roli takiego ucznia również Konfucjusza. Należy w tym kontekście pamiętać, że w *Zhuangzi* jest fragment, w którym Laozi stwierdza, iż Konfucusz, po wielu uzyskanych od Laoziego (i innych mędrców) naukach i medytacjach nad ich znaczeniem, wreszcie dostąpił potwierdzenia swego rozumienia. Stało się to w opisaney w *Zhuangzi* sytuacji, gdy Laozi, wysłuchawszy odpowiedzi Konfucjusza na zadany problem, powiedział mu: „Wreszcie rozumiałeś!”²⁸⁷. Tak oto Konfucusz mógł być przedstawiany na kartach tej czy innej starożytnej księgi, w licznych przypowieściach, jako osoba będąca w procesie edukacji duchowej, stawania się mędrce (podobnie jak i inni mistrzowie), mimo tego, że mógł – będąc w tym procesie – być już uznawany za wielkiego nauczyciela! Jeśli nie miał przeświadczenia o dotarciu do dao i wciąż zgłębiał nurtujące go pytania, prosząc uznanych mistrzów o wskazówki lub potwierdzenie swego rozumienia, pozostawał wciąż w roli ucznia, a gdy już nie miał wątpliwości, sam mógł być w roli nauczyciela (duchowego mistrza). W tym drugim przypadku powinien zachowywać się i posiadać cechy *zhenrena*.

A jak jest przedstawiany Konfucusz w *Liezi*? Pojawia się nie tylko w rozdziale mu poświęconym, ale też w innych, często jako poszukiwacz prawdy, ale też jako osoba zainteresowana specjalnymi ludzkimi umiejętnościami, ponadto w roli nauczyciela duchowego dla swoich uczniów²⁸⁸,

wania (wspomniany przez Sellmanna), jednak dla niewielu bliskich i zaawansowanych uczniów mędrzec przeznaczył nauczanie będące kolejnym etapem, zachęcające ich do tego, aby odwoływali się nie tyle do wiedzy dyskursywnej, co wypływającej z intuicji (głównie za pomocą studiowania *Yijing*), co miało być też kolejnym etapem samodoskonalenia moralnego. Por. P. Zieliński, *Wychowanie i systemy edukacyjne w kulturach Dalekiego Wschodu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V-Ż, red. T. Pilch, s. 376.

²⁸⁷ *Zhuangzi*, dz. cyt., s. 162. W *Liezi* można odnaleźć informację, że istniała pewna sukcesja w relacjach: nauczyciel – uczeń. Sam *Liezi* miał kilku nauczycieli, studiował u starca Shanga oraz (wiele lat) u jego ucznia, mistrza Bo Gaozi, a także u Hu Qiu i Bohun Wurena.

²⁸⁸ Por. np. rozdz. 1, część 10, *Liezi*, *Prawdziwa księga pustki...*, s. 14-15 oraz rozdz. 3, część 7,

oraz w jeszcze innych sytuacjach. Niektóre przypowieści filozoficzne traktują tę postać ironicznie, jak ta, w której Tzŭ-hsia pyta o cnoty czterech uczniów Konfucjusza, a Konfucjusz stawia siebie jednego ponad ich wszystkich²⁸⁹. W kolejnym rozdziale jest też przypowieść o sprzecających się o odległość do słońca dzieciach, którego to sporu Konfucjusz nie był w stanie rozwiązać, a na zakończenie dzieci go po prostu wyśmiały²⁹⁰.

Niektóre części rozdziału IV dotyczą innych postaci i sytuacji, a wśród nich zwraca uwagę nauka Lieziego u mistrza Hu Qiu, dotycząca „podróżowania w pełni”. Mistrz ten, podobnie jak Laozi w *Daodejing*, w rozmowie z Liezim, podkreślił wartość wewnętrznej, a nie zewnętrznych podróży. Tylko taka podróż pozwala odczuć „wewnętrzny umiar”. Od czasu tego pouczenia Liezi „do końca swych dni nie opuszczał domu”, co może też oznaczać osiągnięcie głębokiego wglądu w dao, zwłaszcza że Hu Qiu zdaje się pochwalać jego zachowanie²⁹¹. Powiedzenie: „podróże kształcą” zdaje się nie dotyczyć taoistów filozoficznych. Jeszcze inny ustęp omawianego rozdziału, zawiera prezentację etapu samodoskonalenia człowieka, który stracił już życiowe podniety i pragnienia. Nie chce on „zdobyć wysokiego urzędu”, nie obawia się już „okrutnych kar”, nie pragnie sławy i korzyści, nie lęka się upadku i straty. Nie ulega też emocjom: smutkowi i radości. Traci zainteresowanie pracą – służbą królowi, a także rodziną i znajomymi. Na tym etapie człowiek zbliża się do mądrości, co, jak podpowiada przypis, Chińczycy mierzyli „otworami w sercu”. Święty mędrzec miał mieć ich siedem²⁹². Jest tu opisany pewien etap wewnętrznej podróży, ale jeszcze nie jej znaczące rozstrzygnięcie, choć może się wydawać, że mamy do czynienia z człowiekiem „wypalonym” zawodowo i życiowo.

Rozdział V, zatytułowany „Pytania Tanga” (w pol. tłum. „Król Tang zapytał”), zdaniem Sellmanna koncentruje się na zagadnieniach nieskończoności świata i nieokreśloności czasu oraz przestrzeni. Liczne historie o niezwykłych istotach i zjawiskach należałoby traktować nie tyle dosłownie, lecz jako wyzwanie dla zdroworozsądkowego rozumienia. Taoiści uważają, że „ludzki osąd i wiedza są ograniczone i zależne od perspektywy oglądu”²⁹³.

Niektóre przypowieści mają charakter wychowawczy i samowychowawczy. Mają na przykład udowodnić, iż ludzkie nieegoistyczne pragnienia,

tamże, s. 51.

²⁸⁹ *The Book of Lieh-Tzŭ*, dz. cyt., s. 79.

²⁹⁰ „– Kto w takim razie powiedział, że jesteś mądry? – rzekły ze śmiechem dzieci”. Rozdz. 5, część 7. Liezi, *Prawdziwa księga pustki...*, s. 67.

²⁹¹ Rozdz. 4, część 7. Tamże, s. 58–59.

²⁹² Rozdz. 4, część 8. Tamże, s. 60–61.

²⁹³ J.D. Sellmann, dz. cyt., s. 97.

choć wydawałoby się, że są nierealne, ale oparte na szczerych intencjach – mogą zaangażować wielu ludzi i ostatecznie zrealizować się, jak zamierzenie Głupiego Starca²⁹⁴. W pewnym sensie wskazuje to na rolę utopii w ludzkim życiu i doskonaleniu się, a także na znaczenie sprzeciwu wobec okoliczności niezgodnych z ludzkim poczuciem dobra czy sprawiedliwości. Właśnie w tym może tkwić motyw do czynienia korzystnych zmian. Inny ustęp rozdziału ilustruje opanowanie przez ludzi niezwyklej umiejętności (strzelania z łuku) jako bardzo rzadkiej sztuki, czemu jednak nie towarzyszy odpowiedni poziom rozwoju moralnego mistrzów strzelania z łuku. W rezultacie dochodzi do ich rywalizacji i walki, która dopiero pokazuje bezsens takich poczynań i wzbudza potrzebną refleksję pojednania się i zbratania mistrzów, ale też nierozpowszechniania ich groźnej sztuki²⁹⁵. Odnosząc ten wątek do współczesnych czasów, można dostrzec naukę, czy raczej ostrzeżenie przed kreowaniem negatywnych skutków przez bezrefleksyjne tworzenie i użytkowanie potencjalnie niebezpiecznych technologii i innych odkryć (np. powiązanych z manipulowaniem ludzką pamięcią i świadomością, a więc dotyczących ludzkiej tożsamości). Jeszcze inne ustępy dotyczą kwestii zbyt wczesnego zakończenia nauki, bez osiągnięcia właściwego stopnia rozwoju, na skutek własnej zarozumiałości, oraz potrzeby opanowania sztuki uczciwej samooceny²⁹⁶. Dotyczą także potrzeby samodoskonalenia charakteru, gdy pojawią się braki związane z odpowiednim wykształceniem sił wewnętrznych, jak silny umysł, czy umiejętność podejmowania decyzji, a także samokrytyki. Pewne ułomności charakteru mogą jednak stanowić specyficzne cechy czyjejs osobowości, niemniej jednak, jako że są to wady, należy je dostrzec i nad nimi pracować²⁹⁷.

Rozdział VI „Usiłowania i przeznaczenie” (w pol. tłum. „Siła i los”) według Sellmanna dotyczy kwestii usiłowania jako „drogi ludzkości” i przeznaczenia (*ming*) jako drogi natury²⁹⁸. Mimo pozornego osiągnięcia czegoś dzięki własnemu wysiłkowi, ludzie jednak otrzymują to za sprawą przeznaczenia. Taoistyczne „przeznaczenie”, podobnie jak „niedziałanie” (*wuwei*), należy odpowiednio zrozumieć, oba wskazują na postępowanie wypełnione naturalną spontanicznością i „płynne” dostosowywanie się do zmieniających się okoliczności życia, bez niepotrzebnego „przemysłanego działania”²⁹⁹. W pewnym sensie oznacza to zawierzenie się życiu, zaufanie

²⁹⁴ Rozdz. 5, część 2. Liezi, *Prawdziwa księga pustki...*, s. 65–66.

²⁹⁵ Rozdz. 5, część 14. Tamże, s. 77–78.

²⁹⁶ Rozdz. 5, część 11. Tamże, s. 70.

²⁹⁷ Rozdz. 5, część 9. Tamże, s. 68–69.

²⁹⁸ Chińczycy często *ming* traktowali jako podążanie zgodnie z drogą (wołą) Nieba. Por. dywagacje na temat niebios zawarte w podr. 7.2.1.

²⁹⁹ J.D. Sellmann, dz. cyt., s. 97–98.

temu, co ono niesie, zagłębienie się w pojawiające się okoliczności i płynięcie z ich nurtem.

Można tutaj ponownie postawić pytanie o istnienie i znaczenie ludzkiej woli. Mimo że starzec Dongguo w opowieści o oświeceniu pana Beigonga stwierdził, iż Niebo odpowiada za to, że jest on biedny, a jego rówieśnik³⁰⁰ – pan Ximen – zamożny i posiadający wyższą pozycję społeczną, to jednak Beigong posiadał już pewne, wypracowane właściwości i stosowne doń zachowania: nie wywyższał się, był bogaty w cnotę, ponadto starał się też usilnie dociec, dlaczego występuje taka nierówność pomiędzy nimi. Gdy – usłyszawszy słowa starca – Beigong nagle zrozumiał, że w istocie nie ma pomiędzy nimi żadnej różnicy, tym samym doznał oświecenia i pozostał już zadowolony do końca życia³⁰¹. Patrząc ze względnego punktu widzenia, oświecenia doznał ten, który czynił wysiłki, aby zrozumieć. Z absolutystycznego punktu widzenia nie można nawet „mieć” oświecenia. Przebywając w świecie zróżnicowania, można (lub nie) czynić wysiłki, które przynoszą owoce w postaci poznania prawdy, jednak nie można stwierdzić, że jest ona czyjąś „własnością”. Niebo spogląda na wszystko „okiem równości”, nikogo nie wyróżniając. To człowiek ma tendencję do zróżnicowanego postrzegania siebie i świata. Jednak nie jest to jedyna możliwa perspektywa oglądu. Własny wybór oraz konsekwentne trzymanie się obranego kierunku może wyprowadzić adepta ze świata podziałów i poczucia nieszczęścia, i doprowadzić do świata jedności i szczęścia, jak w przypadku Beigonga. Ostatecznie, prawdziwie bogaty i szczęśliwy okazał się biedny i żyjący w prostocie pan Beigong³⁰².

Również w rozdziale VI pojawia się istotna z pedagogicznego punktu widzenia uwaga, iż na (ważne) stanowisko (w ustępie chodzi o stanowisko premiera, ale może to w ogóle być osoba „kierująca” innymi, jak nauczyciel w szkole) należy desygnować osobę zdolną do wybaczenia błędów, szanującą zarówno wolę zwierzchników, ale też podwładnych – „słuchającą ludu na dole”. Ponadto osoba ta miałaby być przykładem dla innych z racji swoich cnót, ale też sama posiadałaby pewien wzór, ideał wychowania, aby móc dalej doskonalić się. Jej głównym motywem działania miałaby być chęć służenia innym, a nie własne, egoistyczne pragnienia³⁰³. Za takie ego-

³⁰⁰ W Chinach wiek był podstawą statusu społecznego i równego traktowania, jak to w przypisie do omawianego ustępu przekazał M. Jacoby. Jednak dwaj rówieśnicy z opowieści takiego równego statusu nie posiadali.

³⁰¹ Rozdz. 6, część 2. *Liezi, Prawdziwa księga pustki...*, s. 86–88.

³⁰² Przypomina to pytanie postawione przez Zhuangzi: „Głupcy uważają, że są przebudzeni i pewni są swej wiedzy. Któż jest panem, a kto pastuchem?”. Por. rozdz. II, część 7. *Zhuanzi*, dz. cyt., s. 41.

³⁰³ Rozdz. 6, część 3. *Tamże*, s. 91–92.

istyczne pragnienia uznano mrzonki o nieistnieniu śmierci, snute przez księcia Jing z Qi. Dopiero Yanzi wytłumaczył mu niestosowność tych pragnień, które, gdyby się wypełniły, uniemożliwiłyby księciu sprawowanie władzy i zachwycanie się własną krainą³⁰⁴. Interesujące jest również to, że książę był skłonny wysłuchać nauki swojego sługi, który na dodatek śmiał się z jego trosk, a na koniec władca przyznał się do błędu.

Również w innych opowieściach można odnaleźć naukę, polegającą na przekazaniu zrozumienia istoty choroby i śmierci, które mają charakter względny, choć przynależą ostatecznie do świata całości. W świecie względności umożliwiają przemianę i doświadczanie rozwoju, jednak taki ich odbiór jest często nie do przyjęcia dla większości ludzi³⁰⁵. Śmierć syna nie wywołuje rozpaczki kochającego go ojca, czyż to normalna reakcja?³⁰⁶. Te niekonwencjonalne zachowania mistrzów taoizmu wskazują nie tyle na pozę życiową, co na zajęcie u nich istotnego przewartościowania w zakresie postrzegania zjawisk i właściwego (stosownego do tego oglądu) postępowania. W tym kontekście można przypomnieć zachowanie Zhuangzi, gdy zmarła mu żona. Zamiast rozpaczać, mistrz ten w zgodzie z rozumieniem „przeznaczenia” nie oplakiwał jej, lecz „bębniał w misę i śpiewał”, wyrażając akceptację i rozumienie istoty przemiany³⁰⁷. Również inny ustęp z *Zhuangzi* ilustruje, podobnie jak *Liezi*, (przedstawioną już wyżej) taoistyczną reakcję na chorobę i śmierć. Umożliwiają one przemianę i jeśli życie było dobre, to śmierć jest również taka. Oznacza po prostu: „W spokoju zasnąć, nagle z radością się obudzić”³⁰⁸. Zachowanie oświeconych taoistów wymyka się rozumieniu zwykłych ludzi, są oni m.in. odporni na naciski i wpływy innych i postępują, choćby mieli być samotni, według własnych standardów³⁰⁹.

Rozdział VII, zatytułowany „Yan Zhu”, jak podaje Sellmann, dotyczy filozofa Yang Zhu, a jego autor skupił się na propagowaniu idei pielęgnowania własnego, przecież krótkiego, życia, zgodnie z założeniami hedonizmu. Należy znajdować przyjemność „w ładnych strojach, dobrym jedzeniu, muzyce i seksie”, ponadto należy pomagać innym w takich dążeniach. Jednak należy również stosować umiarkowanie w tych zachowaniach, gdyż przesada powoduje ból³¹⁰. I. Fischer-Schreiber przekazała, że Yang

³⁰⁴ Rozdz. 6, część 11. Tamże, s. 97–98.

³⁰⁵ Rozdz. 6, część 6. Tamże, s. 93–94. Rozdz. 6, część 12. Tamże, s. 99.

³⁰⁶ Tamże.

³⁰⁷ Rozdz. XVIII, część 2. Zhuangzi, dz. cyt., s. 187.

³⁰⁸ Rozdz. VI, część 5. Tamże, s. 80.

³⁰⁹ Rozdz. 6, część 8. *Liezi, Prawdziwa księga pustki...*, s. 95–96.

³¹⁰ J.D. Sellmann, dz. cyt., s. 98. Umiarkowanie jest podkreślone przez Yang Zhu chociażby w przypowieści odwołującej się do dzieła taoistycznego *Yuzi* oraz *Laozi*. Por. rozdz. 7, część

Zhu uważa się za skrajnego naturalistę, który sprzeciwiał się przyjmowaniu norm społecznych i kultury oraz konfucjanizmu, nie wierzył też w życie po śmierci. Podkreślał z kolei znaczenie skupiania się na własnej osobie i ochronie własnego życia. Nie interesowały go: sława ani ideały i dążenia związane z doskonałością moralną. Uważa się go także za skrajnego egoistę lub hedonistę, co słabo koresponduje z ideami taoistycznymi³¹¹. J.D. Sellmann stwierdził, że mimo podkreślania radości życia przez filozofa, dostrzegalnego na kartach księgi, jego poglądy przynajmniej w jakiejś części nie rozmiągają się z taoistycznymi. Życie w przyjemności i radości może być specyficznie rozumianym „szyfrem” dla oddania „życia spontanicznego w harmonii z drogą natury”. Aby w pełni cieszyć się takim życiem, należy kroczyć własną drogą, odrzuciwszy stereotypy, nie ulegając chęci zdobycia władzy, sławy i bogactwa, co jest przecież zgodne z założeniami filozofii taoistycznej³¹².

Jeszcze inny, wyrazisty związek filozofii Yang Zhu z założeniami taoizmu filozoficznego polega na podkreślaniu przez filozofa pełnego zagłębiania się w „życie”, zawierzenia się własnym naturalnym odczuciom i zezwolenia im na kierowanie zachowaniem. To smakowanie „prawdy życia”, każdej jego chwili, niezależnie od tego, co ona niesie, jest chyba najważniejszą nauką przekazywaną przez tego filozofa.

Yang Zhu występuje na kartach księgi w różnych rozdziałach, z których jeden zawiera informację, że nauczał swojej filozofii syna lub młodszego brata. Jego zdaniem „Przeznaczenie – to gdy nie wiesz, dlaczego jest, jak jest”³¹³. Mimo podobnego wieku niektórzy ludzie są w roli nauczyciela, inni ucznia. Oświeceni wymykają się stereotypom, funkcjonują nie kierując się logiką, czy potoczną wiedzą³¹⁴. Filozof stwierdził, że człowiek żyjący sto lat tylko przez krótkie i ulotne chwile czuje się naprawdę bez troski i w pełni szczęśliwy. Różnymi dobrami człowiek nie może cieszyć się wiecznie, chwała też przemija, a nadmierna dbałość o zdrowie czyni z ludzi niewolników, którzy nie mogą sobie pofolgować. Co zatem jest celem ludzkiego życia? Czym jest szczęście? Czy jest „w tym, do czego zachęcają nagrody, a od czego odstręczają kary?”. Yang Zhu podpowiada, iż starożytni kierowali się sercem i korzystali z naturalnych przyjemności. Ani sława, ani długowieczność nie była ich celem³¹⁵. Ustęp 3. rozdziału VII wbrew

17. Liezi, *Prawdziwa księga pustki...*, s. 128–129.

³¹¹ I. Fischer-Schreiber, *Yang Zhu*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 389–390.

³¹² J.D. Sellmann, dz. cyt., s. 98–99.

³¹³ Rozdz. 6, część 8. Liezi, *Prawdziwa księga pustki...*, s. 95.

³¹⁴ Tamże, s. 96.

³¹⁵ Rozdział 7, część 2. Tamże, s. 102–103.

pozorem nie przekazuje niewiary filozofa w życie po śmierci, a jedynie naukę, aby tym, co jest po śmierci, nie przejmować się, jedynie cieszyć się z tego, co jest dostępne, z życia³¹⁶. Szukając właściwego rozumienia dobra, którym nie jest nieskazitelność i lojalność, czy słusznej drogi przez życie, Yang Zhu doszedł do wniosku, że należy z radością traktować życie i troszczyć się o własne ciało³¹⁷.

Czy filozof propagował egoizm, skoro jeden z ustępów wyraźnie zawiera jego zachętę, by kroczyć drogą miłości za życia, a po śmierci rozstać się z jego walorami? Droga miłości, jak zauważył, wskazuje nie tylko na uczucie, ale też na potrzebę opiekowania się słabszymi, co ujął w słowa: „dać wytchnienie pracującemu, strawę głodnym, ciepło zziębniętym, pieniądze biednym”. Drogą porzucenia jest nie tylko brak bólu, ale rozstanie się z dobrami ziemskimi. Tu filozof wyraźnie przeciwstawił się zwyczajom pogrzebowym, które kiedyś, w odległej przeszłości, wymagały zabijania służby i konkubin, potem zwierząt ofiarnych, ale też składania do grobu drogocennych przedmiotów³¹⁸.

Ponadto w rozdziale VII znajdują się różne opowieści, już nie związane z Yang Zhu, z których jedne gloryfikują pijaństwo i rozwiązłość pod przebraniem filozofii panowania nad swoim wnętrzem³¹⁹, inne – bardziej umiarkowany czy wyważony hedonizm³²⁰. Wszystkie one są w swej wymowie antykonfucjańskie, jako że sprzeciwiają się nauce „poszanowania życia, poczucia obowiązku i respektowania etykiety”³²¹. Jednak nie wydają się to być poglądy taoistyczne. Wynika z tego rozdziału, że sam Yang Zhu prawdopodobnie nie był skrajnym hedonistą, jak się mu imputuje, choć treści hedonistyczne można odkryć na kartach książki. Są one jednak sprzeczne z głównymi ideami taoistycznymi zaprezentowanymi w zdecydowanie większej części *Liezi*. W rozdziale VII treści te wcale nie są spójne z poglądami Yang Zhu, przedstawionymi w tym rozdziale i w innych częściach *Liezi*. Określanie filozofii Yang Zhu skrajnie egoistyczną lub hedonistyczną w świetle przytoczonych argumentów, wydaje się nieporozumieniem. I. Fischer-Schreiber oparła uzasadnienie tego twierdzenia na rzekomej deklaracji filozofa, który nie zgodził się ponoć ofiarować ani jednego włosa, nawet gdyby miał w ten sposób uratować świat³²². Było to powodem negatywnej oceny jego filozofii m.in. przez Mengzi (Mencjusza). Roz-

³¹⁶ Rozdział 7, część 3. Tamże, s. 104–105.

³¹⁷ Rozdz. 7, część 4 i 5. Tamże, s. 106 i 107.

³¹⁸ Rozdz. 7, część 6. Tamże, s. 108.

³¹⁹ Rozdz. 7, część 8. Tamże, s. 108–114.

³²⁰ Por. rozdz. 7, część 7. Tamże, 109–111.

³²¹ Rozdz. 7, część 9. Tamże, s. 115–117.

³²² I. Fischer-Schreiber, *Yang Zhu...*, s. 389–390.

patrując dokładniej to zagadnienie, należy odwołać się do ustępu 11 rozdziału VII. Opisano tam pewne zdarzenie, w którym Qin, uczeń Mozi, zapytał Yang Zhu właśnie o tę sprawę (oddania jednego włosa w celu udzielenia pomocy światu). Filozof odparł, że nie można w ten sposób pomóc światu. Gdy był dalej naciskany (a co, gdyby jednak było można), nic nie odpowiedział. Za to jego uczeń, Meng Sunyang, udzielił odpowiedzi mówiąc na to pytanie, wykazując absolutną wartość nawet jednego włosa. Qin stwierdził na koniec, że jest to odpowiedź zgodna z duchem Laoziego i Guan Yina, ale sprzeczna z duchem Mo Di (Moziego)³²³.

Ponadto Yang Zhu wydaje się zdecydowanie bliższy ideom taoizmu niż hedonizmu. Jednak niektóre jego wypowiedzi są nieco zawile, inne wskazują na postępowanie zgodnie z zasadą zachowania równowagi w przyrodzie, bez sztucznego wylamywania się z naturalnego biegu rzeczy. Dlatego filozof sprzeciwia się ideom: nieśmiertelności, długowieczności czy samobójstwa jako nadających sens lub jakieś rozstrzygnięcie wypełnionemu trudami życia człowieka. Naturalnej kolei rzeczy nie należy ani opóźniać, ani przyspieszać³²⁴. Zjawiska można postrzegać (i opiniować) z różnych perspektyw. Ludzie prości doświadczają inaczej spokoju i piękna, niż ludzie zamożni, z wysoką pozycją społeczną. Zazwyczaj na drodze spokojowi stają pragnienia o długowieczności, chwale, pozycji i bogactwie, które – jako czynniki zewnętrzne – krępują człowieka, uniemożliwiając mu ich osiągnięcie. Aby się od tego spętania uwolnić, nie należy: trzymać się kurczowo życia, dbać o pozycję społeczną, zazdrościć innym chwały i bogactwa. Najlepiej nie być też biednym ani zamożnym, kroczyć w równowadze pomiędzy tymi skrajnościami³²⁵. Dążenie do ulotnej sławy przez trapienie swej duszy i męczenie ciała ma się nijak do radości życia³²⁶.

Trudno też zgodzić się z tezą o spójności treści rozdziału VII oraz całej księgi i o prawdopodobnym jednym jej autorze. Być może spójność stylistyczna dzieła występuje, ale nie jego spójność merytoryczna.

Ostatni, VIII rozdział *Liezi* zatytułowany jest „Wyjaśnianie koniunkcji” (inny tytuł tego rozdziału to „Sentencje ofiarowane przez Niebo”). Zdaniem Sellmanna cechuje go „największa heterogeniczność spośród wszystkich innych” oraz wspólny wątek w postaci koniunkcji (zbliżenia) wydarzeń losowych. Podpowiada ona ludziom, jak należy je interpretować i jak należy postępować. Spontaniczne i harmonijne życie ma być możliwe, gdy odrzucone zostaną wszelkie uprzedzenia i stereotypy oraz nastąpi dosto-

³²³ Rozdz. 7, część 11. Tamże, s. 120–121.

³²⁴ Rozdz. 7, część 10. Tamże, s. 118–119.

³²⁵ Rozdz. 7, część 16. Tamże, s. 126–127.

³²⁶ Rozdz. 7, część 14. Tamże, s. 124–125.

sowanie do warunków zewnętrznych³²⁷. Sellmann stwierdza w podsumowaniu, że ludzka postawa i działanie powinny dostosowywać się do okoliczności, a nie być powodowane myślami³²⁸.

Oczywiście, jeśli takie nauki wypływają z tego rozdziału, ostatnia uwaga uczonego powinna odnosić się bardziej do ludzi urzeczywistnionych oraz usilnie dążących do tego staniu, gdyż pozostali, w świetle filozofii taoizmu, nie będą w stanie tego pojąć i uczynić.

Nauki zawarte w ostatnim rozdziale dotyczą zróżnicowanych kwestii. Część odnosi się do istoty nauk taoistycznych, część dotyczy zdroworozsądkowych obserwacji i wniosków, część spraw zdawałoby się mniej istotnych. Wydaje się, że ten rozdział, jak i poprzedni, stanowi kompilację poglądów taoistycznych i innych. Ponownie pojawia się Yang Zhu, który w odpowiedzi na niektóre pytania uczniów milczy, na inne zaś odpowiada za pomocą (niezrozumiałych dla nich) alegorii, jak w przypowieści o owcach gubiących się na wielkiej drodze. Znaczenie opowieści może być takie, że nawet kilku dobrych nauczycieli duchowych nie jest w stanie doprowadzić wszystkich uczniów do zrozumienia, w istocie oni sami muszą pojąć odpowiedź (kryjącą się w milczeniu mistrza), inaczej zgubią się na drodze, zaprzepaszczą nauki i możliwość oświecenia³²⁹. Ponadto błędem jest karanie kogoś (będącego w roli podwładnego), za coś, czego nie był w stanie (na danym etapie) zrozumieć³³⁰. Czynienie dobra jest trudne, gdyż wymaga niezwyklej ostrożności. Nie można go wiązać ze sławą, korzyścią, czy wywoływać przez takie działanie konfliktów. Yang Zhu tak to ujął:

Dobro czyni się nie dla sławy, jednak sława podąża za nim. Sława nie ma związku z korzyścią, jednak korzyść przychodzi sama. Korzyść nie ma związku z konfliktami, jednak konflikty rodzą się z niej. Dlatego człowiek szlachetny musi czynić dobro niezwykle ostrożnie³³¹.

Dobro stoi zatem bardzo blisko zła (tego, co według taoistów filozoficznych w istocie człowiekowi nie służy), dlatego należy zwiększyć uwagę. Czynienie dobra może przynieść nawet więcej zła, jak w przypowieści o uwalnianiu gołębi przez kanclerza Jinzai³³². Szkodę adeptowi może przynieść też wybór niekompetentnych nauczycieli i ich nauki. Bywa i tak, że przekazanie dalej (za pomocą ksiąg i nie tylko w taki sposób) niezrozumia-

³²⁷ J.D. Sellmann, dz. cyt., s. 98.

³²⁸ Tamże.

³²⁹ Rozdz. 8, część 25. Liezi, *Prawdziwa księga pustki...*, s. 154–156.

³³⁰ Rozdz. 8, część 26. Tamże, s. 157.

³³¹ Rozdz. 8, część 27. Tamże, s. 158.

³³² Rozdz. 8, część 29. Tamże, s. 161.

łych nauk, może okazać się bardzo pomocne niebezpośrednim lub późniejszym odbiorcom (którzy je pojmą)³³³. Taką nauką może być stwierdzenie, iż to, co pożądamy liczni, trwa krótko, a to, o co zabiegają nieliczni, jest wieczne, jak w przypowieści o Śpiącym Kopcu³³⁴. By rządzić wielkim (państwem), najpierw trzeba nauczyć się rządzić małym (ciałem, sobą)³³⁵. W rządzeniu i relacjach międzyludzkich nie należy innym robić tego, co nam niemiłe³³⁶. W nawiązaniu do znanego i pedagogom powiedzenia: „ryba psuje się od głowy”, powiązane z rządzeniem (ale równie dobrze z wychowaniem i nauczaniem), można dokonać jego sparafrazowania na sposób taoistyczny i powiedzieć: „naprawa góry może przynieść poprawę na dole”³³⁷. Wielce przydatna jest też umiejętność śledzenia tego, co ukryte dla większości³³⁸. Nie wszystkie sposoby nauki przynoszą oczekiwane rezultaty. Należy uważać z naśladownictwem, a także stosowaniem odwrotności czyichś rozwiązań oraz nie należy ufać tylko wiedzy i zręczności (zrębom konfucjańskiego nauczania), gdyż bardzo ważną rolę może odegrać uchwycenie właściwej chwili na przeprowadzenie określonych działań i samo przyzwolenie na zajście zmiany, na przemianę³³⁹. Ponadto szybki sukces może prowadzić do klęski (odnosi się to nie tylko do polityki) i prawdziwą sztuką jest nie tyle coś zdobyć, ale utrzymać przewagę czy osiągnięcie. Wytrzymałość lub niezłomność (podobnie jak wiązanie sytuacji i faktów) może okazać się lepsza od użycia siły³⁴⁰.

W rozdziale pojawia się również kilkakrotnie Liezi. Już pierwszy ustęp (niedostępny w polskim przekładzie) odnosi się do istotnej taoistycznej idei „trzymania się z tyłu”. Huzi polecił, aby Liezi uczył się tego od swego cienia. Aktywność, czy jej brak, ma zależeć nie tyle od człowieka, co od okoliczności i to właśnie ma oznaczać taoistyczne powiedzenie: „przebywanie z przodu przez trzymanie się z tyłu”³⁴¹. Dbanie jedynie o (własną) korzyść sprawia, jak przekazuje Liezi, że ludzie są jak zwierzęta zabiegające (tylko) o pożywienie i dominację. Człowiek nie może być darzony szacunkiem, gdy zachowuje się jedynie w taki sposób. Poczucie powinności prowadzi

³³³ Rozdz. 8, część 28. Tamże, s. 159–160.

³³⁴ Rozdz. 8, część 19. Tamże, s. 151.

³³⁵ Rozdz. 8, część 17. Tamże, s. 150.

³³⁶ Rozdz. 8, część 9. Tamże, s. 140.

³³⁷ Rozdz. 8, część 10. Tamże, s. 141–142.

³³⁸ Rozdz. 8, część 16. Tamże, s. 148–149. W odniesieniu do edukacji jest ta uwaga powiązana z istotą twórczości i innowacyjności.

³³⁹ Rozdz. 8, część 8. Tamże, s. 137–139. Rozdz. 8, część 15. Tamże, s. 147. Rozdz. 8, część 20. Tamże, s. 152–153.

³⁴⁰ Rozdz. 8, część 13. Tamże, s. 143–144.

³⁴¹ *The Book of Lieh-Tzū*, dz. cyt., s. 158.

go do rozwoju, pyta się więc o Drogę, której nie można osiąść (zrabować)³⁴². Po latach ćwiczeń pod przewodnictwem nauczyciela, opartych na skupieniu uwagi i nabywaniu sprawności, co odnosi się do wielu dziedzin, jak przekazuje Liezi Guan Yinowi, do panowania nad sobą, rządzenia, łucznictwa (ćwiczonego przez Lieziego) oraz dociekania przyczyn własnych klęsk i powodzeń, zamierzenie jest zrealizowane³⁴³. Osiągnięcie dao nie jest możliwe dzięki wiedzy i zręczności (jak w nauczaniu konfucjańskim), lecz Drodze (Dao) i zmianie³⁴⁴.

Urzeczywistnienie nie oznacza odniesienia materialnego powodzenia w życiu, jednak mistrz, krocząc dalej przez życie, działa ostrożnie i przewiduje zmianę. Ilustruje to przykład Lieziego, który, będąc ubogim i mimo sprzeciwu żony, odmówił przyjęcia daru (pożywienia) od kanclerza, twierdząc, że ten go wcale nie zna, a jedynie działa za sprawą czyjegoś poręczenia (i własnego interesu). Mistrz, obserwując przyczyny (egoistyczne działanie kanclerza, czyjeś poręczenie), nie dostrzegł, aby miały one przynieść mu (i jego rodzinie) w przyszłości pożądane skutki, dlatego odmówił. Wkrótce sytuacja się zmieniła, (niesprawiedliwy) kanclerz został zabity, jednak Liezi nie był z nim wiązany i od niego zależny, nie spotkał się więc ze skutkami gniewu ludu, który obalił poprzedni porządek w państwie³⁴⁵. Inny ustęp rozdziału wskazuje na podobną przenikliwość, w tym przypadku, doradzającego ludziom Konfucjusza³⁴⁶.

Nie można pominąć też innego istotnego wątku zawartego w *Liezi*. Powiązany jest on, jak byśmy to współcześnie ujeli, z ekologią i to w wydaniu głębokim. W ostatnim rozdziale jest zawarty ustęp odnoszący się do sytuacji, w której podczas ceremonii składania ofiar, m.in. z gęsi i ryb, bogu podróży, jej organizator oraz dorośli goście głośno wyrażali pogląd, że zboża, ryby i ptaki Niebo przeznaczają na użytek człowieka. Jedynie dwunastoletni chłopiec miał odwagę głośno wyrazić odmienne przekonanie. Powiedział, że jest to błędny pogląd:

Tysiące istnień na Niebie i Ziemi żyje razem z nami, należymy do jednej rodziny. Nie ma w niej podziału na szlachetnych i podłych, istoty żywe różnią się wielkością, inteligencją i siłą, nawzajem dominując nad sobą i nawzajem się zjadając. Jednak nie żyją po to, aby służyć sobie nawzajem. Człowiek zdobywa zwierzęta na pożywienie i zjada je – czy znaczy to, że Niebo

³⁴² Rozdz. 8, część 3. *Liezi, Prawdziwa księga pustki...*, s. 133.

³⁴³ Rozdz. 8, część 4. Tamże, s. 134.

³⁴⁴ Rozdz. 8, część 6. Tamże, s. 135.

³⁴⁵ Rozdz. 8, część 7. Tamże, s. 136.

³⁴⁶ Rozdz. 8, część 14. Tamże, s. 145–146.

stworzyło je na użytek człowieka? Komary piją naszą krew, tygrysy i wilki nas pożerają. Czyżby więc Niebo stworzyło ludzi na użytek komarów, tygrysów i wilków?³⁴⁷

Także w tym przypadku (przytoczony w *Liezi*) głos dziecka powoduje, że racje i przekonania dorosłych stają pod dużym znakiem zapytania. Może użyto tu również analogii, która zdaje się wskazywać, iż niestereotypowe i będące w mniejszości poglądy (analogicznie z pozycją dzieci w społeczeństwie) mogą lepiej wyjaśniać miejsce i rolę człowieka w świecie, niż utarte i rozpowszechnione przekonania, za którymi często stoją różne autorytety, niejednokrotnie usprawiedliwiające ludzką bezmyślność, przemoc i zachłanność. Taoiści nierzadko występowali przeciw przyjętym konwencjom społecznym, kierując się m.in. podanymi wyżej racjami.

Na zakończenie omawiania wartości pedagogicznych, dostrzeżonych w *Liezi*, należy również wspomnieć o ukazanym w dziele stosunku do pracy oraz o znaczeniu utrzymywania przytomnego umysłu w codziennym życiu. Już z wcześniej przytoczonych fragmentów wynika, że taoiści zachęcają do angażowania się w wykonywane każdych czynności, w swoją pracę i do osiągnięcia w niej mistrzostwa. Jest to wielokrotnie podkreślane w *Zhuangzi* i *Liezi*. W ostatnim dziele mamy dodatkowo ustęp, z którego wynika, że żadna pożyteczna praca nie hańbi człowieka i w zasadzie nie należałoby prac dzielić na lepsze i gorsze. Nawet praca potocznie uważana za poślednią, jest lepsza od żebractwa³⁴⁸. Ponadto taoiści utrzymują, że silne pragnienia zaślepiają ludzi i zaburzają im ogląd sytuacji, prowadząc do działań na szkodę innych, do popełniania przestępstw, jak w opowieści o pragnącym złota³⁴⁹, a także do niesprawiedliwych ocen zdarzeń i innych osób, jak w przypowieści o zgubieniu siekiery³⁵⁰. Ma to z pewnością swoje konotacje wychowawcze i wskazuje na źródła błędów wychowawczych oraz nadużyć władzy.

Liezi, po wykazaniu (wyżej) tkwiących w nim wartości, również wychowawczych, nie odbiega specjalnie od poprzednich dwóch ksiąg kanonu taoizmu filozoficznego. Dzieło w swych założeniach ontologicznych odnosi się do pojęcia „wielkiej zmiany” – *tayji*, którą można porównać do „niezróżnicowanego i pełnego (*huncheng*) Dao” w *Laozi* oraz do „wielkiego ostatecznego (*tayji*)” w *Yijing*³⁵¹.

³⁴⁷ Rozdz. 8, część 30. Tamże, s. 162.

³⁴⁸ Rozdz. 8, część 31. Tamże, s. 163.

³⁴⁹ Rozdz. 8, część 36. Tamże, s. 165.

³⁵⁰ Rozdz. 8, część 34. Tamże, s. 164.

³⁵¹ Por. *Philosophy and Religion in Early Medieval China*, red. A.K.L. Chan, Y.-K. Lo, Albany 2010, s. 29.

Niektórzy uczeni, a zwłaszcza Russell Kirkland wskazuje zdecydowanie na kompilacyjny charakter *Liezi*, zwłaszcza że w dziele można odnaleźć różne poglądy dotyczące tych samych kwestii. Kompilatorem był prawdopodobnie Zhang Zhan z IV wieku, chiński arystokrata, urzędnik i pierwszy jego komentator. Był on świadom istnienia tekstów alchemika Ge Honga (Ko Hung, 283–343) o nieśmiertelności i, kompilując dzieło, zawarł w nim fragmenty z *Zhuangzi* oraz teksty skierowane przeciw idei nieśmiertelności, gdyż Ge Hong uważał, że fizyczna nieśmiertelność jest możliwa³⁵². Jednak zwolennicy podobnych poglądów mogli „przemycić” je do wersji klasycznych dzieł taoistycznych, jak *Laozi* i *Zhuangzi*, wywołując, pojawiającą się na kartach tych dzieł niekonsekwencją, pewną konsternację u odbiorców³⁵³. Zarówno w *Zhuangzi* (w rozdziale XIII, zatytułowanym „Gengsang Chu”³⁵⁴), jak i w *Liezi*, odróżniono wiedzę opartą na zmysłach (doświadczeniu zmysłowym), tak istotną w paradygmacie współczesnej nauki, od samowiedzy (*zizhi*), wiedzy nabywanej drogą oświecenia³⁵⁵ (często podważanej przez współczesną naukę, taktującą ją jako wiedzę subiektywną czy nawet mrzonki), czyniąc tę drugą przedmiotem głównego zainteresowania. Zdaniem L. Kohn *Liezi* zawiera idee klasycznego taoizmu i zdecydowanie koncentruje się na radykalnym rozwoju siebie samego (idei samorozwoju). Posiada też silny rys hedonistyczny i dystansuje się zarówno do moralności i samoświadomości społecznej konfucjanizmu, jak i samotniczego kwietyzmu i antysensualizmu *Daodejimu*³⁵⁶.

6.4.4. Pozostałe księgi kanoniczne

Dwie pozostałe księgi kanoniczne: *Kang Cangzi* (*Gengsangzi*) oraz *Wenzi*, tworzą – wraz z poprzednimi – kanon taoistyczny, wykorzystywany od VIII wieku w państwowych egzaminach taoistycznych.

6.4.4.1. Księga Mistrza Gengsanga (*Gengsangzi*)

Autorstwo *Kang Cangzi* (*Gengsangzi*) – *Księgi Mistrza Gengsanga*, przemianowanej przez cesarza Tang Xuanzonga na *Dongling zhenjing* – *Prawdziwy*

³⁵² Por. dzieło na ten temat: R.F. Campany, *To Live as Long as Heaven and Earth. A Translation and Study of Ge Hong's Traditions of Divine Transcendents*, Berkeley 2002.

³⁵³ R. Kirkland, *Taoism. The Enduring Tradition*, Routledge, New York–London 2004, s. 176–180.

³⁵⁴ Był on ponoć jedynym oświeconym uczniem Lao Dana.

³⁵⁵ Y. Sakade, *Gengsangzi*, w: *The encyclopedia of taoizm...*, t. 1, s. 445.

³⁵⁶ L. Kohn, *Liezi*, w: tamże, s. 656.

*Człowiek Niezłębionej Potęgi*³⁵⁷, przypisywano wspomnianemu Gengsangowi Chu, jednak jej prawdopodobnym kompilatorem był Wang Shiyuan³⁵⁸, uczyony epoki Tang (610–907). Przede wszystkim księga zawiera opis filozofii i czystego doświadczenia wymienionego taoistycznego, urzeczywistnionego ucznia Lao Dana, Gengsanga, powszechnie znanego w taoizmie³⁵⁹. Księga posiada dziewięć rozdziałów: „Quandao (Kompletne Dao)”, „Yongdao (Zastosowanie Dao)”, „Zhengdao (Dao Kierowania [Rządzenia])”, „Jundao (Dao Władców)”, „Chendao (Dao Ministrów)”, „Xiandao (Dao Czystych [Godnych])”, „Shundao (Dao Nauczania)”, „Nongdao (Dao Chłopa)”, „Bingdao (Dao Wojska)”. Pierwszy rozdział wyraźnie wywodzi się z *Zhuangzi*, pozostałe z *Liezi*, *Wenzi*, *Lüshi Chunqiu*, *Shangjunshu*, *Shuoyuan*, *Nowych Komentarzy (Xinxu)* i może jeszcze innych źródeł, czasem sięgających w odległą przeszłość. He Can opracował trzy tomy komentarzy do tej kompilacji, które zamieszczono w *Yujue (Formułach Jadeitowych)*, zawartych w Taoistycznym Kanonie Ery Zhentong (ok. XV w.).

Dzieło skupia się na polityce postrzeganej z różnych perspektyw: władcy, jego ministrów i doradców, wojskowych i chłopów. Każda z tych grup posiada przynależną im, charakterystyczną dla siebie „drogę”, sposób odwoływania się do dao przy wykonywaniu swoich obowiązków. Chłopi pracują od pierwszego piana koguta aż do zmierzchu i stanowią fundament państwa. Wojsko, mimo podziału na trzy korpusy, musi występować jak jeden wyćwiczony organizm, by nie zostać pokonane i móc chronić państwo. Władca powinien oczyścić serce i umysł, wyrzec się osobistych pragnień, przyjąć dobrych doradców i korzystać z ich rad oraz umiejętnie kierować zaufanymi i kompetentnymi ministrami, aby państwo utrzymywać w pokoju. Chaotyczne postępowanie sądów i ich ekstrawagancki styl życia może doprowadzić do korupcji i nieporządku, z kolei ich sprawie-

³⁵⁷ Trzymając się pewnej konwencji w tłumaczeniu tytułów tekstów kanonicznych *daoja*, tytuł brzmiałby zapewne: *Prawdziwa Księga (Prawdziwy Zapis) Mistrza Donglinga*, choć Y. Sakade stwierdził, że: „The title *Dongling zhenjing* derives from the appellation Real Man of the Cavernous Numen”, a zatem tytuł można przetłumaczyć następująco: *Prawdziwy Człowiek Przepastnej Mocy*, czy też *Prawdziwy Człowiek Niezłębionej Potęgi*. Por. Y. Sakade, dz. cyt., s. 446.

³⁵⁸ Tamże. Księgę wymieniono dopiero w bibliografii dzieła – *Xin Tangshu – Nowej Historii Tang*, a więc w XI w.

³⁵⁹ Opis ten przytoczono tu za *Liezi* (brakuje go w wyd. pol.): „My body is in accord with my mind, my mind with my energies, my energies with my spirit, my spirit with Nothing. Whenever the minutest existing thing or the faintest sound affects me, whether it is far away beyond the eight borderlands, or close at hand between my eyebrows and eyelashes, I am bound to know it. However, I do not know whether I perceived it with the seven holes in my head and my four limbs, or knew it through my heart and belly and internal organs. It is simply self-knowledge”. A.C. Graham, dz. cyt., s. 77-78.

dliwe i surowe orzekanie spowoduje, że ludzie będą żyć prosto i uczciwie. Tymi sposobami postępowania, zgodnymi z dao każdej z grup, w państwie osiąga się ład i porządek. Klasa rządząca musi być wolna od arogancji, aby rządzeni nie doświadczali niepotrzebnych trosk i stali się komplementarni z Dao (*quan dao zhi ren*). Droga świętych mężów (*shengren* – mędrzec, człowiek doskonały) jest harmonizowanie tego, co zróżnicowane na ziemi, aby dopełniła się wola Nieba, zawarta w tym wszystkim (*quan qi tian ye*). Gdy się to stanie, ludzki duch będzie kompletny (zrealizowany – *shen quan*), zdolny przeniknąć wszystkie problemy bez ich rozważania (*bu lü er tong*) i zawsze będzie podejmować właściwą decyzję, bez (potrzeby) wcześniejszego planowania (*bu mou er dang*).

Księga stanowi próbę przeniesienia idei taoizmu na grunt społeczeństwa i państwa w celu umożliwienia im sprawnego funkcjonowania. Istnieje kilka jej wersji, również wersja bez podziału na poszczególne rozdziały. Księga wzbudzała zainteresowanie i wywarła pewien (choć raczej niewielki) wpływ na myśl polityczną Chin³⁶⁰.

6.4.4.2. Prawdziwa Księga Przenikająca Tajemnicę (Wenzi)

Ostatnia księga kanonu – *Wenzi*, czyli *Tongxuan zhenjing* – *Prawdziwa księga przenikająca tajemnicę*, miała powstać w okresie Walczących Królestw, czyli między V a III stuleciem p.n.e. Jej autorem mógł być książę z państwa Jin o nazwisku Song Jin, Xin Jian lub Xing Bing. Jego kurtuazyjne imię brzmiało Jiran, a stylowe (przydomek lub pseudonim) – *Wenzi*. Nazywano go również *Jiranzi*, czyli „mistrzem rozpoznającym, co jest (wywodzi się) z natury”. Xin Jan pochodził z *Kuiqiu* i był uczniem Laoziego oraz nauczycielem *Fan Li*. Był współczesny Konfucjuszowi i miał też udzielać rad królowi *Ping* z *Zhou* (który żył jednak w VIII w. p.n.e.). Ta ostatnia informacja jest więc raczej błędem *Yan Shigu*, historyka z dynastii *Tang*³⁶¹.

Nieco inaczej genezę dzieła przedstawia *Yoshinobu Sakade*. Pisze on, że bibliografia *Hanshu* (*Historia Dawnego Han*) zawiera informację, iż *Wenzi* był uczniem Laoziego, żyjącym w czasach Konfucjusza, ale jego dzieło wydaje się być nieautentyczne. Później *Li Xian* z dynastii Północnego *Wei* (IV–VI w.) napisał komentarz do dzieła, a autora nazwał *Xin* i określił jako *Jiran*. *Wenzi* miał podobno studiować u *Fan Li*, choć początkowo otrzymał

³⁶⁰ Chinese Literature, *Kangcangzi*, „Master Kangcang”, <http://www.chinaknowledge.de/Literature/Daoists/kangcangzi.html> (data dostępu: 9.08.2015).

³⁶¹ Chinese Literature, *Wenzi*, „Master Wen”, <http://www.chinaknowledge.de/Literature/Daoists/wenzi.html> (data dostępu: 9.08.2015).

nauki od samego Laoziego. Najwcześniejsze edycje *Wenzi* zaginęły, jednak w 1973 roku odnaleziono bambusowe paski z tekstem, wydobyte z grobu w Dingxian (prowincja Hebei), który pochodził z 55 r. p.n.e., będące częścią omawianego dzieła. Jednak późniejsze wydania dzieła z pewnością zawierają zmiany. Najstarsza pełna wersja *Wenzi*, składa się z 12 rozdziałów i jest opatrzona komentarzem Xu Lingfu (760–841). Wchodzi ona w skład kanonu taoistycznego jako *Tongxuan zhenjing*. Są również inne, późniejsze wersje księgi³⁶².

Obecnie wiadomo, że przesłanie *Wenzi* wiąże się z ostatnimi ustępami *Laozi*, które wyjaśniane są w taki sposób, iż władcy mogą doprowadzić do harmonii w świecie nie przez odwoływanie się do stosowania nagród i kar, lecz praktykując *wuwei*. Większość dzieła, choć nie odnosi się bezpośrednio do *Daodejing*, zawiera cytaty z *Zhuangzi* i *Huain zi* oraz odwołania do wielu fragmentów *Yijing*, *Mengzi*, *Lüshi Chunqiu*, *Xiaojing* i *Yi Zhoushu*, czyli zachowanych dokumentów z okresu Zhou. *Wenzi* jest więc źródłem starożytnej chińskiej myśli filozoficznej, jednak znana forma dzieła to fałszerstwo, tekst, który składa się w około 80 procentach z cytatów wyjętych z *Huainan zi*³⁶³, a pozostałą część tworzy poszerzenie cytatów wyjętych z *Daodejing* i innych wymienionych tekstów. Aktualna wersja dzieła zawiera takie środki wyrazu, które wskazują, że dzieło powstało między III a VIII stuleciem, jeszcze przed okresem życia Xu Lingfu³⁶⁴.

Oprócz opisu atrybutów i możliwości Dao, w tekście znajduje się stwierdzenie, iż dotarcie do Dao oznacza stanie się samym Dao, w czym najbardziej pomocne jest utrzymywanie czystości (umysłu) i spokoju. Osiągnięcie dao umożliwi „nakarmienie” (swego) życia, uzyskanie doskonałej cnoty, nieporuszonej harmonii i wewnętrzne uwolnienie się od niepokojów życia. Metodę tę można odnieść do własnego umysłu, ciała, ale też do państwa. Dao i droga cnoty ma usunąć tych, którzy „szerzą zło” (*kuang xie yi wei zheng*), uspokoić tych, którzy nawołują do buntu (*zhen luan yi wei zhi*) i uczynić skromnymi tych, którzy ulegli luksusowi (*hua yin bai yi wei pu*). Cnota i pokój w państwie były uzależnione od jednej osoby – władcy. Był on postrzegany jako „instrument ludu” (*shang zhe, xia zhi yi ye*). Gdy władca żyje w „moralnym pięknie”, lud „nie ma co jeść”, a gdy „władca stosu-

³⁶² Y. Sakade, *Wenzi. Book of Master Wen*, w: *The encyclopedia of taoizm...*, t. 2, s. 1041.

³⁶³ *Huan zi* (*Huanzi*) to tekst z około połowy II w. p.n.e. Składa się on z esejsów połączonych ideą określenia warunków potrzebnych do osiągnięcia doskonałego porządku społeczno-politycznego. Eseje opierają się na serii debat prowadzonych między szkołami: taoistów, konfucjanistów i legistów, i uwzględniają m.in. teorię: *yin-yang* oraz „pięciu przemian”.

³⁶⁴ Tamże, s. 1041–1042.

je cnotę Drogi”, lud żyje w „pocziwości i prawości”, a prawość jest niezbędnym warunkiem pokoju i ładu w państwie³⁶⁵.

Tekst wskazuje na taoistyczny sposób sprawowania rządów w państwie i potrzebę wyedukowania oświeconego króla. Dzieło okazało się przydatne w okresie sprawowania rządów przez taoistycznych królów, gdyż wzmacniało ich autorytet.

6.4.4.3. Komentarze do Zhuangzi (Zhuangzi zhu)

Wśród innych dzieł taoistycznych uwagę zwraca dzieło Guo Xianga (zm. 312) – *Zhuangzi zhu*, czyli *Komentarze do Zhuangzi*. Pod koniec Późniejszej Dynastii Han oraz podczas trwania Dynastii Północnych i Południowych, między III a V wiekiem, nastąpił kolejny rozkwit filozofii taoistycznej. Dzieło mogło być plagiatem komentarza Xiang Xiu, choć obecnie uważa się, że obaj filozofowie byli jego autorami. Neotaoistyczny komentarz miał na celu wyjaśnić niejasności *Zhuangzi*, a nawet wniesć myśl taoistyczną na wyższy poziom. Komentarz odrzuca tzw. mądrość naśladowczą, a uznaje wartość pierwotnej, autentycznej mądrości. Jest to mądrość mędrców, nie mająca nic wspólnego z konwencjonalną mądrością. Wiedzy nie można zdobyć, jest to działanie wymyślone w celu uprawomocnienia ignorantów. Naśladownictwo (wiedzy) mędrca jest niemożliwe, bezużyteczne, a nawet potencjalnie szkodliwe. Również naśladowanie czyjejś metody może nie sprawdzić się, gdyż wciąż zmieniają się warunki, co zapewne oznacza szukanie własnej drogi dotarcia do dao. Najogólniej ujmując drogę do prawdziwej wiedzy: należy zapomnieć o sobie i dać się unieść prądowi, a zmiana (i wiedza) nastąpi sama przez się³⁶⁶.

6.5. Ideały i wartości wychowawcze *dao*jiao

W *dao*jiao można odnaleźć ideały wychowania i wartości pedagogiczne odrębne od nurtu *doajia*, ale też i zbieżne. Stosowne wprowadzenie w *dao*jiao, jego podstawowe założenia, kategorie, kierunki i szkoły, zawarłem w rozdziale 6.2.

Te nowe wzorce wychowania, powiązane m.in. z działalnością Li Shaojuna, opierały się na ideale – *changsheng busi*, osiągnięcia nieśmiertelności przez

³⁶⁵ Chinese Literature, *Wenzi*...

³⁶⁶ J.D. Sellmann, *Guo Xiang*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu...*, s. 100-104.

człowieka, a przynajmniej niezwykle długiego życia. Praktyki alchemiczne, jako środek realizacji tego celu, miały najpierw charakter bardziej zewnętrzny niż wewnętrzny. Ponadto adepci odwoływali się do sztuki oddechu oraz ćwiczeń, których celem było spotęgowanie i usprawnienie przepływu *qi* (energii) przez człowieka. Odwoływano się także do kosmologii *Yijing*, teorii *Yin-Yang* oraz do „Pięciu Przemian”, ponadto do wsparcia licznych bóstw, z których bardzo ważnym było Huanlao. Zwolennicy tych praktyk mogli stać się *fangshi* – magami o niezwykłych zdolnościach, którzy wśród ludu cieszyli się często autorytetem, albo wręcz bano się ich. Chińscy taoiści, i nie tylko wyznawcy tej religii, uważają, że długowieczność, przy zachowaniu zdrowia i sprawności umysłowej w podeszłym wieku, rozumiana jako spowolnienie procesów starzenia, jest zupełnie możliwa. Jakkolwiek naukowcy zachodni, przedstawiciele nauk biologicznych i medycznych, są zazwyczaj sceptyczni co do możliwości życia kilkusetletnich Chińczyków i przedstawicieli innych dalekowschodnich nacji, to część naukowców chińskich zdaje się być o tym przekonana. Bynajmniej nie chodzi tutaj o rzekomych nieśmiertelnych, jak Guang Chengzi z góry Emei i Xu Zhe z góry Qingcheng³⁶⁷, lecz o podobno dobrze udokumentowane w źródłach chińskich fakty, dotyczące życia mających kilkaset lat ludzi. Najbardziej znany taki przypadek przytoczył dr Yang Jwing-Ming. Dotyczy on niejakiego Li Qing-Yuna, który według zachowanych chińskich dokumentów miał żyć w latach: 1678–1928³⁶⁸.

Już w czasie panowania dynastii Han (206 r. p.n.e. – 220 r. n.e.) dochodziło do prób syntezy pomiędzy taoizmem a konfucjanizmem. Absorpcja idei taoizmu (a także legizmu) przez konfucjanizm sprawiła, że urósł on do naczelnej, oficjalnej doktryny państwowej. Dopiero w czasie dynastii Wei (220–265) i Jin (265–420) supremacja konfucjanizmu została zachwiana, gdy pojawiła się tzw. Nauka Tajemnicy i konfucjanizm poddano interpretacji taoistycznej. Sama religia taoistyczna ukształtowała się wyraźnie, jak już wcześniej wspomniano, w epoce Późniejszej Dynastii Han oraz nabrała znaczenia za panowania tzw. Dynastii Południowych i Północnych. Tacy taoiści, jak: Ge Hong (284–364), Kou Qianzhi (365–448), Lu Xiuqing (406–477) oraz Tao Hongjing (456–536), dokonali przekształcenia doktryn filozoficznych oraz masowych ruchów religijnych w organizację religijną, posiadającą spójną doktrynę. Zawierała ona, oprócz elementów taoistycznych, elementy etyki konfucjańskiej, szczególnie powiązanej z lojal-

³⁶⁷ Postaci uważane w chińskiej tradycji za nieśmiertelnych, żyjących już od tysięcy lat. Por. Huai-Chin Nan, *Tao i długowieczność. Transformacja świadomości i ciała*, Poznań 1995, s. 16–17.

³⁶⁸ Yang Jwing-Ming, *Qigong. The Secret of Youth*, Boston 2000, s. vii.

nością i nabożnością synowską. Wśród wymogów, które miał od tego czasu spełnić kandydat na nieśmiertelnego, znalazły się również te, powiązane z cnotami konfucjańskimi: lojalności, nabożności synowskiej, humanitarności i wierności. Od tego czasu taoista powinien gromadzić dobroć, zasługi, być życzliwy i serdeczny oraz kroczyć „Złotym Środkiem”³⁶⁹.

W niektórych kierunkach i szkołach taoizmu religijnego pojawiły się odmienne od poprzednich cele i wartości wychowawcze. Wiązało się to ze stopniowym, choć nie całkowitym, odchodzeniem od praktyk *waidan*, opartych na zabiegach zewnętrznych, jak przyjmowanie jakiegoś fizycznego eliksiru w celu przedłużenia życia, a nawet osiągnięcia nieśmiertelności, praktykami *neidan*, służącymi do doskonalenia wewnętrznego, duszy nieśmiertelnej, głównie przez koncentracje myśli, medytacje i ćwiczenia oddechowo-wyobrażeniowe. W ten sposób doskonalono *jing* (esencję), *qi* (energię życia) oraz *shen* (ducha), tworzących wspomnianą duszę, czy też duchowy wymiar istnienia człowieka. Jak pisał m.in. Huai-Chin Nan, tak realizowana nieśmiertelność nie tyle dotyczy fizycznej długowieczności, co „nieskończonego życia duchowego”³⁷⁰. Celem stało się powołanie do istnienia nowego człowieka, w taoistycznej literaturze ezoterycznej określanego mianem „świętego embriona” (*shengtai*). W razie sukcesu, w chwili śmierci adept porzucał ciało i wstępował do Nieba. Odpowiednio równoważąc pierwiastki *yin* i *yang* (żeński i męski) praktyk urzeczywistniał „złoty kwiat”, tożsamy ze „świętym embrionem”, który otwierał swoje płatki w chwili oświecenia. Oświecenie w kategoriach filozoficznych jest powrotem do nicości, tym samym główny cel zwolenników praktyk *neidan*, najczęściej związanych ze Szkołą Wewnętrznego Elixiru, zbiegł się z głównym celem taoizmu filozoficznego, wskazywanym przez Laoziego, Zhuangziego i Lieziego. Najbardziej znanymi przedstawicielami Szkoły Wewnętrznego Elixiru byli: Wei Poyang (II w.), Chen Tuan (906–989), a zwłaszcza Zhang Boduan (984–1082)³⁷¹. Ten ostatni połączył nauki taoistyczne z buddyżmem chan i konfucjanizmem. Napisał dzieło *Wuzhen pian* – *Esej o przebudzeniu się do prawdy*, w którym, posługując się językiem *waidan*, wskazał w poetycki sposób, jak alchemik osiąga nieśmiertelność. W dniu zimowego przesilenia o północy, leżąc w swoim łóżu, dokonuje w swoim ciele zaślubin rzeczywistej esencji *yang* i nierzeczywistej esencji *yin* za pomocą *qi*, i rodzi *shengtai*. Embrion powiększa się w miarę przyby-

³⁶⁹ Są to poglądy Ge Honga zawarte w dziele: *Baopuzi (Mistrz, który zachował swą prostotę)*. Por. Xinzhong Yao, *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, tłum. J. Hunia, Kraków 2009, s. 230.

³⁷⁰ Huai-Chin Nan, dz. cyt., s. 17 i nast.

³⁷¹ I. Fischer-Schreiber, *Neidan*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 231.

wania *yang* i stanowi jego nowe „ja”. Alchemik staje się nieśmiertelny, jako oświecony nie widzi już żadnej różnicy między podmiotem a przedmiotem³⁷².

Stopniowe odstępowanie od pierwotnych celów *daojiao*, powiązanych z praktykami *weidan*, na korzyść samorealizacji duchowej opartej o praktyki *neidan*, zachodziło bez wątpienia pod dużym wpływem szkół buddyjskich, zwłaszcza chan, już w okresie dynastii Song (między X a XIII w.). Proces ten zachodził wśród szkół taoistycznych, z których część wręcz utożsamiała swoje cele z realizacją ideałów wychowania *daojia*, a chodziło tu o osiągnięcie stanu mędrca przez urzeczywistnienie dao. Takie cele realizowała głównie Szkoła Urzeczywistnienia Prawdy (Quanzhen dao) Wanga Chongyanga (1112–1170). Tylko poznając własnego ducha i urzeczywistniając własną prawdziwą istotę, można urzeczywistnić prawdę. Szkoła odwoływała się do idei taoizmu, konfucjanizmu i buddyzmu³⁷³.

6.5.1. Traktat o ustanowieniu Drogi Urzeczywistnienia Prawdy (*Lijao shiwulun*)

Mistrz Wang jest autorem dzieła *Lijao shiwulun* – Traktat o ustanowieniu Drogi Urzeczywistnienia Prawdy, w którym połączył taoistyczne nauki *neidan*, praktykowane w Szkole Wewnętrznego Eliksiru, prowadzące do rozwijania duszy nieśmiertelnej przez doskonalenie trzech (wspomnianych) sił: *jing*, *qi* i *shen*, z naukami *Pradźniaparamitasutry* (*Sutry Serca*)³⁷⁴, należącej do podstawowych sutr buddyzmu mahajany, zawierającej opis oświecenia Bodhisattwy Awalokiteśwary. Uczniowie mistrza Wanga, zwani „Siedmioma Oświeconymi z Północy”, założyli siedem różnych odłamów szkoły, z których dwa (szkoła północna i południowa) zyskały na znaczeniu.

Praktyki Quanzhen dao polegają na uprawianiu medytacji w celu przekroczenia iluzji codziennego świata i doświadczenia pełni, dao. We wspomnianym traktacie Wanga Chongyanga wymieniono 15 punktów, na których opiera się nauka i praktyka tej szkoły:

³⁷² I. Fischer-Schreiber, *Zhang Boduan*, w: tamże, s. 406.

³⁷³ Jak pisał Xinzhong Yao, Wang Chongyang wymagał od uczniów studiowania buddyjskiej *Sutry Serca*, *Daodejing* oraz konfucjańskiej *Księgi nabożności synowskiej*. Twierdził: „wszystkie trzy religie nie zbaczą z Prawdziwej Drogi i są jak trzy gałęzie jednego drzewa”. Xinzhong Yao, dz. cyt., s. 227. Autor tej pracy cytat zaczerpnął z: *Zhongguo Daojiao Shi*, t. 3, red. Qing Xitai, Chengdu 1993, s. 54.

³⁷⁴ L. Kohn, *The Taoist experience. An anthology*, New York 1993, s. 65.

1. żyć w pustelni, gdzie ciało i duch mogą znaleźć spokój i pokój, a qi oraz shen (duch) pozostają w równowadze i harmonii; 2. podążać za chmurami, tj. niestrudzenie szukać dao; 3. studiować księgi, w których sens trzeba się głęboko zatapić, przez co następuje spontaniczny wgląd i manifestuje się duch mądrości; 4. o łączeniu materiałów eliksiru; 5. o budowie pustelni; 6. o zdobywaniu przyjaciół w dao; 7. o właściwej medytacji na siedząco; 8. jak się duszę w ryzach trzyma i uprawia ducha spokoju; 9. jak się swą naturę utrzymuje w równowadze; 10. o stopieniu Pięciu Elementów (wuxing); 11. jak się natura ducha przejawia w życiu; 12. o drodze świętości; 13. o transcendencji potrójnego świata (tj. świata żądz, zjawisk i bezkształtu); 14. o żywieniu ducha; 15. o opuszczeniu świata³⁷⁵.

Wydaje się, że te pouczenia wskazują na tzw. sokratejski model samowychowania, gdyż brakuje tutaj zaleceń pracy dla społeczeństwa. Jednak już samo kontynuowanie duchowej tradycji samorealizacji w cywilizacji i kulturze chińskiej, podporządkowanej innym celom, wyznaczonym przez władzę, stanowi istotną wartość dla tego społeczeństwa i całej ludzkości. Ostatecznie, kontynuatorzy tej szkoły wywarli bezpośredni i duży wpływ, począwszy od XIII wieku, na sprawy dworu cesarskiego i państwa chińskiego³⁷⁶.

6.5.2. Sekret Złotego Kwiatu (*Taiyi jinhua zongzhi*)

Szkoła Longmen (Wrota Smoka), stworzona przez Qiu Chuji³⁷⁷, nazywana też szkołą północną, mając poparcie cesarskiego dworu, rozprzeczniła się w Chinach³⁷⁸ i trwa do dziś. Jej tekst z XVII wieku: *Sekret Złotego Kwiatu – Taiyi jinhua zongzhi*, został wydany również w Polsce³⁷⁹. Dzieło ma stanowić syntezę nauki *neidan* (o oddychaniu medytacyjnym) oraz buddyźmu chan. Krążenie światła (*fanzhao*), czyli czystego *yang* (prawdziwego przedniebiańskiego oddechu – *xiantian*), jeśli jest prawidłowo-

³⁷⁵ I. Fischer-Schreiber, *Quanzhen dao*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 267-268. Dokładniej te nauki przytacza L. Kohn. Por. L. Kohn, *The Taoist experience...*, s. 86-92.

³⁷⁶ I. Fischer-Schreiber, *Quanzhen dao*, w: *Encyklopedia mądrości...*, s. 267.

³⁷⁷ Był on też opiekunem cesarza Taizu (1206-1227), założyciela dynastii Yuan.

³⁷⁸ I. Fischer-Schreiber, *Quanzhen dao...*, s. 267.

³⁷⁹ Por. *Taoistyczny Sekret Złotego Kwiatu oraz Księga Świadomości i Życia. Z komentarzami C.G. Junga i R. Wilhelma*, tłum. A. Sobota, Wrocław 1994. Jest to wydanie niepełne. Dokładne tłumaczenie nazwy *Taiyi jinhua zongzhi* to *Nauka o Złotym Kwiecie Najwyższej Jedności (Taiyi)*.

wo wykonywane (co można opanować przez ćwiczenia – *xingqi*), powoduje, że krystalizuje się ono w postaci Złotego Kwiatu, co umożliwia narodzenie się embriona (*shengtai*), czyli dochodzi do powstania z ciała śmiertelnego ciała nieśmiertelnego. Umożliwia to powrót do początku – *fu*, w którym nie ma dualizmu, wiedzy i zrozumienia. Jest to odzyskanie „Pierwotnej Całości” wewnątrz ludzkiego ciała. Część wskazówek dotyczących medytacji odwołuje się do metody buddyjskiej, zwanej *zhiguan*³⁸⁰ (spokój ducha i wgląd), praktykowanej w szkole (buddyzmu mahajany) Tiantai.

Niektóre z wymienionych tekstów wywołały duże poruszenie i uznanie uczonych zachodnich, m.in. sinologa Richarda Wilhelma oraz psychologa C.G. Junga. Ten ostatni widział w nich powiązania z własną teorią procesów psychicznych.

Przedstawione nauki *daojiao* (zwłaszcza nurtu wewnętrznego) ukazują określoną budowę ciała i psychiki człowieka (związaną z kanałami energii i centrami energetycznymi, przez które przepływa i transformuje się *qi*), sposoby integracji psychofizycznej, a także powiązania człowieka na poziomie energetycznym ze wszechświatem oraz duchowe cele egzystencji ludzkiej. Najwyższą wartość ma osiągnięcie pozarozumowego wglądu w rzeczywistość, doświadczenie z nią fundamentalnej jedności, zapewniającej człowiekowi równowagę, poczucie szczęścia, spokoju i radości, a także sprawność fizyczną. Człowiek ma odzyskać w ten sposób poczucie bezpieczeństwa, spontaniczność dziecka, ma wyzwolić się od napięć i niepokojów, również od lęku przed śmiercią. Uchwycenie prawdziwości i sensu swojego istnienia, oznacza urzeczywistnienie własnej prawdziwej natury, sięgnięcie do samego rdzenia człowieczeństwa. Samourzeczywistnienie oznacza również lepsze funkcjonowanie w społeczeństwie, w którym taka osoba będzie stanowiła „centrum harmonii”, wprowadzając właściwą atmosferę do nauki, pracy i innych aktywności ludzkich, wskazując na etyczne sposoby rozwiązywania konfliktów i problemów.

Ścisłe oddanie się praktykom medytacyjnym i *neidan* przeznaczone było tylko dla nielicznych, mocno już zdeterminowanych osób, pozostali wyznawcy stosowali zazwyczaj bardziej ogólne wskazówki i zalecenia, ujęte także w taoistycznych zasadach moralnego postępowania. Wśród nich znajduje się pięć „przykazań” taoistycznych:

1. nie zabijać, 2. nie pić chciwie wina, 3. nie mówić ustami „tak”, a sercem „nie”, 4. nie kraść, 5. nie być rozpustnym³⁸¹.

³⁸⁰ I. Fischer-Schreiber, *Taiji jinhua zongzhi*, w: tamże, s. 332–333.

³⁸¹ M. i U. Tworuschka, *Inne religie*, Warszawa 2009, s. 33.

Wpływy konfucjańskie i buddyzmu mahajany można wyraźnie dostrzec w tzw. dziesięciu dobrych uczynkach taoistycznych:

1. cześć i posłuszeństwo wobec ojca i matki, 2. lojalność wobec władcy, 3. współczucie i dobroć wobec dziesiątka tysięcy istot, 4. cierpliwe znoszenie podłości, 5. odwracanie zła przez napomnienia i apele, 6. bezinteresowność i pomoc ubogim, 7. uwolnienie istot żywych, sadzenie drzew owocowych, 8. kopanie źródeł i budowanie mostów, 9. wspieranie tego, co przydatne dla innych, zwalczanie tego, co im szkodzi, 10. recytacja pism i przepisów „trzech kosztowności”, palenie i oferowanie kadzidła³⁸².

Wynika z nich (utopijna) wizja społeczeństwa pielęgnującego wartości duchowe, w którym ludzie dążą do samorealizacji, doskonaląc moralnie swoje charaktery i postępując w sposób nieegoistyczny w kontaktach z innymi. Żyją blisko natury i pokojowo rozwiązują swoje problemy, szanują tradycję, rodzinę i religie (tu do głosu dochodzi dalekowschodni synkretyzm religijny³⁸³), opiekują się przyrodą i utrzymują się bardziej z upraw niż z innych działalności, a więc żyją w społecznościach agrarnych³⁸⁴.

Taoizm zaistniał również w innych krajach Azji Wschodniej: Korei, Japonii i Wietnamie, przede wszystkim w formie religijnej, czasami wspieranej przez dane państwo³⁸⁵. W Korei uznaniem cieszyły się praktyki wydłużania życia, propagowane zwłaszcza od XVI wieku, opisane m.in. w pracy z 1666 roku *Haedong ijök*, napisanej przez Honga Manjonga (1645–1725)³⁸⁶. W Japonii, jak to przekazała L. Kohn, taoizm stanowił konglomerat etnicz-

³⁸² Tamże.

³⁸³ Między taoizmem a konfucjanizmem (a potem również buddyzmem) dochodziło do wielu wzajemnych zapożyczeń i wręcz przenikania się tych religii. Z czasem upowszechniły się poglądy, choć nie wszyscy się z nimi zgodzili, o jedności tych wyznań. Za sprawą konfucjanisty Lin Zhaoena (1517–1598) powstała nowa religia – *sanyi jiao* (Religia Trzech w Jednym). Por. Xinzhong Yao, dz. cyt., s. 228 i nast.

³⁸⁴ Por. też: „Historia Chin znała teokratyczną formę organizacji państwowej taoistów, opierającą się na organizacji wspólnot gminnych, na których czele stała rada starszych wspólnoty wiejskiej, którymi byli ludzie świeccy. Jednak warstwą naprawdę rządzącą byli kapłani, którzy skądinąd prowadzili życie oparte na zasadach wzajemnej pomocy i życzliwości. W swoich naiwnych, utopijnych marzeniach, taoiści nie odeszli daleko od swego starego mistrza Lao-tsy i zresztą od większości innych, starożytnych myślicieli, na czele z Jang-czu”. Cyt. za: S. Gęsiarz, *Utopie społeczne w filozofii Dalekiego Wschodu*, Wrocław 2000, s. 16.

³⁸⁵ Por. np. miejsce taoizmu w kulturze Korei. D. Baker, *Taoism in Korea, Past and Present*, University of British Columbia, s. 1, <http://ubcdebaker.shawwebspa.ca/asset/view/5653/koreandaoismtoday.pdf> (data dostępu: 21.10.2015).

³⁸⁶ Tamże, s. 10.

nych i uniwersalnych wierzeń. Ujmowany w pierwszym aspekcie, taoizm dotarł do Japonii prawdopodobnie wraz z chińskimi i koreańskimi emigrantami. Rozpatrywany w drugim aspekcie, taoizm wymieszał się z ideami i praktykami buddyzmu oraz szamanizmu, nabierając własnych, specyficznych cech. Oba aspekty wciąż wymagają dokładniejszego zbadania³⁸⁷. Do Wietnamu taoizm trafił w okresie chińskich rządów. Z czasem stał się jedną z głównych religii. Za panowania dynastii Tran (1225–1400) nabrał już wyraźnie cech religijnych i odwoływał się do praktyk mistycznych i rozmaitych rytuałów, mających zapewnić komunikację ze światem bogów, duchów i przodków. Ponadto taoizm wywarł wyraźny wpływ na poezję, literaturę i sztukę wietnamską³⁸⁸.

³⁸⁷ L. Kohn, *Taoism in Japan: Positions and evaluations*, „Cahiers d'Extrême-Asie” 1995, t. 8, s. 407.

³⁸⁸ J.H.X. Lee, *Ancestral Veneration In Vietnamese Spiritualites*, „The Review of Vietnamese Studies” 2003, t. 3, nr 1, s. 3.

Rozdział 7

Ideały wychowania i wartości pedagogiczne konfucjanizmu oraz neokonfucjanizmu

7.1. Pojęcie, geneza i rozwój konfucjanizmu oraz neokonfucjanizmu

Konfucjanizm jako system filozoficzno-religijny wyrósł, podobnie jak taoizm, z kultur Shang i Zhou. Genezy obu systemów można doszukiwać się w okresie tzw. Wiosen i Jesieni (VIII-V w. p.n.e.), a zwłaszcza w epoce Królestw Walczących (V-III w. p.n.e.), gdy oba nurty ukształtowały się w odrębne szkoły filozoficzne. Konfucjanizm, podobnie jak taoizm, oparł się na trzech wcześniejszych chińskich koncepcjach światopoglądowych, przytoczonych w rozdziale 6.1. Zwłaszcza chodzi tu o czczenie Nieba, przodków i władcy³⁸⁹. *Zapiski historyka (Shiji)* przekazują, że Konfucjusz traktował Laoziego jak mędrca, od którego się uczył. Warto pamiętać, że pierwotnie, jak to można wywnioskować z tekstów z Guodian (ok. 300 r. p.n.e.), taoiści nie przeciwstawiali się ideom konfucjańskim i nie piętnowali ich³⁹⁰. Prawdopodobnie dopiero wzmacnianie się w kolejnych wiekach szkoły konfucjańskiej i jej dążenie do supremacji politycznej i społecznej, sprowokowało takie właśnie reakcje ze strony taoistów.

Podobnie jak to było z taoizmem, nie wiadomo ostatecznie, jak zakwalifikować czy zdefiniować konfucjanizm. Traktuje się go jak wielką „rodzinę” (wspólnotę), składającą się z dużej liczby osób oddanych „temu samemu ideałowi”³⁹¹, a także jak kult, czyli w wymiarze religijnym (jako *Kongjiao* – „kult Konfucjusza” i *lijiao* – „religię rytuału”, od *li* – etykieta, obrzędy, rytuały, ceremonie)³⁹². Odwołanie do konfucjanizmu jako religii niektórzy badacze dostrzegają już we wspomnianych *Shiji*³⁹³, ale raczej było to tylko nauczanie tradycji. Pewniejsze odwołanie można odnaleźć w *Jinshu* – *Dziejach dynastii Jin*, dziele zbiorowym z VII wieku. Z czasem *rujiao* (doktrynę uczonych) utożsamiono z kultem ludzi wykształconych i kultural-

³⁸⁹ Przykładowo, Konfucjusz postrzegał w Niebie najwyższego i ostatecznego arbitra. Por. Księga VI, wiersz 26; Konfucjusz, *Dialogi. Lun Yü*, brak tłum., Warszawa 2008, s. 181. Jest to wydany pod zmienionym tytułem reprint książki: *Dialogi konfucjańskie*, tłum. i opr. K. Czyżewska-Madajewicz, M.J. Künstler, Z. Tłumski, Wrocław 1976.

³⁹⁰ Xinzhong Yao, dz. cyt., 239–230.

³⁹¹ Tamże, s. 28–29.

³⁹² Tamże, s. 29–31.

³⁹³ W nazwie powiązano *ru* (doktrynę, tradycję) z *jiao* (edukowaniem).

nych, ze swoistą tradycją uczonych znających klasyczne pisma i podkreślających znaczenie rytuałów i ceremonii w realizacji obranego przez siebie ideału³⁹⁴. Konfucjanizm traktowano i traktuje się również jak formę nauki (*xue*), z uwagi na kładzenie przezeń nacisku na studiowanie starożytnych pism klasycznych. Postrzega się go jako *ruxue*, czyli „naukę uczonych” zajmujących się doktryną zawartą w starożytnych tekstach. To podejście dominuje wśród dalekowschodnich intelektualistów³⁹⁵.

W tradycji konfucjańskiej zawarta jest etyka, polityka i religia. Konfucjański system etyczny (tzw. etyka cnoty), oparty na doktrynie kształcenia moralnego Konfucjusza i Mencjusza, niektórzy uczeni postrzegają jako „radikalną alternatywę” dla powszechnie obowiązujących paradygmatów: arystoteliczego i tomistycznego³⁹⁶. Konfucjanizm kojarzy się również z polityką, z uwagi na zawartą w nim ideę zaprowadzenia ładu i pokoju na świecie. Część uczonych utożsamia go z oficjalną doktryną państwa chińskiego i innych państw dalekowschodnich (przynajmniej w niektórych wiekach). Urzędników państwowych przez całe stulecia kształcono i egzaminowano w oparciu o klasyczne księgi konfucjańskie. Nie zawsze konfucjanizm był ideologią panującą, a gdy nią był (jak w okresie od upadku Późniejszej Dynastii Han do czasów dynastii Song), nie kontrolował w pełni państwa i życia społecznego, z uwagi na duże wpływy taoizmu i buddyzmu. Ponadto, choć odnosił się do tradycji *ru* i określał sposób życia elit (kręgu akademików), miał również swój wymiar powszechny, zwłaszcza że uczeni konfucjańscy rekrutowali się najczęściej z niższych warstw społeczeństwa, ponadto czuli się też taoistami. Praca w administracji i szkolnictwie najczęściej powiązana była z konfucjanizmem, jednak pozostała aktywność, w tym samodoskonalenie, z taoizmem³⁹⁷ oraz buddyzmem.

Konfucjanizm, jako tradycja religijna, zawiera w sobie pewne praktyki religijne, takie jak: kult przodków, szukanie opieki ze strony mędrców konfucjańskich, składanie ofiar Niebu, ponadto duchowe doskonalenie oparte na „cichym siedzeniu”, rodzaju medytacji konfucjańskiej. Pozwala ona uznać konfucjanizm również za religię humanistyczną, zwróconą w stronę zgłębiania sensu ludzkiego życia i rozstrzygnięcia ostatecznych trosk ludzkich³⁹⁸. Potraktowanie w niniejszej monografii konfucjanizmu jako systemu filozoficzno-religijnego, w zaprezentowanym kontekście wielości jego znaczeń, wydaje się być uzasadnione zwłaszcza z pedagogicznego punktu

³⁹⁴ Tamże, s. 30.

³⁹⁵ Tamże, s. 31.

³⁹⁶ Tamże, s. 35.

³⁹⁷ Tamże, s. 36–40.

³⁹⁸ Tamże, s. 40–49, 216–224.

widzenia. W oparciu o filozofię i religię, ale też o poglądy polityczne i społeczne konfucjanizmu oraz wyraźnie obecny aspekt pedagogiczny, powiązany z próbami instytucjonalizacji wychowania i nauczania, należy szukać jego ideałów wychowawczych i wartości pedagogicznych.

Rozwój konfucjanizmu według niektórych uczonych należy wiązać z kolejnymi dynastiami panującymi w Chinach. W epoce Wczesniejszej Dynastii Han konfucjanizm został uznany za istotną część ideologii państwa. Jego rola polityczna w mniejszym lub większym stopniu zaznaczała się aż do początków XX wieku. Jednak to państwo było bardziej uzależnione od konfucjanizmu, a pisząc dokładniej – jego struktury polityczne były zależne od konfucjańskich uczonych-urzędników niż konfucjaniści od państwa. Mecenat państwa nie obejmował wielu szkół i uczonych konfucjańskich, którzy potrafili krytycznie przyglądać się i pisać o państwie, wpływając tym samym na zmiany struktury politycznej. Ponadto konfucjaniści zainteresowani byli elementami duchowymi swej doktryny, niezależnymi od spraw polityki i władzy³⁹⁹.

Wspomniany już, współczesny uczyony chiński i konfucjanista, Feng Youlan wyszczególnił dwie epoki w rozwoju konfucjanizmu: twórczą – od Konfucjusza do Huainana (zm. w 122 p.n.e.), czyli tzw. Okres Filozofów (*zi xue*) oraz interpretacyjną – od Dong Zhongshu (179?-104 r. p.n.e.) aż do Kang Youweima (1858-1927), czyli Okres Nauki Klasycznej (*jing xue*). Pierwszy okres miałby wytworzyć spójną tradycję konfucjańską, drugi – jej ekspansję w powiązaniu ze zmianami politycznymi i społecznymi. Taka klasyfikacja odmawia jednak późniejszym konfucjanistom twórczego wkładu w rozwój doktryny. Pojawiła się też klasyfikacja Mou Zongsana, dotycząca istnienia konfucjanizmu w trzech epokach, w tym we współczesnej, gdyż od XX wieku wchodzi on w relacje z poglądami zachodnimi i rozwija się globalnie.

Z punktu widzenia przeobrażeń historycznych X. Yao przedstawił rozwój konfucjanizmu w postaci przechodzenia systemu przez 5 etapów. W stadium formowania się, w okresie Wiosen i Jesieni, konfucjanizm otrzymał swą formę klasyczną: filozofii Konfucjusza i jego zwolenników, opartej na dawnej tradycji oraz propagowaniu drogi pokoju i harmonii. W okresie Królestw Walczących zwłaszcza Mencjusz i Xunzi sprawili, że konfucjanizm stał się szkołą filozoficzną, podzieloną na wiele odłamów.

W stadium adaptacji doszło do odnowy i reformy konfucjanizmu w związku ze wzajemnymi relacjami jego odłamów z pozostałymi szkołami filozoficznymi: legistów, yin-yang, Pięciu Elementów, moistów i taoistów. Po

³⁹⁹ Tamże, s. 4-5.

odejściu prześladowanej konfucjanistów dynastii Qin, za panowania dynastii Han szkoła dostosowała swe doktryny do potrzeb cesarstwa. Pojawiła się w jej ramach teologiczna i metafizyczna doktryna o wzajemnych powiązaniach Nieba i ludzi. Rywalizowały wówczas ze sobą dwa odłamy konfucjanizmu, zwolennicy „nowych tekstów” oraz „starych tekstów”. W rezultacie wyodrębniły się „scholastyczne studia nad księgami klasycznymi” (*jingxue*) i dokonano ponownej interpretacji tekstów klasycznych. Za dynastii Wei i Jin część uczonych konfucjańskich wprowadziła do konfucjanizmu filozofię taoistyczną, a inni wręcz zaadaptowali światopogląd konfucjański do zasad tej filozofii. W ten sposób doszło do zespolenia ich obu w szkole określanej jako Nauka Tajemnicy (*xuanxue*) lub Ciemna Nauka.

W stadium przeobrażeń, w okresie dynastii: Song i Ming (od X do XIII i od XIV do połowy XVIII w.), konfucjanizm w reakcji na buddyzm i taoizm, wykorzystując także elementy duchowe ich filozofii, przeformułował swoje założenia dotyczące wszechświata, społeczeństwa i jednostki, jednocześnie starając się o oczyszczenie swych nauk z „zabobonów” wymienionych systemów. W rezultacie tych działań pojawiła się Nowa Nauka Konfucjańska, zwana *daoxue* (Nauka Drogi) lub *lixue* (Nauka Zasady-Rozumu), znana na Zachodzie jako neokonfucjanizm.

W kolejnym stadium – różnicowania się – konfucjanizm trafił do innych państw wschodnioazjatyckich, łącząc się z lokalną kulturą i tradycją. Potem dotarł do Ameryki Północnej, Europy i innych rejonów świata. Już we Wczesniejszej Dynastii Han doktryny i instytucje konfucjańskie implantowały się w Wietnamie, Korei i Japonii, gdzie z czasem rozwinęły się w formy zgodne z nowymi warunkami i potrzebami.

Stadium odnowy konfucjanizmu, jego trwająca od początku XX wieku do dzisiaj faza rozwojowa, to dalsze przeobrażenia konfucjanizmu na skutek konfrontacji z innymi światowymi systemami światopoglądowymi, zwłaszcza duchowością chrześcijańską i europejską tradycją filozoficzną. Jest to faza odnowy wartości konfucjańskich, przeformułowania doktryn i całkowitej rewitalizacji systemu w postaci Współczesnego Nowego Konfucjanizmu (*xiandai xin ruxue*), reprezentowanego przez wybitnych współczesnych uczonych, takich jak: Xiong Shili, Liang Shuming, Feng Youlan, Qian Mu, Tang Junyi oraz Mou Zongsan⁴⁰⁰.

⁴⁰⁰ Tamże, s. 4–10.

7.2. Ideały i wartości pedagogiczne konfucjanizmu

Filozofia Konfucjusza (Kongfuzi – Mistrz Kong, Kong Qiu, Kong Zhongni, 551–479 r. p.n.e.) ukształtowała się w okresie upadku starego porządku i niepewności społecznej epoki Wiosen i Jesieni. Panująca wówczas dynastia Zhou tylko tytułarnie rządziła obszarem, składającym się z walczących ze sobą najpierw ponad stu, a potem już kilkudziesięciu państw feudalnych. Od VI do III wieku p.n.e., w czasach wielu wojen i zmian oraz polaryzacji społecznej, nastąpił rozkwit kultury chińskiej, zwłaszcza myśli filozoficznej. Powstawały rozmaite koncepcje świata, społeczeństwa, człowieka i wychowania. Gdy w epoce Qin doszło do zjednoczenia i scentralizowania władzy, sytuacja w kulturze uległa zdecydowanej zmianie, z istniejących wcześniej „stu szkół” filozoficznych przetrwały tylko dwie: taoizm i konfucjanizm. Odegrały one, wspólnie z później zaszczerpiętym buddyzmem, najważniejszą rolę w rozwoju kultury Azji Wschodniej⁴⁰¹.

Konfucjusz urodził się w niezamożnej rodzinie⁴⁰², w wieku trzech lat stracił ojca i wczesnie musiał wykonywać różne prace (pasterza, urzędnika i księgowego), by pomóc matce i rodzinie. W wieku piętnastu lat postanowił poświęcić się zgłębianiu wiedzy, a mając lat dziewiętnaście ożenił się z Qi Guan i wkrótce urodził się im syn Kong Li (Boyu). Potem mieli jeszcze dwie córki, z których jedna wczesnie zmarła⁴⁰³. Również syn zmarł pod koniec życia Konfucjusza, jednak nauki Konfucjusza kontynuował wnuk – Zisi, znany konfucjański filozof⁴⁰⁴.

Mając dwadzieścia dwa lata Konfucjusz założył pierwszą (w Chinach) prywatną szkołę, w której nauczał swoich poglądów. Kładł nacisk na edukację moralną i literacką, wierząc, że dobre wykształcenie ludu pozwoli osiągnąć harmonię między ludźmi. Filozof żył w państwie Lu, w którym władzę sprawowały trzy szlacheckie rody, jednak jego poglądy nie cieszyły się wśród nich uznaniem. Mając trzydzieści pięć lat, wraz z przegranym w walce o władzę Księciem Chao, udał się do państwa Qi i przebywał tam osiem kolejnych lat. W wieku czterdziestu trzech lat powrócił do Lu i zaczął pracę nad kompilacją i redakcją sześciu dzieł: *Księgi Pieśni* – *Shijing*,

⁴⁰¹ M. Religa, *Wstęp*, w: Mencjusz i Xunzi, *O dobrym władcy, mędrkach i naturze ludzkiej*, tłum. M. Religa, Warszawa 1999, s. 6–7.

⁴⁰² Przekazuje się, że pochodził ze zubożałej arystokratycznej rodziny. Por. Xinzhong Yao, dz. cyt., s. 25. Jego matka pochodziła podobno z książęcej rodziny (chodzi tu o księcia Chou, zwanego też Chi). Konfucjusz wielokrotnie powoływał się na Księcia Chou, widząc w nim przykład idealnego władcy. Por. „Życie Konfucjusza”, w: Konfucjusz, dz. cyt., s. 7, 10.

⁴⁰³ Por. M. Schuman, *Confucius and the word he created*, New York 2015; M. McArthur, *Confucius*, London 2011, s. 59 i nn.

⁴⁰⁴ Tamże, s. 155.

*Księgi Dokumentów (Historii) – Shujing, Księgi Przemian – Yijing, Księgi Ceremonii (Obyczajów) – Liji, Kroniki Wiosen i Jesieni – Chunqiu, czasem: Linjing, Księgi Muzyki – Yuejing (która zaginęła)*⁴⁰⁵. Konfucjusz był też doradcą księcia Hi Tsi i wychowawcą jego syna oraz siostrzeńca. Mając pięćdziesiąt jeden lat, został głównym urzędnikiem miasta Chung Tu, rok później Urzędnikiem Robót Publicznych, a następnie Najwyższym Urzędnikiem Wymiaru Sprawiedliwości w Lu, jak przekazał Sima Qian w 77. rozdziale swych *Zapisków historyka*. Ta kariera rządowa została przerwana, gdy, podobno zdegustowany niskim poziomem kultury politycznej, Konfucjusz około 497 r. p.n.e. wraz z zaangażowanymi uczniami opuścił państwo Lu. Prawdopodobnie jednak został odsunięty od władzy na skutek walk politycznych. Podróżował od państwa do państwa przez kolejne trzynaście lat, szukając miejsca, w którym mógłby wcielić w życie swoje ideały. W wieku sześćdziesięciu ośmiu lat powrócił do Lu i kontynuował nauczanie. Parę lat później zmarł i pochowano go w Chil'ü Fu (Qufu, Shandong). Po śmierci jego uczeń Yu Yo poprowadził jego szkołę. Dopiero kilka wieków później Konfucjusz został wyróżniony przez cesarzy z dynastii Han i Qing, zyskując sławę najwybitniejszego, a przynajmniej najbardziej znanego filozofa chińskiego⁴⁰⁶. Konfucjusz utrzymywał bliskie relacje ze swoimi uczniami, za jednego z nich wydał swą córkę, za innego córkę swego starszego brata⁴⁰⁷, a wśród uczniów znalazł się też jego syn.

Huanyin Yang uznał Konfucjusza za twórcę feudalnego systemu edukacji, gdyż stworzył prywatną akademię, w której mogli uczyć się również niezamożni uczniowie. Szkołę ukończyło 3000 absolwentów, z których 72 posiadało najwyższe wykształcenie oraz biegłość w nauczanych „sześciu sztukach”: etyce, muzyce, łucznictwie, powożeniu rydwanem, kaligrafii i matematyce. Dzięki tej działalności Konfucjusza pojawiły się szkoły jako instytucje oświatowo-wychowawcze⁴⁰⁸, a także wyodrębnił się w społeczeństwie stan nauczycielski. Konfucjusz opracował też własną doktrynę nauczania, opartą na naukach moralnych oraz przekazywaniu wiedzy. Nauki moralne opierały się na filozofii, a zwłaszcza etyce oraz na polityce.

⁴⁰⁵ Tamże, s. 11. Por. A.I. Wójcik, *Konfucjanizm*, w: *Filozofia Wschodu*, red. B. Szymańska, Kraków 2001, s. 348. Księgi te stanowią tzw. *Sześcioksiąg konfucjański*. Później dodano do kanonu konfucjańskiego zredagowany przez Zhuxi'ego *Czteroksiąg Konfucjański*, zawierający: *Dialogi konfucjańskie – Lunyu, Księgę Mencjusza – Mengzi, Wielką Naukę – Daxue* oraz *Doktrynę Środka – Zhongyong*.

⁴⁰⁶ Por. „Życie Konfucjusza”, w: Konfucjusz, dz. cyt., s. 5–13. Nieco inaczej fakty z życia Konfucjusza przedstawił Kevin Burns. Por. K. Burns, *Księga Mędrców Wschodu*, tłum J. Korpanty, Warszawa 2006, s. 164.

⁴⁰⁷ Konfucjusz, dz. cyt., s. 121.

⁴⁰⁸ Zatem bliskie współczesnemu rozumieniu tych instytucji.

Podstawą były zredagowane przez Konfucjusza księgi⁴⁰⁹, które używano w systemie edukacji aż do 1919 roku. Najważniejsze nauki moralne Konfucjusza dotyczyły *właściwego stosunku do człowieka* oraz *humanitarności (ren)*. Wychowanie moralne adresowane było do wszystkich i miało służyć zapewnieniu porządku w rodzinie, sprawowaniu właściwych rządów w państwie, zapewnieniu bezpieczeństwa w społeczeństwie oraz pokoju na świecie. Konfucjańska myśl pedagogiczna silnie zaznaczyła się nie tylko w Chinach, ale też w Korei, Wietnamie i Japonii, gdzie egzaminy urzędników według zasad konfucjańskich prowadzono przez wiele setek lat, aż do XX wieku⁴¹⁰.

7.2.1. Dialogi konfucjańskie (Lun Yü)

Dzieło *Lun Yü – Dialogi*⁴¹¹, składa się z 20 rozdziałów oraz 497 wersów (wierszy) i zostało najprawdopodobniej spisane przez drugie pokolenie uczniów Konfucjusza. Tytuł *Lun Yü* wprowadzono za czasów dynastii Han. Za najważniejsze uważa się krytyczne wydanie *Dialogów* dokonane przez neokonfucjanistę Zhu Xiego.

Poszczególne rozdziały w niewielkim stopniu porządkują dzieło, choć niektóre wydają się bardziej skupiać na poszczególnych elementach filozofii Konfucjusza, jak np. rozdział X na *li* – etykietach i rytuałach. Rozdział XIX z kolei zawiera w zdecydowanej większości wypowiedzi znacznie starszych uczniów Konfucjusza (wygłoszone zapewne już po jego śmierci), odnoszące się do ważnych aspektów jego nauk. Główne idee nauk Konfucjusza i jego ważniejszych uczniów są porozrzucane po całym tekście i wymagają czasochłonnego uporządkowania, przez dokładniejsze zrozumienie danego wątku i odpowiednią jego klasyfikację⁴¹², zwłaszcza że w naukach tych poruszono szereg zróżnicowanych idei, odnoszących się do wielu dziedzin: nauki, polityki, obyczajów, doskonalenia moralnego, nauczania, itp. Dzieło zawiera wypowiedzi i odpowiedzi oraz opisy postępowania Konfucjusza

⁴⁰⁹ Yang napisał, że Konfucjusz opracował sześć ksiąg. Konfucjusz i jego następcy dokonali ich kompilacji. Filozof mógł być autorem pewnych fragmentów ksiąg, choć był przede wszystkim ich egzegetą. Zdaniem A.I. Wójcika Konfucjusz prawdopodobnie sam nie napisał nic. Zob. A.I. Wójcik, dz. cyt., s. 349.

⁴¹⁰ Yang Huanyin, *Konfucjusz (551–479)*, w: *Myśliciele o wychowaniu*, red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 465–474.

⁴¹¹ Właściwiej – *Rozważania*. W polskich wydaniach: *Dialogi konfucjańskie*, *Dialogi* oraz *Rozważania* (tzw. *Dialogi konfucjańskie*), w wydaniach obcych najczęściej: *Analekta* (np. *Analekts of Kongzi*).

⁴¹² Co uczyniłem dalej, w tekście tego rozdziału.

w pewnych sytuacjach życiowych, a także wypowiedzi jego głównych uczniów, przytoczonych w dziele, w liczbie 22⁴¹³. Pojawiają się też w tekście wypowiedzi sprzeczne, wskazujące raczej na jego kompilacyjny charakter, niż niekonsekwencje w poglądach filozoficznych Konfucjusza. *Dialogi* posiadają polski przekład naukowy wraz z opracowaniem (w postaci przypisów), a także przekład wierszowany⁴¹⁴.

W dalszej części rozdziału monografii dokonałem żmudnego posegregowania najważniejszych wątków filozoficznych, politycznych, pedagogicznych i innych, występujących w *Dialogach*, ze szczególnym uwzględnieniem idei i wartości pedagogicznych, starając się przy tym uchwycić najważniejszy przekaz myśli Konfucjusza.

Człowiek szlachetny – junzi i podobne ideały wychowania

Głównym ideałem wychowania według *Dialogów* jest człowiek szlachetny – *junzi*. Jego przeciwieństwem jest „człowiek małostkowy”. W tekście znajdują się też (rzadsze, nieliczne) odniesienia do podobnych *junzi* wzorców osobowych: mędrca, człowieka doskonałego, człowieka spolegliwego⁴¹⁵, altruisty, uczonego i nauczyciela, zawierające również ich przybliżoną charakterystykę. Stanowi ona wykaz cnót ludzkich wraz z opisem specyficznych zachowań, a ponadto jest zilustrowana stosownymi przykładami poczynań i właściwości charakteru konkretnych ludzi lub na pół historycznych, albo nawet legendarnych postaci, zwłaszcza starożytnych władców Chin. Sam Konfucjusz (na kartach *Dialogów*) kilka razy ubolewa, że nie może spotkać w swoim życiu mędrca, jednak wierzy, że tacy istnieją realnie oraz stwierdza, że sam takim nie jest. Pisząc dokładniej, ponieważ *Dialogi* ukazują Konfucjusza w różnych okresach jego życia, (prawdopodobnie) tylko raz pada stwierdzenie, że Konfucjusz na starość, gdy miał sześćdziesiąt lat, „rozpoznał prawdę”, a będąc w wieku siedemdziesięciu lat, może „podażać za głosem serca” bez obawy, że zbroczy z drogi cnoty⁴¹⁶. Konfucjusz żywo reagował na możliwość spotkania się i rozmowy z pułstelnikami, którzy zdają się mieć dużo wspólnego z ideami taoizmu⁴¹⁷. Tę-

⁴¹³ D. i Th. Hoobler, *World Religions. Confucianism*, wyd. 3, New York 2009, s. 27.

⁴¹⁴ Chodzi tu o wierszowany przekład J. Zawadzkiego „Rozważania (Dialogi konfucjańskie)”. Księga w oryginale nie została jednak napisana wierszem i można rozważać kwestię, czy jest to w ogóle przekład.

⁴¹⁵ Tłumacze polskiego przekładu *Dialogów* używają konsekwentnie słowa „spolegliwość” na oddanie słowa *ren*, w literaturze naukowej najczęściej jednak tłumaczonego jako „humanitarność”.

⁴¹⁶ Por. II, 4 (rozdz. II, wiersz 4); Konfucjusz, dz. cyt., s. 42.

⁴¹⁷ Por. XVIII, 5 i XVIII, 6 oraz XVIII, 7; tamże, s. 561–565. *Dialogi*, w przeciwieństwie do literatury taoistycznej: *Zhuangzi* i *Liezi*, zawierają niewiele odniesień do takich spotkań, tym samym spychając wątek rozwoju duchowego Konfucjusza (a być może wczesne związki

sknił za drogą pustelników, którą obrali starożytni władcy: Boyi i Shuqi, przejawiający cechy mędrców, gdyż nie żywili oni uczucia zazdrości oraz osiągnęli *ren* i inne cnoty dzięki własnym poszukiwaniom⁴¹⁸. Uczony miał wyraźne aspiracje stania się mędrcem, które starał się zrealizować dzięki nauce i samodoskonaleniu się. Mówił: „Uczę się, co jest poniżej, by zrozumieć to, co powyżej”⁴¹⁹.

Człowiek szlachetny aspiruje do stanu doskonałości, ciągle pracuje nad sobą, gdy człowiek małostkowy jest wciągany w życie doczesne, materialne i nie ma takich aspiracji. Doskonalenie się polega na uczeniu się „dla siebie”, na samodoskonaleniu, gdy „uczenie się dla innych” służy poklaskowi, prawdopodobnie – zdobyciu stanowiska i pozycji społecznej, a więc jest motywowane zewnętrznie i egoistycznie⁴²⁰. Konfucjusz rzadko wypowiadał się na temat zysku, a właściwą motywację człowieka widział w *ren* i przeznaczeniu⁴²¹.

Dialogi zawierają następującą charakterystykę jego ideału wychowania:

Człowiek szlachetny jest zaangażowany w naukę oraz kroczy drogą równowagi i nawet pewnej wstrzemięźliwości, starając się żyć w zgodzie z wolą niebios⁴²².

Pojawia się tu kwestia wolnej woli czy wolnego wyboru człowieka. Konfucjusz rzekł:

z taoizmem, co było niewygodne dla konstytuującego się konfucjanizmu) na boczny tor. Z opisu tych spotkań wynika, że Konfucjusz cenił nauki lub ideały oraz siłę woli i wytrwałość przynajmniej niektórych pustelników. Wysiłki innych, zwłaszcza tych, którzy porzucili służbę państwową, traktował jako egoistyczne, chyba że ustąpili oni z powodu nieprawości w środowisku. Jednak w tekście *Dialogów* pojawia się sformułowanie sugerujące, w zależności od tłumaczenia, że Konfucjusz miał nauczyciela, albo też uczył się z wielu źródeł (od wielu nauczycieli), por. XIX, 22; tamże, s. 594. Mógł zatem uczyć się i od słynnego Lao Dana, na co wskazują teksty taoistyczne oraz *Zapiski historyka. Z Zhuangzi* wynika, że Konfucjusz otrzymał uznanie rozumienia od Lao Dana (którego odwiedził kilkakrotnie), gdy powrócił do niego po trzech miesiącach z odpowiedzią na postawiony przez taoistę problem dotyczący sposobu dotarcia do prawdy. Z udzielonej przez Konfucjusza odpowiedzi wynikało następujące rozumienie: uczenie się i nauczanie z ksiąg jest wtórne wobec osobistej przemiany. Najpierw należy pojąć *dao*, potem można nauczać, a same księgi stanowią zaledwie ślady wskazujące na prawdę. Por. *Zhuangzi*, dz. cyt., s. 161-162. Klóci się ono z większością wypowiedzi Konfucjusza przytoczonych w *Dialogach*. Istnieje jednak krótka wypowiedź Konfucjusza przytoczona w *Dialogach*, z której wynika, że (niektórzy) pustelnicy osiągnęli absolut, a Konfucjusz różnił się od nich, gdyż jeszcze „nic dla niego nie było absolutne”, a więc filozof zdawał sobie sprawę z powiązania stanu mędrca z osiągnięciem absolutu (*dao*). Por. XVIII, 8; tamże, s. 566.

⁴¹⁸ XVI, 12; tamże, s. 520 oraz V, 22, tamże, s. 144, a także VII, 14; tamże, s. 201–201.

⁴¹⁹ XIV, 37; Konfucjusz, dz. cyt., s. 449.

⁴²⁰ XIV, 24 i XIV, 25; tamże, s. 436, 437.

⁴²¹ IX, 1; tamże, s. 253.

⁴²² I, 14; tamże, s. 32.

Ludzie mogą rozwinąć wolę niebios. Wola niebios nie może rozwinąć ludzi⁴²³.

Wynika z tego stwierdzenia jasno, że to człowiek posiada wolną wolę i decyduje o własnym samorozwoju, o podjęciu trudu samodoskonalenia, który jest zgodny z wolą niebios⁴²⁴.

Konfucjusz sankcjonuje istniejący porządek społeczny, utrwalony w księgach i wierzy, że człowiek biedny może być szczęśliwy, a bogaty może być obyczajny⁴²⁵.

Człowiek szlachetny potrafi doceniać innych i nie martwi się niedocenianiem siebie⁴²⁶. Swe działanie opiera na obyczajach, z którymi powiązana jest grzeczność, rozważa, odwaga i uczciwość. Troskliwie opiekuje się rodziną, zachęcając innych do spolegliwości, pielęgnuje tradycję i sprawia, że ludzie są otwarci⁴²⁷. Nie daje po sobie poznać złego nastroju i niezadowolenia z czyjś niestosownego zachowania, jest powściągliwy, a w mowie stara się być delikatny i racjonalny⁴²⁸. Rzadko człowiekowi spolegliwemu towarzyszy „przemądrzała mowa i wyszukane manieiry”⁴²⁹, musi być też wytrwały, aby zdobyć szacunek i żeby jego nauka została dostrzeżona. Ponadto, będąc lojalnym i godnym zaufania, pozyskuje przyjaciół podobnie postępujących. Człowiek szlachetny pamięta o mniej zdolnych i mających niewiele. Nie wywyższa się, znajduje czas (dla innych) oraz nie żywi urazy⁴³⁰. Trzyma się zasad nawet wtedy, gdy to niewygodne⁴³¹.

⁴²³ XV, 28; tamże, s. 491.

⁴²⁴ Jako działanie cnotliwe, prawe, gdyż Niebo jest gwarantem cnoty. Można też zrozumieć ten fragment inaczej: samodoskonalenie jest zmianą, a ponieważ wszystko jest w procesie zmiany, jest zatem zgodne z wolą niebios, a zachowania „małostkowe” – by coś dla siebie zatrzymać, najlepiej bogactwo materialne, a innym nic nie dawać – przeciwstawiają się idei zmiany i woli niebios. Cnotliwym (zachowaniem) jest zatem dawać innym, zmieniać się i doskonalić. Działanie zgodne z wolą niebios to działanie właściwe, doskonałe. Jeśli Niebo jest świadome, cnotliwe i doskonałe, nie może zmusić kogoś do pracy nad własnym rozwojem, gdyż zastosowałoby przemoc. Przypomina to dywagację nad wszechmocą boską i zachowaniem ludzkiej wolnej woli w filozofii zachodniej i chrześcijaństwie.

⁴²⁵ I, 15; tamże, s. 33.

⁴²⁶ I, 16; tamże, s. 35.

⁴²⁷ VIII, 2; tamże, s. 230.

⁴²⁸ VIII, 4; tamże, s. 232.

⁴²⁹ I, 3; tamże, s. 21. Konfucjusz powątpiewa też w wartość „zręcznej mowy”. Por. V, 4; tamże, s. 124. Do „przemądrzałej mowy”, „wyszukanych manier” Konfucjusz dodawał jeszcze „przesadną grzeczność” oraz „podtrzymywanie przyjaźni przy żywieniu do kogoś urazy”, jako wstydlive, naganne zachowania. Por. V, 24; tamże, s. 146.

⁴³⁰ VIII, 5; tamże, s. 233.

⁴³¹ VIII, 6; tamże, s. 234.

Jest też skłonny naprawiać swe błędy⁴³², gdy człowiek małostkowy będzie starał się je umniejszać⁴³³. Uczeń, doskonaląc swój charakter, wypracowując cnotę bycia godnym zaufania, powinien być samokrytyczny i odpowiedzialny⁴³⁴. Człowiek szlachetny nie może być traktowany przedmiotowo, lecz podmiotowo – „nie jest jako narzędzie”, może czynić dobro na wiele sposobów⁴³⁵. Ponadto liczą się dla niego przede wszystkim czyny (działanie), które są ważniejsze niż słowa⁴³⁶. Posiada umiejętność ogarniania całości bez niepotrzebnego wchodzenia w szczegóły, przeciwnie niż to robi człowiek małostkowy⁴³⁷. Ludzie szlachetni nie rywalizują ze sobą, chyba że jest to szlachetna (sportowa) rywalizacja⁴³⁸. Ludzie zazwyczaj pożądamy bogactwa i wysokiej pozycji społecznej, a nienawidzą ich przeciwności. Konfucjusz wskazuje, że zajmowanie się nimi zależy od woli niebios, a najważniejsze jest, aby człowiek szlachetny zawsze, nawet w trudnych czasach i okolicznościach, był połączony z *ren*⁴³⁹. Należy tak żyć, aby być ciągle wsłuchanym w wolę niebios (dao)⁴⁴⁰. Nauczyciel, który pragnie postępować „drogą niebios”⁴⁴¹, a wstydzi się swojego ubóstwa, nie jest wart tego miana⁴⁴². Konfucjusz doceniał też wysiłki w nauce swoich ubogich uczniów, nazywając ich cnotliwymi, gdyż potrafili zadowolić się niewielką ilością dóbr i być szczęśliwi na swej drodze życiowej⁴⁴³. Być może mamy tu do czynienia z dwiema odrębnymi kwestiami: ideału wychowania – jako wizji człowieka szlachetnego oddanego nauce, a nie sprawom materialnym, a także aprobaty dla ustalonego i hierarchicznego porządku

⁴³² I, 8; tamże, s. 26.

⁴³³ XIX, 8; tamże, s. 580. Słowa Bu Shanga, ucznia Konfucjusza.

⁴³⁴ V, 5; tamże, s. 125.

⁴³⁵ II, 12 (z przypisem); tamże, s. 50.

⁴³⁶ II, 13; tamże, s. 51.

⁴³⁷ II, 14; tamże, s. 52.

⁴³⁸ III, 7; tamże, s. 71.

⁴³⁹ IV, 5; tamże, s. 97.

⁴⁴⁰ IV, 8; tamże, s. 100. „Wola niebios”, pojawiająca się w różnych wersach polskiego tłumaczenia, w oryginale chińskim występuje także jako „dao” lub „droga”. Sprawia to pewną trudność w rozumieniu tekstu, gdyż w starożytnej filozofii chińskiej (przybliżonej w rozdziale 6.1.) kategorie te (Niebios, dao), choć znaczeniowo bliskie, nie były tożsame. Chińczycy wierzyli, że Niebiosy są stworzone z połączonych esencji zmarłych, wybitnych przodków z poprzednich pokoleń. Niebo oferuje żyjącym ludziom wzorzec idealnego życia i harmonijnego funkcjonowania świata. Osiągnięcie tego „niebiańskiego spokoju” jest jednak zależne od ludzkiej woli. Zbliżanie się do tego wzorca jest dobrem, oddalanie się od niego – złem. Dla Konfucjusza *ming* (wola Niebios, Przeznaczenie, Wyrok) był siłą celową. Por. Feng Youlan, dz. cyt., s. 51.

⁴⁴¹ Wskazywaną przez niebiosy.

⁴⁴² IV, 9; Konfucjusz, dz. cyt., s. 101.

⁴⁴³ VI, 9; tamże, s. 164.

społecznego, w którym nie należy przekraczać granic warstw społecznych. Kwestia czyjegoś bogactwa lub ubóstwa materialnego leżała, zdaniem Konfucjusza, w gestii niebios, a nie człowieka. Człowiek szlachetny jest prawy, nie postrzega rzeczy jako absolutnie dobrych lub złych⁴⁴⁴, jest przywiązany do cnoty i prawa, gdy człowiek małostkowy przywiązany jest do dóbr materialnych i przywilejów⁴⁴⁵. Kierowanie się zyskiem w życiu prowadzi do nieszczęścia⁴⁴⁶. Kolejne stwierdzenie wydaje się już oczywiste:

Człęk szlachetny rozumie prawość, człęk małostkowy rozumie zysk⁴⁴⁷.

Konfucjusz był przeciwny uprawianiu spekulacji, ganił arogancję, samolubstwo i brak elastyczności⁴⁴⁸. Spotykając niecnotliwych, człowiek szlachetny ma okazję wejrzeć w siebie (szukając wad), a cnotliwych – zastanowić się, „jak im dorównać”⁴⁴⁹. Człowiek szlachetny jest harmonijny, a nie ekskluzywny, człowiek małostkowy odwrotnie⁴⁵⁰.

Człęk szlachetny pomaga innym czynić dobro. Nie pomaga innym czynić zła. Człęk małostkowy czyni na odwrót⁴⁵¹.

Człowiek szlachetny może się podjąć wielkich zadań, a małostkowy – chytrych (bo powiązanych z realizacją własnych korzyści)⁴⁵². Człowiek szlachetny sam wie, co słuszne⁴⁵³, a w kwestiach spolegliwości nie potrzebuje nauczyciela⁴⁵⁴.

Ponadto znajduje oparcie w opanowaniu⁴⁵⁵, jest powolny w mowie (dokładnie rozważa sprawy), a szybki w czynach⁴⁵⁶, nie czuje się samotny, będąc wyposażonym w cnotę⁴⁵⁷. Nie jest namolny (natarczywy, narzucający się)⁴⁵⁸, to raczej cecha człowieka małostkowego. Często przypisywane przez Konfucjusza człowiekowi szlachetnemu cechy, to: grzeczność w zachowa-

⁴⁴⁴ IV, 10; tamże, s. 112.

⁴⁴⁵ I, 11 (z przypisem); tamże, s. 103.

⁴⁴⁶ IV, 12; tamże, s. 114.

⁴⁴⁷ IV, 16; tamże, s. 108.

⁴⁴⁸ IX, 4; tamże, s. 256.

⁴⁴⁹ IV, 17; tamże, s. 109.

⁴⁵⁰ XIII, 23; tamże, s. 400.

⁴⁵¹ XII, 16; tamże, s. 360.

⁴⁵² XV, 33; tamże, s. 496.

⁴⁵³ XV, 36; tamże, s. 499.

⁴⁵⁴ XV, 35; tamże, s. 498.

⁴⁵⁵ IV, 23; tamże, s. 115.

⁴⁵⁶ IV, 24; tamże, s. 116.

⁴⁵⁷ IV, 25; tamże, s. 117.

⁴⁵⁸ IV, 26; tamże, s. 118.

niu, szacunek w służbie wyżej postawionym, szczodrość (u wysokiego rangą urzędnika) i prawość (u pracodawcy)⁴⁵⁹, a także dobroć w kontaktach z ludźmi, co ludzie długo pamiętają⁴⁶⁰. Nim podejmuje działanie, zastanawia się po dwakroć⁴⁶¹. Człowiek szlachetny powinien pomagać potrzebującym, a nie bogatym (w tym przypadku chodzi zatem o pomoc materialną), mając sposobność materialnego wsparcia potrzebujących, powinien to zrobić⁴⁶². Człowiek szlachetny nie musi być uzdolniony lub posiadać wiele umiejętności, jak sam Konfucjusz, który w młodości nabył wiele umiejętności i wykonywał zróżnicowane prace, by utrzymać rodzinę⁴⁶³. U człowieka szlachetnego wiedza powinna równoważyć się z siłą charakteru⁴⁶⁴.

Człek szlachetny prowadzi szerokie studia literackie, jest opanowany dzięki obyczajom i nieskory do schodzenia na manowce⁴⁶⁵.

Z treści cytatu można wysnuć wnioski o zewnętrznym źródle ludzkiego opanowania, czy zrównowżenia, co było przedmiotem krytyki ze strony Mencjusza. Spośród negatywnych cech, jak ekstrawagancja (rozrzutność, przepych) prowadząca do braku pokory oraz skąpstwo, Konfucjusz uznał, że lepiej być skąpym, niż pozbawionym pokory. Skąpstwo pochodzi od (nadmiernej) oszczędności, a brak pokory od ekstrawagancji⁴⁶⁶, a więc, wążąc przyczyny i powiązania, lepiej wypada skąpstwo niż rozrzutność. Człowiek szlachetny jest wolny i hojny, małostkowy – zniewolony i wypełniony smutkiem⁴⁶⁷. Ponoć sam Konfucjusz był swobodny, choć grzeczny, subtelny, choć prostolinijny oraz wzbudzał respekt, choć nie przerażał⁴⁶⁸, co może też oddawać cechy dobrego nauczyciela. Człowiek szlachetny potrafi zrezygnować z władzy, trzymając się drogi prawości⁴⁶⁹. Jest bez strachu i bez troski, gdyż „zaglądając w siebie, nie znajduje winy”⁴⁷⁰. Nawet jeśli nie ma braci, to żyje wśród nich⁴⁷¹. Duanmu Ci, uczeń Konfucjusza, w roz-

⁴⁵⁹ V, 15; tamże, s. 136.

⁴⁶⁰ V, 16; tamże, s. 137.

⁴⁶¹ V, 19; tamże, s. 141.

⁴⁶² VI, 3; tamże, s. 157.

⁴⁶³ IX, 6; tamże, s. 258.

⁴⁶⁴ VI, 16; tamże, s. 171. Czytelniejsze rozumienie wiersza wynika z tłumaczenia alternatywnego (wierszem).

⁴⁶⁵ VI, 25; tamże, s. 180.

⁴⁶⁶ VII, 35; tamże, s. 223.

⁴⁶⁷ VII, 36; tamże, s. 224.

⁴⁶⁸ VII, 37; tamże, s. 225.

⁴⁶⁹ VIII, 1; tamże, s. 229.

⁴⁷⁰ XII, 4; tamże, s. 347.

⁴⁷¹ XII, 8; tamże, s. 348.

mowie z urzędnikiem państwa Wei powiedział, że człowiek, aby być szlachetnym, musi osiąść wykształcenie⁴⁷². Zakłamanie jest życzyć komuś coś pozytywnego, a potem coś wręcz przeciwnego⁴⁷³. Prawdziwa przyjaźń opiera się na dawaniu lojalnych rad i świadczeniu własnym, dobrym przykładem, gdy to możliwe⁴⁷⁴. Konfucjusz namawiał, aby przyjaźnić się z ludźmi uczciwymi, wiernymi i pilnie słuchającymi, a unikać przyjaźni z pozornie szacownymi, pochlebami i zręcznymi mówcami⁴⁷⁵. Korzyść przynosi: radość z muzyki, z mówienia dobrze o innych oraz z posiadania prawych przyjaciół, do straty prowadzi zaś radość z własnej arogancji, bezczynności i wszczynania kłótni⁴⁷⁶.

Rozwój człowieka szlachetnego powiązany jest z wiedzą i nauką oraz odpowiednimi znajomościami (przyjaźniami), zawiązywanymi w trakcie studiów, co można dostrzec w wypowiedzi jednego z uczniów, Zeng Shena:

Człek szlachetny zawiera przyjaźnie dzięki literaturze, a te przyjaźnie uszlachetniają spolegliwość⁴⁷⁷.

Człowiek szlachetny trzyma się zasady: co powiedziane, to i uczynione, ponadto ma być zrobione w zgodzie ze sobą⁴⁷⁸. W młodości, gdy *qi* („krew i oddech” – energia życiowa) płynie niespokojnie, człowiek szlachetny powinien unikać „fizycznego piękna”, gdy jest dojrzały, a *qi* płynie w pełni, powinien nie dać się sprowokować, na starość, gdy *qi* słabnie, powinien odrzucić chęci zdobywania⁴⁷⁹. Uwagi te w dużej mierze odnoszą się do płci przeciwnej, a także chęci walki (rywalizowania) oraz gromadzenia dóbr. Człowiek szlachetny szanuje przeznaczenie (postępowanie zgodne z wolą Nieba), wielkich ludzi i słowa mędrca, podczas gdy człowiek małostkowy nie ma wiedzy o przeznaczeniu, „lekceważy wielkich ludzi i wyśmiewa słowa mędrca”⁴⁸⁰. Nie można być człowiekiem szlachetnym bez znajomości przeznaczenia, nie można zająć godnego stanowiska bez znajomości obyczajów, a nie rozumiejąc znaczenia słów, nie można poznać ludzi⁴⁸¹.

Człowiek szlachetny może żywić nienawiść wobec tych, którzy mówią o cudzych występkach, oczerniają (bezzasadnie) wyżej postawionych; wo-

⁴⁷² XII, 8; tamże, s. 352. Wiersz ten jest bardziej zrozumiały w tłumaczeniu wierszem.

⁴⁷³ XII, 10; tamże, s. 354.

⁴⁷⁴ XII, 23; tamże, s. 369.

⁴⁷⁵ XVI, 4; tamże, s. 512.

⁴⁷⁶ XVI, 5; tamże, s. 513.

⁴⁷⁷ XII, 24; tamże, s. 370.

⁴⁷⁸ XVI, 6; tamże, s. 514.

⁴⁷⁹ XVI, 7; tamże, s. 515.

⁴⁸⁰ XVI, 8; tamże, s. 516.

⁴⁸¹ XX, 3; tamże, s. 607.

bec odważnych, ale bez obyczajności, czy wręcz brawurowo odważnych i tępych; ponadto wobec popełniających plagiaty w imię mądrości; wobec odrzucających pokorę w imię odwagi; wobec rzucających oszczerstwa w imię uczciwości⁴⁸².

Człowiek uczciwy, zdaniem Konfucjusza, dba przede wszystkim o chronienie własnej rodziny – „ojciec chroniłby syna, syn chroniłby ojca”, nie świadczyliby obaj (w sądzie) przeciwko sobie⁴⁸³. Ta wypowiedź Konfucjusza wskazuje na rangę rodziny w jego poglądach i właściwą hierarchię instytucji w państwie. Podstawową komórką jest rodzina, państwo jest w dalszej kolejności. Jeśli ktoś ma być kochany czy lubiany, to najlepiej – przez dobrych ludzi, a nie lubiany – przez złych⁴⁸⁴. Człowiek szlachetny jest wymagający i prawy w postępowaniu i rozrywce, a zatrudniając innych, kieruje się ich zdolnościami. Przeciwnie czyni człowiek małostkowy, nie kieruje się prawością, zatrudniając innych szuka ich wad⁴⁸⁵. Człowiek szlachetny jest spokojny, bez arogancji, człowiek małostkowy jest niespokojny i arogancki⁴⁸⁶.

Bywa, choć rzadko, że człowiek szlachetny nie jest humanitarny (spolegliwy), ale człowiek małostkowy nie może takim być⁴⁸⁷. Człowiek szlachetny raczej nie może być idealny⁴⁸⁸. Zdarza się, że błądzi, ale też stara się naprawiać swe błędy⁴⁸⁹. Konfucjusz komponuje obraz człowieka idealnego z cech wielu znanych sobie i pozytywnych w jego ocenie osób⁴⁹⁰. Człowiek szlachetny, w przeciwieństwie do małostkowego, ma aspiracje wyższe niż materialne⁴⁹¹. Dla człowieka szlachetnego (własne) czyny są ważniejsze, niż słowa⁴⁹², jego spolegliwość wyklucza troski, mądrość złudzenia, a odwaga strach⁴⁹³. Ma być wzorem, pracować nad sobą i szanować tradycję, by – podobnie jak dawni władcy Yao i Shun – „uwolnić innych od trosk”⁴⁹⁴, co jest altruistyczną motywacją dla samodoskonalenia. W podobnym duchu jest utrzymana kolejna maksyma:

⁴⁸² XVII, 24; tamże, s. 552.

⁴⁸³ XIII, 18; tamże, s. 394.

⁴⁸⁴ XIII, 24; tamże, s. 401.

⁴⁸⁵ XIII, 25; tamże, s. 402.

⁴⁸⁶ XIII, 26; tamże, s. 403.

⁴⁸⁷ XIV, 7; tamże, s. 418.

⁴⁸⁸ XIV, 14; tamże, s. 425.

⁴⁸⁹ XIX, 21; tamże, s. 593. Tym razem są to słowa ucznia Konfucjusza – Duanmu Ci.

⁴⁹⁰ XIV, 13; tamże, s. 424.

⁴⁹¹ XIV, 24; tamże, s. 436.

⁴⁹² XIV, 29; tamże, s. 441.

⁴⁹³ XIV, 30; tamże, s. 442.

⁴⁹⁴ XIV, 45; tamże, s. 457.

Bądź surowy wobec siebie, lecz ostatni do czynienia wyrzutów innym, a narzekania będą cię omijać⁴⁹⁵.

Sprawdza się ona zwłaszcza w bliskich relacjach, jak relacje małżeńskie i rodzinne, ale też w innych, jak pracownicze.

Istotą człowieka szlachetnego jest prawość, ponadto mówi skromnie, postępuje obyczajnie i jest godny zaufania⁴⁹⁶. Kłopotczy się brakiem zdolności u siebie, a nie niedocenianiem przez innych⁴⁹⁷. Wymaga od siebie, gdy człowiek małopokorny wymaga od innych⁴⁹⁸ (bardziej w sensie: wysługuje się innymi). Żałuje też ludzi, którzy zmarli, straciwszy życiową okazję (stania się prawymi)⁴⁹⁹. Człowiek szlachetny jest pewny siebie, nie chce współzawodniczyć z innymi i stara się być obiektywnym⁵⁰⁰, ponadto nie jest skłonny chwalić kogoś za jego mowę, a odrzucać jakiś przekaz z uwagi na osobę⁵⁰¹. Kieruje się też „wybaczeniem”⁵⁰², jest wyrozumiały:

Czego nie narzucasz sobie, nie narzucaj innym⁵⁰³.

Prowadzenie uczciwego życia, mimo jego trudnych wyzwań i prób, jest zgodne z wolą niebios⁵⁰⁴. Człowiek szlachetny pracuje, by spełniła się wola niebios, nie martwiąc się biedą⁵⁰⁵. Jego motywacja nie wynika z chęci zarobku, ale życia zgodnego z wolą niebios (najwyższej instancji).

Uczeń Konfucjusza Bu Shang wspominał o wrażeniach, jakie robi człowiek szlachetny: z daleka wzbudza lęk, gdy się zbliża – jest łagodny, gdy się go słucha, jego słowa są surowe⁵⁰⁶. Powinien mieć poparcie ludzi, nim będzie korzystał z ich usług oraz zaufanie władcy, nim zaproponuje ulepszenia, inaczej ludzie będą czuli się wykorzystywani, a władca pogardzi jego radami⁵⁰⁷. Wielkich cnót nie można porzucić, mniejsze można czasem pominąć⁵⁰⁸.

⁴⁹⁵ XV, 14; tamże, s. 477.

⁴⁹⁶ XV, 17; tamże, s. 480.

⁴⁹⁷ XV, 18; tamże, s. 480.

⁴⁹⁸ XV, 20; tamże, s. 483.

⁴⁹⁹ XV, 19; tamże, s. 482. Są różne interpretacje tego wiersza.

⁵⁰⁰ XV, 21; tamże, s. 484.

⁵⁰¹ XV, 22; tamże, s. 485.

⁵⁰² Bardziej: „empatia” (*shu*).

⁵⁰³ XV, 23; tamże, s. 486. Por. też: „Czego nie życzysz sobie, nie życz i innym”. XII, 2; tamże, s. 345.

⁵⁰⁴ XV, 24; tamże, s. 487.

⁵⁰⁵ XV, 21; tamże, s. 494.

⁵⁰⁶ XIX, 9; tamże, s. 581.

⁵⁰⁷ XIX, 10; tamże, s. 582. Słowa Bu Shanga.

⁵⁰⁸ XIX, 11; tamże, s. 583. Słowa Bu Shanga.

Blisko znaczenia człowieka szlachetnego stoi **mistrz**. Droga mistrza czy dao mistrza to **lojalność (poczucie powinności)**⁵⁰⁹ – *zhong* oraz tolerancja, wybaczenie, wyrozumiałość⁵¹⁰.

Konfucjusz (na pewnym etapie swojego życia) stwierdził, że nie spotkał jeszcze **mędrca**, człowieka altruistycznego i z zasadami⁵¹¹. Z kontekstu wypowiedzi wynika, że szukał kogoś mającego dokładnie jego poglądy, kogoś, kto przyjmowałby „brak posiadania jako posiadanie, brak zajęcia jako zajęcie, kłótnie jako pokój”⁵¹². Pragnienie spotkania takich właśnie ludzi uważał za naturalne dla człowieka szlachetnego i jednocześnie trudne do spełnienia. Jakkolwiek spotykał ludzi unikających zła i zorientowanych na dobro, to jednak nie spotkał człowieka (mędrca), zachowującego się jak w opisie:

Żyć w ukryciu i dochowywać wierności dążeniom, działać sprawiedliwie, spełniając wolę niebios⁵¹³.

Władcy, którzy abdykowali i zostali pustelnikami czczonymi przez wieki przez lud, wydawali się Konfucjuszowi właściwym wzorem do naśladowania, w przeciwieństwie do władcy rozmiłowanego w potęgę militarnej⁵¹⁴.

Konfucjusz nie uważał się za mędrca i twierdził, że jego wiedza i odpowiedzi wynikają z analizy świata zróżnicowanego (*yin-yang*)⁵¹⁵. Nie dostrzegł znaków niebios, które by mu zasygnalizowały osiągnięcie poziomu mędrca⁵¹⁶. Konfucjusz pragnął dzięki swoim studiom tego, „co jest poniżej”, „zrozumieć to, co powyżej”. Czuł się niedoceniany przez ludzi, pragnął stać się mędrce i wierzył, że niebios go doceniają za te właśnie wysiłki⁵¹⁷. Kiedyś nawet powiedział, mając być może na myśli samego siebie:

Okropnie jest być wciąż znienawidzonym w wieku lat czterdziestu⁵¹⁸.

⁵⁰⁹ Katarzyna Pejda w swej (nieopublikowanej) rozprawie doktorskiej: „Obraz moralności w *Analektach* Konfucjusza – wzór osobowy *junzi* w relacji *ren*”, termin *zhong* tłumaczy jednoznacznie jako „poczucie powinności”. Por. E. Paśnik, *Tłumaczenia chińskiego piśmiennictwa na język polski w ujęciu historycznym i w świetle teorii przekładu*, „Azja-Pacyfik” 2013, t. 16: *Relacje Polski z Azją Wschodnią*, s. 124.

⁵¹⁰ IV, 15; tamże, s. 107.

⁵¹¹ VII, 25; tamże, s. 212.

⁵¹² Tamże.

⁵¹³ XVI, 11; tamże, s. 519.

⁵¹⁴ XVI, 12; tamże, s. 520.

⁵¹⁵ IX, 7; tamże, s. 259.

⁵¹⁶ IX, 8; tamże; s. 260.

⁵¹⁷ XVI, 37; tamże, s. 449.

⁵¹⁸ XVII, 26; tamże, s. 554.

Niektórzy uczniowie Konfucjusza, jak Yan Hui⁵¹⁹, pragnęli dotrzeć do prawdy (zjednoczyć się z wolą niebios). Okazało się jednak, że nauczanie Konfucjusza, oparte na studiowaniu literatury, zachęty do trzymania się obyczajów oraz panowania nad sobą, jest niewystarczające, by zrealizować z powodzeniem ten cel⁵²⁰. Stanem oświecenia oraz dalekowzrocznością można nazwać bycie „niewzruszonym mimo narastających oszczerstw i dokuczliwych krzywd”⁵²¹. Blisko drogi mędrca stoją ci, którzy wybrali „środek”. Chodzi tu o filozofię życiową wskazującą na umiarkowanie, równowagę, trzymanie się z dala od skrajności. Kroczący „drogą środka” nie są ani nieokrzesani, ani pruderyjni. Pierwsi biorą bez zahamowań, drudzy powstrzymują się od pewnych działań⁵²². Z kolei ludzie wyzbyci zasad wpadają w kłopoty, a ich los jest przesądzony⁵²³. Ludzie mądrzy znajdują czas dla ludzi wartych rozmowy, by ich „nie zmarnować”, dla innych nie chcą „marnować słów”⁵²⁴. Duanmu Ci wychwalany przez urzędnika wysokiego rangą, jakoby był bardziej cnotliwy, niż sam Konfucjusz, odrzekł, że cnoty jego mistrza są dostępne dla nielicznych, którzy potrafią je zobaczyć i docenić⁵²⁵. Wskazuje to, że już wówczas uczniowie Konfucjusza uważali, iż tylko nieliczni są w stanie docenić wartości moralne oraz głębsze znaczenie nauk Konfucjusza. Już za życia niektórzy z nich uważali go za postać niebotyczną⁵²⁶. Oburzało ich też szykanowanie mistrza przez władzę⁵²⁷. Powoli kształtował się kult Konfucjusza jako człowieka doskonałego, zdolnego zaprowadzić pokój i harmonię na świecie⁵²⁸, a sam konfucjanizm nabierał cech religijnych.

Z kolei **uczony** (również wskazywany jako ideał wychowania) musi mieć jasno wyznaczony cel i zdążać do niego wytrwale, a jego praca jest odpowiedzialna i trwa aż do śmierci. Trzymanie się *ren* stanowi wyraz jego odpowiedzialności przed samym sobą⁵²⁹. Oznacza to, że odpowiedzialność takiego człowieka wynika z jego własnej dojrzałości i nie musi być motywowana zewnętrznie, zwłaszcza że realizuje on swój życiowy cel. Jeśli chodzi o moralne zachowanie uczonych, to naukowiec wysłany w misji, ma

⁵¹⁹ Z jego nazwiskiem wiąże się ezoteryczny (metafizyczny i mistyczny) wymiar konfucjanizmu.

⁵²⁰ IX, 10; tamże, s. 262.

⁵²¹ XII, 6; tamże, s. 349.

⁵²² XIII, 21 (z przypisem); tamże, s. 398. Por. również dzieło *Czteroksięgu konfucjańskiego – Doktryna Środka*, omówione w podrozdziale 7.2.3.

⁵²³ XIII, 22; tamże, s. 399.

⁵²⁴ XV, 7; tamże, s. 470.

⁵²⁵ XIX, 23; tamże, s. 595–596.

⁵²⁶ Np. wspomniany uczeń Duanmu Ci, por. XIX, 24; tamże, s. 597.

⁵²⁷ Tamże.

⁵²⁸ XIX, 25; tamże, s. 598–599.

⁵²⁹ VIII, 7; tamże, s. 235.

działać zgodnie z poczuciem przyzwoitości, by nie przynieść ujmy swemu stanowisku. W życiu rodzinnym ma przestrzegać synowskiego posłuszeństwa, w swoim miejscu zamieszkania – **braterskiej miłości - di**. W mowie ma być godny zaufania, w działaniu – zdecydowany, ale też odważny i szczegółowy (rzetelny). Ludzie na publicznych stanowiskach, zdaniem Konfucjusza, nie spełniają tych kryteriów i niewarci są wzmianki⁵³⁰. Uczonemu przystoi wyrażanie entuzjazmu (a przynajmniej zaangażowania), zachowania zachęcające (innych) wśród przyjaciół, a między braćmi – przyjacielskość⁵³¹. Może tu chodzić nie tyle o uczonego, co o wyuczone czy opalone już (szlachetne) zachowania. Z kolei:

Uczony w swym sercu przywiązany do własności niewart jest miana uczonego⁵³².

Dość współcześnie brzmi też negatywna ocena „ludzi popełniających plagiaty w imię mądrości”⁵³³.

Społeczna rola uczonych była wysoka, dlatego konfucjaniści zwracali uwagę na konieczność moralnego prowadzenia się tych ludzi, zwłaszcza że pełnili oni służbę publiczną. Również uczeń Konfucjusza Zhuansun Shi podkreślał potrzebę ciągłego doskonalenia się w tym względzie⁵³⁴, poświęcenia przez uczonego w niebezpieczeństwie nawet swojego życia, w sytuacji potencjalnego zysku zachowania prawości, dopełniania przez niego właściwych ceremonii i wyrażania szacunku, a w żałobie okazania smutku⁵³⁵. Uczony odnosi sukces nie wtedy, gdy jest sławny, ale gdy jest uczciwy i prawy, a także skromny. Człowiek sławny często tylko udaje te cnoty⁵³⁶.

Człowiek dobry, altruista kroczy cnotliwą drogą, wyznaczoną przez (wielkich) poprzedników, ale nie jest zapraszany przez (współczesnych mu) władców lub możnowładców⁵³⁷. Ten wiersz można zrozumieć też inaczej – altruista jest pełen cnót, lecz nie osiągnął wewnętrznego zrozumienia. Albo też – trzyma się z dala od bogatych i posiadających władzę, krocząc drogą cnoty, wytyczoną już wcześniej, co wydaje się najpewniejszym zrozumieniem. Gdy praca jest ważniejsza niż zapłata (tzn. zapłata nie motywuje kogoś do dobrego, rzetelnego wykonywania pracy), w tym przejawia się cnota. Gdy „atakuję się” własne występki, a nie innych, oznacza to

⁵³⁰ XIII, 29; tamże, s. 396–397.

⁵³¹ XIII, 28; tamże, s. 405.

⁵³² XIV, 3; tamże, s. 413.

⁵³³ XVII, 24; tamże, s. 552.

⁵³⁴ XIX, 2; tamże, s. 574.

⁵³⁵ XIX, 1; tamże, s. 573.

⁵³⁶ XII, 20; tamże, s. 364–365.

⁵³⁷ XI, 19; tamże, s. 329.

pozbycie się wrogości z serca, a podleganie nagłym wybuchom gniewu i zapomnienie o sobie i bliskich jest zakłamanie⁵³⁸.

Według Konfucjusza, **człowiek doskonały** posiada mądrość, jest pozbawiony chciwości, jest odważny, zdolny i doskonalą te właściwości, odwołując się do obyczajów i muzyki⁵³⁹, sam talent nie wystarcza. Gdy jest prawy (w sytuacji, gdy może uzyskać korzyść), odważny (w sytuacji zagrożenia dla życia innych) oraz dotrzymuje słowa (obietnic), również jest doskonałym człowiekiem⁵⁴⁰. Doskonałość jest doceniana nie tyle z powodu czyjejś siły, lecz „bardziej subtelnych wartości”⁵⁴¹.

Ren główną ideą samodoskonalenia

W polskim (naukowym) wydaniu *Dialogów* termin *ren* zinterpretowano i przetłumaczono jako „spolegliwość”. Nie chodzi tu o potoczne rozumienie słowa „spolegliwy”, czyli o człowieka łatwo ustępującego i podporządkowującego się innym, ale o jego znaczenie właściwe, a więc o człowieka, któremu można ufać i na którym można polegać⁵⁴². Tadeusz Kotarbiński pojęcie to łączył z etyką niezależną (od religii), opartą na zasadach moralnych, jego zdaniem niezbędnych przy dokonywaniu wyborów⁵⁴³. Dla Konfucjusza *spolegliwość* to ćwiczenie się w przestrzeganiu obyczajów, co oznacza, aby nie patrzeć, ani słuchać, ani mówić, ani też działać niezgodnie z obyczajami⁵⁴⁴. Mówił też:

Czego nie życzysz sobie, nie życz innym⁵⁴⁵.

A także, że człowiek *spolegliwy* mówi „starannie” (ostrożnie), zwłaszcza gdy trudno jest działać *spolegliwie*⁵⁴⁶.

Konfucjusz uważał, że życie wśród *spolegliwych* jest dobre⁵⁴⁷. Nasuwają się tutaj skojarzenia z naturalnym pragnieniem ludzi doskonalących się,

⁵³⁸ XII, 21; tamże, s. 366.

⁵³⁹ Konfucjusz odwołuje się tutaj do dwóch ksiąg z nauczanego przez siebie „Sześcioksięgu konfucjańskiego”.

⁵⁴⁰ XIV, 13; tamże, s. 424.

⁵⁴¹ XIV, 35; tamże, s. 447.

⁵⁴² Por. *spolegliwy*, w: *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/slowniki/spolegliwy.html> (data dostępu: 28.08.2015). W tłumaczeniu wierszem *Dialogów konfucjańskich*, dokonany przez J. Zawadzkiego, *ren* oddano jako „życzliwość”. Z kolei według wspomnianej K. Pejdy podstawą relacji *ren* (terminu, którego badaczka nie tłumaczy w swych fragmentarycznych przekładach *Dialogów konfucjańskich*, zawartych w pracy doktorskiej) jest empatia. E. Paśnik, dz. cyt., s. 126.

⁵⁴³ T. Kotarbiński, dz. cyt., s. 377 i nn.

⁵⁴⁴ XII, 1; Konfucjusz, dz. cyt., s. 343.

⁵⁴⁵ XII, 2; tamże, s. 345.

⁵⁴⁶ XII, 3; tamże, s. 346.

⁵⁴⁷ IV, 1; tamże, s. 93.

aby znaleźć sobie podobnych, a najlepiej osobę zaawansowaną w takich praktykach⁵⁴⁸. Ćwiczenie się w spolegliwości (byciu życzliwym) jest trudne i wymaga czasu, wielu jednak szybko rezygnuje⁵⁴⁹. Mądrość i *ren* (spolegliwość, życzliwość, empatia) stanowią połączoną ze sobą podstawę funkcjonowania i pomyślności człowieka⁵⁵⁰. Samo tylko pomaganie innym i opieka nad innymi, nie może być uważana za *ren*. Zdolność do przedkładania innych nad siebie może być uznana za krok w kierunku spolegliwości⁵⁵¹. Opiera się ona na zasadach: grzeczności w domu, szacunku w pracy, lojalności wobec ludzi, które należy przestrzegać, nawet żyjąc pośród barbarzyńców⁵⁵². W stronę spolegliwości prowadzi bystrość, wytrwałość, prostota i „powolność w mowie”, czyli ważenie wypowiedzanych sądów⁵⁵³. Działanie nieegoistyczne jest trudne, jednak Konfucjusz ma wątpliwości, czy jest spolegliwe⁵⁵⁴. Mówiąc o człowieku cnotliwym i spolegliwym, Konfucjusz wyraził to tak:

Człowiek posiadający cnoty na pewno ma coś do powiedzenia.
Człowiek mający coś do powiedzenia niekoniecznie jest cnotliwy.
Człowiek spolegliwy na pewno jest odważny. Człowiek odważny niekoniecznie jest spolegliwy⁵⁵⁵.

Wynika z tego pewna trudność w rozstrzygnięciu czyjejs cnotliwości i spolegliwości. Zapewne potrzeba do tego czegoś więcej, niż powierzchownej obserwacji, prawdopodobnie zaś wytężonej obserwacji prowadzonej przez dłuższy czas i w różnych okolicznościach, albo też zaufania opinii, wyrażonej przez przyjaciół, co może być gorszym rozstrzygnięciem. Ponadto nie zawsze człowiek szlachetny jest spolegliwy, ale człowiek małostkowy nie może być spolegliwy⁵⁵⁶. Spolegliwość wiąże się też z niestosowaniem siły w celu zjednoczenia poróżnionych stron⁵⁵⁷. Takie działanie (doradcy Guan Zhonga) uzyskało niezwykle uznanie Konfucjusza, choć prawdopodobnie nie było zgodne z obyczajem, gdyż kłóciło się z lojalnością i synowskim posłuszeństwem⁵⁵⁸. To, co słuszne, jest trudne do zreali-

⁵⁴⁸ Por. II, 1; tamże, s. 39.

⁵⁴⁹ VI, 5; tamże, s. 159.

⁵⁵⁰ VI, 21; tamże, s. 176.

⁵⁵¹ VI, 28; tamże, s. 183.

⁵⁵² XIII, 19; tamże, s. 395.

⁵⁵³ XIII, 27; tamże, s. 404.

⁵⁵⁴ XIV, 2; tamże, s. 412.

⁵⁵⁵ XIV, 5; tamże, s. 415.

⁵⁵⁶ XIV, 7; tamże, s. 418.

⁵⁵⁷ XIV, 17; tamże, s. 428.

⁵⁵⁸ Tamże i XIV, 18; tamże, s. 429.

zowania, a czyny mają pierwszeństwo nad słowami⁵⁵⁹. Ludzie prawdziwie spolegliwi będą w stanie poświęcić nawet swoje życie dla *ren*⁵⁶⁰. Jednak niewielu widzi taką wartość *ren*⁵⁶¹. Spolegliwości można się uczyć w państwie, służąc jego prawym urzędnikom i przyjaźniąc się ze spolegliwymi uczonymi⁵⁶². Gdzie indziej Konfucjusz wprost wyjaśnił spolegliwość:

Zdolność do stosowania pięciu cnót wszędzie pod słońcem to spolegliwość⁵⁶³.

Te pięć cnót to: grzeczność, tolerancja, zaufanie, bystrość i hojność. Powiązał te cnoty wyraźnie ze sztuką rządzenia ludem⁵⁶⁴.

Z kolei uczeń Konfucjusza, Bu Shang wypowiedział się o *ren* następująco:

Uczyć się pilnie i trzymać się swoich dążeń, dociekać z zapalem i zastanawiać się nad sobą: oto spolegliwość⁵⁶⁵.

Podkreślił tym samym dynamiczny charakter tej cnoty, wiążąc jej osiągnięcie z uczeniem się, wytrwałością i konsekwentnie prowadzonym samodoskonaleniem. Człowiek szlachetny musi nauczyć się żyć zgodnie z wolą niebios⁵⁶⁶.

Synowskie posłuszeństwo - *xiao*

Cnota ta nakazuje służyć rodzicom zgodnie z obyczajami, czyli dbać o nich i szanować ich, a gdy umrą, zapewnić im pogrzeb, potem zaś pamiętać o nich, składać im ofiary i czcić. Aby wykonać ten obowiązek, należy dbać o własne zdrowie⁵⁶⁷ oraz trzymać się blisko swoich rodziców, a podróżyując, informować ich o celu wyjazdu⁵⁶⁸, ponadto interesować się nimi⁵⁶⁹.

Praktykowanie cnoty synowskiego posłuszeństwa utrwała hierarchię społeczną. Wraz z braterską miłością (*di*) ma stanowić „korzenie” *ren* – spolegliwości⁵⁷⁰. Synowskie posłuszeństwo dotyczy również służby wyżej po-

⁵⁵⁹ XIV, 21; tamże, s. 432. Ten wiersz można rozmaicie interpretować.

⁵⁶⁰ XV, 8; tamże, s. 471.

⁵⁶¹ XV, 34; tamże, s. 497.

⁵⁶² XV, 9; tamże, s. 472.

⁵⁶³ XVII, 6; tamże, s. 532.

⁵⁶⁴ Tamże.

⁵⁶⁵ XIX, 6; tamże, s. 578.

⁵⁶⁶ XIX, 7; tamże, s. 579.

⁵⁶⁷ II, 5, 6, 7; tamże, s. 43–45.

⁵⁶⁸ IV, 19; tamże, s. 111.

⁵⁶⁹ IV, 21; tamże, s. 113.

⁵⁷⁰ I, 2; tamże, s. 20.

stawionym oraz wiąże się z pielęgnowaniem innych cnót, dbałością o ceremonię pogrzebową oraz uniknięciem pułapki alkoholizmu⁵⁷¹.

Nauczanie młodych ludzi polega na zachęceniu ich do okazywania synowskiego posłuszeństwa w domu, a poza nim – braterskiej miłości, pielęgnowania rozwagi i bycia godnym zaufania. Ponadto młodzi powinni „kochać wszystkich ludzi, a trzymać się blisko tych spolegliwych”, a pozostałą energię poświęcić nauce literatury⁵⁷² (tzn. przede wszystkim *Sześcioksięgu konfucjańskiego*). Bu Shang, jeden z głównych uczniów Konfucjusza, radził stawiać nad piękno (niewieście) cnotę, służyć ze wszystkich sił rodzicom, być gotowym oddać życie za swego pana, a w przyjaźni być godnym zaufania⁵⁷³. Istotne są zwyczaje wpojone synowi przez ojca, gdy będzie ich przestrzegał (jeszcze po trzech latach) po jego śmierci, to rozwinął cechę synowskiego posłuszeństwa⁵⁷⁴. Dość znana jest cecha synowskiego posłuszeństwa, praktykowana również wobec władcy i przełożonych (czasem ze śmiertelnym skutkiem), nakazująca w sytuacji służenia, zwrócenie im w sposób taktowny uwagi, gdy dążenia synowskie nie są uwzględniane⁵⁷⁵. Cecha ta dotyczy wszelkiej relacji podwładny-przełożony, w tym ucznia i nauczyciela oraz poddanego i władcy. W *Dialogach* są przytoczone przykłady takich sytuacji, gdy uczniowie zwracali Konfucjuszowi uwagę, gdy ten zachowywał się niestosownie (niezgodnie ze swymi naukami)⁵⁷⁶, jak również sytuacje, gdy służący władcy urzędnik (doradca), powinien mu zwrócić uwagę na słuszne rozwiązanie (podpowiedzieć je), miast być pochlebcą⁵⁷⁷. W służbie władcy obowiązuje pewien etos, szacunek dla władcy jest ważniejszy, niż własne środki utrzymania (wynagrodzenie, zapłata)⁵⁷⁸.

Prawość (sprawiedliwość) – yi i powiązanie cnót

Na temat człowieka prawego Konfucjusz wypowiedział się następująco:

Nie wyczulony przesadnie na oszustwa, nie podejrzewający zdrady, choć zdolny do ich odczucia, czyż nie taki jest człowiek prawy?⁵⁷⁹.

⁵⁷¹ IX, 15; tamże, s. 267.

⁵⁷² I, 6; tamże, s. 24.

⁵⁷³ I, 7; tamże, s. 25.

⁵⁷⁴ I, 11; tamże, s. 29.

⁵⁷⁵ IV, 18; tamże, s. 110. Cecha ta jest wyraźnie widoczna w kodeksie *bushidō*.

⁵⁷⁶ Np. wiersz: VI, 26; tamże, s. 181.

⁵⁷⁷ XIV, 23; tamże, s. 435.

⁵⁷⁸ XV, 37; tamże, s. 500.

⁵⁷⁹ XIV, 33; tamże, s. 445.

Cytat wskazuje również na podejście do życia i do innych osób, człowiek prawy ma nastawienie pozytywne. Czyjeś skargi wymagają uczciwego rozpatrzenia, a za prawość należy odpłacać prawością⁵⁸⁰.

Bywało, że ludzie prawi musieli wycofać się ze świata, opuścić dane miejsce, lub zrezygnować z tego, co wydawałoby się pewne, jak również zrezygnować z rozmowy⁵⁸¹. Konfucjusz zdaje się tutaj wskazywać na niekorzystne okoliczności zewnętrzne, związane z brakiem bezpieczeństwa i sprawiedliwości w państwie⁵⁸². Inna z interpretacji, w moim przekonaniu mniej prawdopodobna, wskazuje na wycofanie się ze świata i zwykłych ludzkich zachowań ludzi zgłębiających (w odosobnieniu) prawdę. Konfucjusz stwierdził, że wśród współczesnych mu ludzi tylko nieliczni są prawi⁵⁸³. W prawości widział istotę człowieka szlachetnego, choć cnota ta nie jest tak wyeksponowana jak inne. Ponadto człowiek szlachetny „działa w zgodzie z obyczajami, wyraża się ze skromnością i jest godny zaufania”⁵⁸⁴.

You Ruo (uczeń Konfucjusza) wskazał na powiązania cnót konfucjańskich. W parze idą ze sobą cnoty – prawość z zaufaniem, co pomaga dotrzymywać obietnic, grzeczność uzupełnia obyczaje, odsuwając tym samym na bok wstyd i niewdzięczność, co z kolei pozwala bronić honoru przodków oraz utrzymywać przy sobie najbliższych⁵⁸⁵. Człowiek prawy nie może być przebiegły⁵⁸⁶, nie może kierować się w swym postępowaniu ukrytymi czy egoistycznymi pobudkami. Bycie godnym zaufania, a więc wiarygodnym, jest jedną z podstawowych cech ludzkich⁵⁸⁷. Cnota ta stoi blisko pedagogicznej kategorii „odpowiedzialności”.

Konfucjusz wielokrotnie zachęcał do bycia lojalnym i godnym zaufania oraz posiadania tylko takich przyjaciół, którzy posiadli te cnoty. Ponadto zachęcał też do naprawiania swoich błędów i nie rezygnowania z własnych dążeń, nie wstydzienia się ubóstwa i nie wzbudzania niepotrzebnie zazdrości oraz bycia świadomym przemijania⁵⁸⁸.

Również jeden z głównych uczniów Konfucjusza – Zhuansun Shi, pytany o przyjaźń, stwierdził, że człowiek szlachetny szanuje cnotliwych, a wo-

⁵⁸⁰ XIV, 36; tamże, s. 448.

⁵⁸¹ XIV, 39; tamże, s. 451.

⁵⁸² Por. XVIII, 9 (z przypisami), tamże, s. 657. Jest tu mowa o migracji muzyków z państwa Lu na skutek upadku obyczajów i muzyki. Muzyka zadawała się odgrywać ważną społeczną rolę w starożytnych Chinach, była rodzajem medium społecznego organizującego ludzkie zachowania kulturalne i społeczne. Niestety, *Księga muzyki* zaginęła.

⁵⁸³ XV, 3; tamże, s. 466.

⁵⁸⁴ XV, 17; tamże, s. 480.

⁵⁸⁵ I, 13; tamże, s. 31.

⁵⁸⁶ XIV, 16; tamże, s. 427.

⁵⁸⁷ II, 22; tamże, s. 60.

⁵⁸⁸ IX, 24, 25, 26, 27, 16; tamże, s. 276–279, 268.

bec innych jest uprzejmy, chwali dobrych, ale dla mniej zdolnych jest miły. Nie chodzi o to, aby kogokolwiek odrzucać od siebie (jako nieprzyjaciół)⁵⁸⁹.

Człowiek powinien odpowiednio się zachowywać. Ma być lojalny i godny zaufania w mowie, szczery i pełen szacunku. Takie zachowanie nie zależy od okoliczności, nawet jeśli te są mu nieprzychylnie. Zawsze powinien pamiętać o tych wytycznych i stosować się do nich⁵⁹⁰.

Konfucjusz wymienił też szlachetne dla człowieka szlachetnego myśli (cnoty): oświecenie, czystość, łagodność, grzeczność, lojalność, szacunek, dociekliwość, rozpatrzenie trudności, prawość, które towarzyszą mu w różnych okolicznościach życia⁵⁹¹. Prawość stawiał wyżej niż odwagę, gdyż człowiek szlachetny obdarzony odwagą, ale bez prawości, powodować będzie niepokój, a człowiek małostkowy – nieuczciwość⁵⁹².

Warto też wspomnieć o poczuciu humoru Konfucjusza, który potrafił właśnie z dosadnym humorem potraktować swych starych przyjaciół, jak Yuan Ranga⁵⁹³.

Najwyższą spośród wyszczególnionych cnót według Konfucjusza było zachowanie „złotego środka”, a więc umiarkowanie, środkowa droga⁵⁹⁴. Fragment *Dialogów* traktujący o tej kwestii stanowi bez wątpienia zaplecze dla *Doktryny Środka – Zhongyong*, księgi wchodzącej w skład tzw. *Czteroksięgu konfucjańskiego*, tekstu zarazem filozoficznego, jak i metafizycznego oraz religijnego, który w sposób metafizyczny uzasadnia konfucjańską filozofię społeczną i stanowi pomost pomiędzy konfucjanizmem i taoizmem oraz buddyzmem. Równie istotną kwestią jest powiązanie cnót, czy jedność cnót. Nie tylko należy je rozwijać całościowo, ale też rozwinięcie jednej bez drugiej nic w rezultacie nie da, będzie stracone lub nieszanowane, ostatecznie będzie złe. Dlatego należy dbać o rozwój wszystkich cnót: mądrości, spolegliwości, godności oraz obyczajowości, gdyż wzajemnie uzupełniają się i dopiero jako takie – harmonijnie powiązane – mogą przynieść dobro⁵⁹⁵.

Postawa wobec śmierci

Mierzyć się z ostatecznościami jest zaiste bolesne⁵⁹⁶.

Konfucjusz, w przeciwieństwie do znanych taoistów, nie pozostawał niewzruszony w obliczu śmierci, wyrażając swój niepoohamowany żal,

⁵⁸⁹ XIX, 3; tamże, s. 573.

⁵⁹⁰ XV, 5; tamże, s. 468.

⁵⁹¹ XVI, 10; tamże, s. 519.

⁵⁹² XVII, 23; tamże, s. 551.

⁵⁹³ XIV, 46; tamże, s. 458.

⁵⁹⁴ VI, 27; tamże, s. 182.

⁵⁹⁵ XV, 32; tamże, s. 495.

⁵⁹⁶ II, 16; tamże, s. 54.

czym czasami zdumiewał towarzyszy, jak w przypadku śmierci bliskiego ucznia⁵⁹⁷.

Pytany o służenie duchom i bogom oraz o śmierć, odpowiedział uczniowi w ten sposób: gdy się nie umie służyć żywym i nic się nie wie o życiu, to jak można służyć zmarłym i bogom oraz wiedzieć coś o śmierci?⁵⁹⁸. Być może pytający zasłużył tylko na taką odpowiedź lub Konfucjusz wyraził przekonanie o zaświatach jako nieznanym obszarze, którym nie można się zajmować, zwłaszcza że niewiele wiemy o życiu.

Konfucjusz odnosił się z dużym dystansem do kwestii posyłania kogoś do walki. Ponoć altruista po siedmiu latach mógłby przekonać ludzi, by poszli walczyć, jednak wysłanie podczas wojny niewyszkolonych żołnierzy, to skazanie ich na śmierć⁵⁹⁹.

Również stosowanie kary śmierci niezbyt odpowiadało Konfucjuszowi⁶⁰⁰, który za występki ludu winił władców, nie dających właściwego pouczenia⁶⁰¹ lub wręcz dających zły przykład.

Konfucjusz pragnął ściśle przestrzegać zasad przeprowadzania ceremonii pogrzebowych i wyrażał swą dezaprobatę uczniom, którzy je zmieniali, nie słuchając uwag swego nauczyciela⁶⁰². Ubolewał, że nie są oni w stanie zrozumieć jego nauk. Mógł to być też powód wielkiej rozpaczy Konfucjusza po zmarłym, najlepszym uczniu Yan Hui, teraz nie miał kto przekazać jego nauk kolejnym pokoleniom⁶⁰³.

Autorytety i obyczaj (etykieta, rytuał) - *li*

Autorytet dawnych dynastii wciąż był podsuwany uczniom i podkreślany przez Konfucjusza. Ubolewał on nad upadkiem wartości w jego czasach, nad próżnym zachwycaaniem się ludźmi elokwentnymi, posługującymi się „wyszukaną mową” oraz mającymi piękny wygląd⁶⁰⁴, co brzmi bardzo współcześnie.

⁵⁹⁷ XI, 9; tamże, s. 319. W tym przypadku uczniowie wręcz napomnieli go (zgodnie z zasadą synowskiego posłuszeństwa), że zachowuje się nieumiarkowanie (niezgodnie też ze swoimi naukami), ale Konfucjusz odrzucił to. Powodem wielkiego żalu filozofa była strata ucznia, którego uważał za spadkobiercę i kontynuatora swych nauk.

⁵⁹⁸ XI, 11; tamże, s. 321.

⁵⁹⁹ XIII, 29 i 30; tamże, s. 406 i 407.

⁶⁰⁰ XIII, 11; tamże, s. 386.

⁶⁰¹ Por. XX, 2; tamże, s. 607.

⁶⁰² XI, 10; tamże, s. 320.

⁶⁰³ M. Mc Arthur, dz. cyt., s. 156. Oznacza to, że w konfucjanizmie tkwi wymiar metafizyczny już od jego zarania, tak często pomijany przez nurt konfucjanizmu uważany za ortodoksyjny, zwłaszcza w uproszczonych, zachodnich interpretacjach myśli Konfucjusza.

⁶⁰⁴ VI, 14 (z przypisem); Konfucjusz, dz. cyt., s. 169.

Konfucjusz miał wielkie uznanie dla starożytnych dynastii, jak Xia (2100–1600 p.n.e.) i Yin (1600–1100 p.n.e.) oraz Zhou, (1100–221 p.n.e.)⁶⁰⁵, ale nie dla współczesnych władców⁶⁰⁶, którym zarzucał niestosowanie zasad obyczaju⁶⁰⁷. Dawnych władców (Shuna, Yü oraz Yao) cenił za ich dostojność, hojność i prace literackie⁶⁰⁸. Cesarze Shun i Wu, sprawując swoje rządy, zatrudniali uzdolnionych doradców i osiągnęli wielką potęgę⁶⁰⁹, Yü był wstrzemięźliwy, pieczołowicie wykonywał swe synowskie obowiązki wobec przodków i bóstw, nosił się bardzo skromnie i pracował dla ludu, ujarzmiając wielkie rzeki⁶¹⁰. Konfucjusz był tak przesiąknięty tymi ideałami, że śnił o nich. Spotykał we śnie np. Księcia Zhou, który skodyfikował zasady moralne, etykiety i kodeks postępowania⁶¹¹. Wykonywanie właściwych obrzędów dla bogów i składanie ofiar przodkom powinno być, zdaniem Konfucjusza, zaangażowane, aby móc odczuć ich (przodków, bóstw) obecność⁶¹². Ta dbałość o tradycje i obyczaje, stosowanie się do nich w najdrobniejszych elementach⁶¹³ i – co było nawet istotniejsze – z zaangażowaniem, stanowiło dla Konfucjusza realizację jego światopoglądu, wypełnianie się sensu życia, w którym było miejsce na życie pozagrobowe. Przodków nie wolno zapomnieć, lecz należy wciąż podtrzymywać pamięć o nich (co samemu Konfucjuszowi również powiodło się, gdyż czci się go do dziś). Celebrowanie świąt i uroczystości (jak pogrzebowa) przez Konfucjusza, odbywało się zawsze z jego wielkim zaangażowaniem i wyrażaniem przez niego silnych emocji⁶¹⁴. Przeczy to posądzeniom Konfucjusza o zachowania rutynowe czy stereotypowe i ich propagację. Należy tu odróżnić dokładne przestrzeganie etykiety od zrutynizowania wszystkich aspektów życia społecznego. Zasady etykiety i obyczaju normalizowały ściśle zachowania ludzkie, jednak nie musiały zabijać ludzkiej spontaniczności, a przynajmniej emocjonalności. Jednak taoiści i tak uważali je za nie-naturalne, sztuczne i odrzucali proces dydaktyczno-wychowawczy realizujący takie cele i treści.

⁶⁰⁵ Por. III, 14, tamże, s. 78.

⁶⁰⁶ III, 9; tamże, s. 73.

⁶⁰⁷ III, 10 (z przypisem); tamże, s. 74.

⁶⁰⁸ VIII, 18 i 19; tamże, s. 246 i 247.

⁶⁰⁹ VIII, 20; tamże, s. 248.

⁶¹⁰ VIII, 21; tamże, s. 249.

⁶¹¹ VII, 5; tamże, s. 191. Uczniowie Konfucjusza, tacy jak Duanmu Ci, byli bardziej krytyczni wobec starożytnych ideałów i władców, dostrzegali też zepsucie elit występujące w tamtych czasach. Por. XIX, 20; tamże, s. 592.

⁶¹² III, 12; tamże, s. 76.

⁶¹³ III, 15; tamże, s. 79 oraz IX, 3; tamże, s. 255.

⁶¹⁴ VII, 9; tamże, s. 195.

Szacunek Konfucjusza dla starożytności był tak wielki, że sam porównywał się do Lao Penga, wybitnego urzędnika dynastii Yin-Shang⁶¹⁵ oraz używał tzw. starego dialektu (*ya*), czyli języka oficjalnego, w ważnych, w jego ocenie, sprawach, jak mówienie o księgach (*Sześcioksięgu*) oraz przy stosowaniu zasad obyczajów⁶¹⁶. Konfucjusz nie wywyższał się w swoim rodzinnym środowisku i miejscu zamieszkania (przemawiał tam „niewyraźnie”), ale podczas ceremonii lub na dworze pana wyrażał się płynnie i z rozważą⁶¹⁷. Służąc władcy na jego dworze, z młodszymi stanowiskiem urzędnikami ponoć rozmawiał serdecznie, ze starszymi – formalnie, a w obecności pana był „grzecznie skupiony i opanowany”⁶¹⁸. Znamienne są też słowa Konfucjusza dotyczące służby panu:

Służąc swemu panu, postępuj w całkowitej zgodzie z obyczajami, choćby inni mieli cię za nikczemnego pochlebcę⁶¹⁹.

Z pedagogicznego punktu widzenia widać tutaj wyraźnie cechy autorytaryzmu w wychowaniu. Bezwzględna lojalność władcy wynikała z tradycji i należało się taką cechą wykazać oraz podporządkować, zarówno władcy, jak i tradycji⁶²⁰. Takie podporządkowanie było poza jakąkolwiek dyskusją⁶²¹. Wszelkie łamanie zasad obyczajów wzbudzało silny sprzeciw Konfucjusza⁶²². Nie był on jednak całkowicie bezkrytyczny wobec dawnych władców⁶²³. Niezadowolenie Konfucjusza wywoływały też poczynania ludzi postawionych niżej w hierarchii społecznej, którzy posługiwali się atrybutami charakterystycznymi dla stojących wyżej w tej hierarchii⁶²⁴. Konfucjusz uważał, że pewne zasady zachowania są powiązane z oficjalnymi stanowiskami i obowiązują ludzi, którzy je zajmują, jednak nie obowiązują innych⁶²⁵. Rozdział X prawie w całości poświęcony jest kwestiom etykiety, przestrzegania zasad zachowania się i rytuałom, a przykładem często jest sam Konfucjusz z okresu, gdy piastował najwyższe stanowisko państwowe. Z opisu wynika niezwykła skrupulatność Konfucjusza w stosowaniu tych zasad oraz podporządkowaniu się wszelkim, dokładnie

⁶¹⁵ VII, 1; tamże, s. 187.

⁶¹⁶ VII, 17; tamże, s. 204.

⁶¹⁷ X, 1; tamże, s. 285.

⁶¹⁸ X, 2; tamże, s. 286.

⁶¹⁹ III, 18; tamże, s. 82. Por. też X, 3; tamże, s. 287.

⁶²⁰ III, 19; tamże, s. 83.

⁶²¹ III, 21; tamże, s. 85. Jednak nie zawsze, gdyż w sytuacji ratowania innym życia, jak we wcześniej przytoczonym zdarzeniu, *li* stało na dalszym miejscu.

⁶²² III, 22; tamże, s. 86.

⁶²³ III, 25; tamże, s. 89.

⁶²⁴ V, 17 (z przypisami); tamże, s. 138.

⁶²⁵ VIII, 14; tamże, s. 242 oraz XIV, 28; tamże, s. 440.

ustanowionym przepisom (dotyczącym nawet odpowiedniej długości kołder w sypialni i szczegółów stroju⁶²⁶). Można od razu zauważyć, iż Konfucjusz wcielał w życie uznawaną przez siebie zasadę dokładnego różnicowania zachowań ludzkich w zależności od stanowiska i pozycji społecznej. Również, gdy przyjmował w domu mistrza muzyki (kogoś wysokiej rangi), zachowywał się formalnie i wypowiadał oczywistości, wzbudzając zdumienie uczniów⁶²⁷.

Konfucjusz zauważył też, że zachowania kiedyś traktowane jako proste i normalne, w jego czasach uważane są za szlachetne⁶²⁸, co oznacza postępowanie upadku moralności. Sam, nie dzierżąc już wysokiego stanowiska, nie był skłonny zachowywać się jak ktoś, kto je miał⁶²⁹. Nie chciał też, mimo synowskich uczuć, przesadzić z wystawnym pogrzebem, zarówno dla własnego jedyne go syna, jak i zdolnego ucznia, choć bardzo po nim rozpaczał⁶³⁰. Nie był zadowolony z wystawnego pogrzebu, jaki urządzili temu uczniowi jego towarzysze⁶³¹. Nie był też skłonny skracać trzyletniego okresu żałoby po rodzicach, co uzasadniał zakorzenionym w tradycji przekonaniem, dotyczącym potrzeby spłacenia rodzicom w ten sposób pewnego „długu”, czyli czasu poświęconego przez nich na bliską opiekę nad swoimi dziećmi i okresu trwania najbliższych relacji między rodzicami a dziećmi (gdy te były „noszone na rękach”)⁶³².

Rozpatrując kwestie wstydu, Konfucjusz wypowiedział się następująco:

Kiedy rzeczy w państwie dzieją się z wolą niebios, przyjmuj zboże. Kiedy rzeczy w państwie nie dzieją się zgodnie z wolą niebios, przyjmuj zboże i wstydz się⁶³³.

Chodzi tu o zapłatę lub rodzaj wsparcia ze strony państwa. By przeżyć, w obu przypadkach Konfucjusz zachęcał do brania „zboża”. Przypomina się tutaj zachowanie mistrza Lieziego w podobnej sytuacji, który odmówił przyjęcia wsparcia. Jednak ta sytuacja jest też i inna, gdyż zapewne chodzi tu o stałe utrzymanie w związku z wykonywaniem zawodu urzędnika. Można tu nawet mówić o cnocie zapobiegliwości, gdyż, aby uniknąć kłopotów, należy „martwić się o przyszłość”⁶³⁴.

⁶²⁶ X, 6; tamże, s. 290.

⁶²⁷ XV, 41; tamże, s. 504.

⁶²⁸ XI, 1; tamże, s. 311.

⁶²⁹ XIV, 27; tamże, s. 439.

⁶³⁰ XI, 7; tamże, s. 317 oraz XI, 9; tamże, s. 319.

⁶³¹ XI, 10; tamże, s. 320.

⁶³² XVIII, 21; tamże, s. 548–549.

⁶³³ XIV, 1; tamże, s. 411.

⁶³⁴ XV, 11; tamże, s. 474.

Etyka ekologiczna

Jaki był stosunek Konfucjusza i jego wybitnych uczniów do przyrody, w szczególności do zwierząt?

Konfucjusz nie był skłonny zrezygnować z żywych ofiar zwierzęcych, chcąc być w zgodzie z tradycją i obyczajami, które uważał za święte⁶³⁵. Wydaje się, że jego uczeń Duanmu Ci w tym względzie przejawiał większą wrażliwość. Zarówno chęć uchronienia życia zwierzęcia, wyrażona przez ucznia, jak i własne postępowanie Konfucjusz nazwał przywiązaniem. Nawet jeśli źródła ich motywacji pochodziły z obszaru *sacrum*, jednak przejawiały się zdecydowanie różnie. Ofiary składano np. z cielęcia wołu dla bóstw gór i rzek⁶³⁶. Jednak można zastanowić się nad świadomością ekologiczną Konfucjusza, gdyż ten „łowiąc ryby, nie używał sieci. Polując nie strzelał do siedzącego ptaka”⁶³⁷. Może to oznaczać, że nie traktował zwierząt czysto instrumentalnie, widząc w nich coś więcej niż tylko ofiary lub pożywienie. Być może pewne znaczenie w zrozumieniu tego stanowiska, ma dostrzegalne w podanych przykładach rozróżnienie zwierząt na hodowlane (spośród których wybierano ofiary na ceremonie) oraz żyjące na swobodzie. Ostatecznie, decydujące dla Konfucjusza było stanowisko wynikłe z przekazu dawnych ksiąg (które zredagował). A w księgach była mowa o składaniu krwawych ofiar ze zwierząt hodowlanych.

Po dalszym zastanowieniu, z etyką ekologiczną może też łączyć się kwestia uznania powiązań i zależności między naturą a człowiekiem (co jest koncepcją przyjętą przez konfucjanizm z okresu wcześniejszego) oraz doktryna „drogi środka”, rozpatrywana czy zastosowana do wyjaśnienia funkcjonowania natury. W takim wypadku oddawałaby ona dążenie do zachowania równowagi w ekosystemach, co wyjaśnia prawa natury znacznie lepiej, niż tzw. „prawo kłów i pazurów”. Zachowanie równowagi, pielęgnowanie umiarkowania, kroczenie „drogą środka”, jest eksponowane jako naczelną zasadą nie tylko w konfucjanizmie, ale też w taoizmie i buddyzmie.

Harmonia i wizja doskonałego społeczeństwa

Harmonia (w tym harmonia społeczna) wypływa z obyczajów, nie regulowana nimi jest nie do przyjęcia przez konfucjanistów⁶³⁸. Ta uwaga ucznia Konfucjusza You Ruo, może dotyczyć również odrzucenia stanowiska taoistycznego, które zakłada osiągnięcie harmonii bez praktykowania „sztucznych” zasad obyczajów, narzuconych przez społeczeństwo. Zda-

⁶³⁵ III, 17; tamże, s. 81.

⁶³⁶ VI, 4; tamże, s. 158.

⁶³⁷ VII, 26; tamże, s. 213.

⁶³⁸ I, 12; tamże, s. 30.

niem Konfucjusza, w dawnych czasach panowania wielkich cesarzy harmonia miała być powszechna, ale w czasach życia Konfucjusza nie stanowiła już ważnego celu czy wartości.

Skupiając się przez moment na kwestii stosunku kształtującego się konfucjanizmu do innych chińskich szkół myślenia, warto zauważyć pewną, niewielką tolerancję w tej sprawie. Konfucjaniści byli świadomi swej przewagi ilościowej nad tymi szkołami, ale też jakościowej. Chociaż nie podważali otwarcie ich osiągnięć, to postrzegali ich doktryny jako mało klarowne czy uporządkowane, i z tego powodu niewarte polecenia. Stanowisko takie wyraził uczeń Konfucjusza – Bu Shang⁶³⁹.

Konfucjański ideał doskonałego społeczeństwa (państwa) można odnaleźć w *Księdze obyczajów (Liji, IX)*:

Gdy nastaje doskonały porządek, świat jest jak dom, wspólny dla wszystkich. Na publiczne urzędy powoływani są cnotliwi i wartościowi ludzie, a intratne stanowiska piastują ludzie zdolni; życiowymi dewizami są zaufanie i pokój między wszystkimi ludźmi. Wszyscy ludzie kochają i szanują swoich rodziców i dzieci, jak też dzieci i rodziców innych ludzi. Dla starych jest opieka i troska; dla dojrzałych praca; dla dzieci wyżywienie i edukacja. Są środki na pomoc dla wdów i wdowców, dla każdego, kto czuje się samotny na świecie i dla niepełnosprawnych. Każdy mężczyzna i każda kobieta mają odpowiednie role do odegrania w rodzinie i społeczeństwie. Poczucie wspólnoty zajmuje miejsce egoizmu i materializmu. Oddanie publicznej służbie nie pozostawia miejsca na próżniactwo. Intrygi i pobłażanie dla nieuczciwego bogacenia się są nieznanne. Złoczyńcy, tacy jak złodzieje i rabusie, nie istnieją. Drzwi do każdego domu nie trzeba zamykać czy ryglować, ani w dzień, ani w nocy. Oto opis idealnego świata: stanu wspólnoty⁶⁴⁰.

Konfucjusz zdawał się pochwalać pokojowe państwo i społeczeństwo agrarne, a więc zaspakajające potrzeby swych obywateli dzięki rolnictwu oraz światłym i moralnym władcom, miłującym pokój, a nie lubujących się w sztukach wojennych⁶⁴¹.

Istotne było to, aby władcy podążali drogą środka, kierując się umiarkowaniem przy sprawowaniu rządów. Mieli rządzić sprawiedliwie, składać ofiary, być odpowiedzialnymi (za swoje czyny i lud), otaczać się życ-

⁶³⁹ XIX, 4; tamże, s. 576.

⁶⁴⁰ Tamże, s. 701.

⁶⁴¹ XIV, 6; tamże, s. 416–418. Por. też S. Gęsiarz, dz. cyt., s. 10–13.

liwymi ludźmi, przywracać na urzędy odsuniętych, ale mądrych i cnotliwych mężów, prowadzić właściwą politykę gospodarczą, zapewniając materialne oparcie ludowi, odrestaurowywać upadłe księstwa oraz dynastie, być tolerancyjnymi, godnymi zaufania, bystrymi, dzięki czemu mieli cieszyć się akceptacją i zaufaniem zadowolonego ludu⁶⁴².

Powołując się na przekaz historyczny z dawnych czasów, Konfucjusz dopełnił obraz takiego społeczeństwa następująco: ludzie powinni mówić to, co myślą, głowa rodziny oraz władca powinni zajmować się równym podziałem dóbr, likwidując biedę, powinni dbać o harmonię, likwidując niedostatek, powinni dbać o zadowolenie, uniemożliwiając tymi działaniami przewroty. Ład w społeczeństwie osiąga się kultywując literaturę (chodzi tu zapewne o *Sześcioksiąg konfucjański*) i prawość. W państwie ładu, należy przede wszystkim zadowolić lud. Rozstrzygnięcia problemów społecznych, np. wzburzenie ludu (zagrożenie rewoltą), nie należy czynić drogą militarną, siłową⁶⁴³.

Konfucjusz przekazał swemu uczniowi Zhuansun Shi charakterystykę „pięciu form dobra” i „czterech zła”, występujących przy sprawowaniu rządów. Owe „pięć form dobra” to: bycie hojnym bez ekstrawagancji; pracowanie bez narzekania; posiadanie potrzeb, ale bez pożądlivosti; bycie pewnym siebie, ale nie aroganckim; wzbudzanie respektu, ale nie strachu. Pierwsza forma wiąże się z daniem ludziom przynoszących korzyści rzeczy, druga z potrzebną pracą, potrzeby dotyczyć mają stania się spolegliwym, pewność i respekt łączą się z właściwym zachowaniem wobec wszystkich oraz odpowiednim strojem. „Cztery złe formy (zbrodnie)” to: skazywanie na śmierć bez pouczenia, co jest okrucieństwem; sądzenie skutków bez uwzględnienia przyczyn, co jest tyranią; narzucanie zbyt krótkich terminów wykonania pracy, co jest nieuczciwością; skąpstwo w dawaniu i braniu, co jest „nadmierną gorliwością”⁶⁴⁴.

Uderzają, choć są charakterystyczne dla czasów życia Konfucjusza, jego poglądy dotyczące kobiet. Już samo zestawienie kobiet i ludzi małosłownych, deprecjonuje kobiety. Warto w tym kontekście pamiętać, że rozwinięta szkoła taoizmu ceniła pierwiastek żeński w naturze oraz związane z nim cechy, np. delikatność, subtelność czy opiekuńczość, a zatem w pewnym stopniu dowartościowywała same kobiety. A Konfucjusz przedstawił właściwości kobiet następująco:

⁶⁴² XX, 1; Konfucjusz, dz. cyt., s. 603–605.

⁶⁴³ XVI, 1; tamże, s. 508–509.

⁶⁴⁴ XX, 2; tamże, s. 606–607.

Tylko kobiety i ludzie małostkowi są trudni w kierowaniu. Dopuść ich blisko, a przestają być pokorni, trzymaj na długość ręki, a zaczynają się skarżyć⁶⁴⁵.

W patriarchalnym społeczeństwie rola kobiet jest mniej znacząca i w *Dialogach* nie wspomina się o edukacji dziewcząt i kobiet, wszyscy uczniowie Konfucjusza są płci męskiej.

Władza i właściwe rządzenie

Konfucjusz był zdecydowanym konserwatystą i sprzeciwiał się władzy urzędników. Dowodził, że zgodnie z wolą niebios to cesarz ma rządzić państwem i być na ziemi najwyższym ustawodawcą, regulującym obyczaje, muzykę i sprawy militarne. Władza w rękach innych niechybnie wcześniej czy później doprowadzi do upadku wszelkich przedsięwzięć⁶⁴⁶. Zgodność rządów z wolą niebios można rozpoznać po tym, że nie ma dyskusji wśród rządzonych, wśród ludu (dotyczących jakości rządzenia)⁶⁴⁷.

Właściwe rządzenie polega przede wszystkim na tym, aby posiadać zaufanie ludzi (rządzonych), następnie zapewnić im wystarczającą ilość pożywienia, a w kolejności – odpowiednio uzbroić⁶⁴⁸, aby czuli się bezpiecznie. Nie chodzi jednak Konfucjuszowi o reformę struktury społeczeństwa:

Niechaj panowie będą panami, poddani poddanymi, ojcowie ojcami, synowie synami⁶⁴⁹.

Od władcy oraz jego najbliższej rodziny oczekiwał prawdziwej skromności, przejawiającej się w wypowiedzianych słowach, we wzajemnym tytułowaniu się⁶⁵⁰.

Często uwagi Konfucjusza dotyczące rządzenia, odnoszą się również do wychowania. Dwie z nich, chyba najbardziej znane, przytaczam w kolejności. Pierwsza, słynne porównanie użyte przez Konfucjusza i odnoszone też do dobrego nauczyciela, brzmi następująco:

Rządzić cnotliwie to być jak Gwiazda Północna, wokół której wszystkie inne gwiazdy obracają się pełne czci⁶⁵¹.

⁶⁴⁵ XVI, 25; tamże, s. 553.

⁶⁴⁶ Por. też: XVI, 3; tamże, s. 511.

⁶⁴⁷ XVI, 2; tamże, s. 510.

⁶⁴⁸ XII, 7; tamże, s. 350–351.

⁶⁴⁹ XII, 11; tamże, s. 355. To powiedzenie tłumaczy również ideę tzw. rektyfikacji nazw, poruszoną później.

⁶⁵⁰ XVI, 14; tamże, s. 523.

⁶⁵¹ II, 1; tamże, s. 39.

Ludzi należy zjednywać sobie i skupiać wokół siebie dzięki własnej cnotcie. Druga dotyczy skutków stosowania pewnych metod rządzenia czy wychowania:

Rządź posługując się taktyką, utrzymuj dyscyplinę poprzez kary, a lud będzie może i powściągliwy, lecz pozbawiony poczucia przyzwoitości. Rządź cnotliwie, utrzymuj dyscyplinę poprzez obyczaje, a zapanuje poczucie przyzwoitości i będzie wciąż lepiej⁶⁵².

Lud jest zadowolony z rządzenia tych, którzy uczciwie rządzą i popierają ich⁶⁵³. Jednak, „gdy lud kocha, uważaj. Gdy lud nienawidzi, uważaj”⁶⁵⁴. Może to oznaczać, aby władca nie tyle zabiegał o jego łaski, co trzymał się stałe prawości.

Aby kierować pracą innych, najpierw trzeba pracować samemu, a także trzeba być nieustępliwym w swych działaniach⁶⁵⁵.

Nieokrzesani i egoistyczni ludzie nie sprawdzają się w służbie państwowej, będą niepewni swych umiejętności, potem przywiązani do stanowiska i zajęci tylko jego utrzymaniem⁶⁵⁶.

Interesująco brzmi wypowiedź czy pouczenie, jakiego udzielił ojciec, księżę Zhou, swojemu synowi, księciu Lu, obaj sprawowali władzę w państwie Lu, w którym żył Konfucjusz:

Człęk szlachetny nie zaniedbuje swoich krewnych ani nie daje swoim urzędnikom powodów do narzekań, nie dając im zajęcia. Nie usuwa ze stanowiska długoletnich podwładnych, o ile nie popełnili poważnych błędów. Nie obciąża winą jednego człowieka⁶⁵⁷.

Z wypowiedzi wynika nie tylko wartość obyczajności, ale też dojrzałość refleksji władcy dotycząca relacji: ojciec – syn oraz władca – poddany. Zwraca uwagę kwestia szanowania i długoletniego zatrudniania tych, którzy sprawdzili się na swoich stanowiskach, a więc uwzględniania sytuacji długoletnich pracowników. Dojrzałość refleksji wynika z umiejętności spojrzenia i myślenia z punktu widzenia uwzględniającego nie tylko własne interesy, ale potrzeby innych, zależnych osób. Ostatecznie, takie poczynania władcy służą wytworzeniu i podtrzymywaniu ogólnej harmonii.

⁶⁵² II, 3; tamże, s. 41.

⁶⁵³ II, 19; tamże, s. 57.

⁶⁵⁴ XV, 27; tamże, s. 490.

⁶⁵⁵ XIII, 1; tamże, s. 373.

⁶⁵⁶ XVII, 15; tamże, s. 542.

⁶⁵⁷ XVIII, 10; tamże, s. 568.

Szacunek, lojalność i dodanie odwagi ludowi można osiągnąć (w kolejności): urzędując dostojnie, z synowskim posłuszeństwem i współczuciem oraz wynosząc dobrych ludzi (na stanowiska), a także ucząc mniej zdolnych⁶⁵⁸. Państwo ma być rządzone w oparciu o obyczaje i szacunek⁶⁵⁹.

Władcy, a nawet całe dynastie rządzące miały na swych usługach uczonych⁶⁶⁰, których rolą było eksperckie doradzanie sprawującym władzę. Zapewne, z uwagi na kierowanie się cnotą synowskiego posłuszeństwa, nie mogli oni być w roli bezkrytycznych pochlebców, ale krytycznych doradców, co wskazuje na aktualną również dziś rolę niezależnych ekspertów przy podejmowaniu ważnych (dla społeczeństwa) decyzji rządzących.

Konfucjusz był przekonany o swych umiejętnościach rządzenia. Mówił, że w ciągu roku dokonałby już czegoś pozytywnego w państwie, a w ciągu trzech lat byłyby to już poważne osiągnięcia⁶⁶¹. Zakładał, że rządy altruisty przez sto lat wyeliminowałyby przemoc w państwie, łącznie z zabijaniem (chodzi tu prawdopodobnie o potrzebę stosowania kary śmierci)⁶⁶². Z kolei upowszechnienie się spolegliwości w państwie przy światłych rządach, wymaga okresu „całego pokolenia”, czyli około 30 lat⁶⁶³. Osoba w publicznej służbie musi być zdolna do „samopoprawy”, inaczej nie poprawi innych⁶⁶⁴. Nie należy też, będąc w służbie publicznej, mieszać ze sobą interesów publicznych z rodzinnymi⁶⁶⁵. Sztuka rządzenia jest trudna zarówno dla rządzącego, jak i rządzonych, wymaga z obu stron odpowiedzialnego reagowania⁶⁶⁶. Właściwe rządzenie zadawała i przyciąga wszystkich⁶⁶⁷, nie opiera się na pośpiechu oraz szukaniu drobnych korzyści⁶⁶⁸. Konfucjusz, jak przekazują *Dialogi* (w rozdziale XVII, wiersz 1), nie był specjalnie skłonny do przyjęcia stanowiska urzędnika publicznego i starał się uniknąć (wyższego) urzędnika, który mu to proponował, lecz argumenty dotyczące ratowania państwa zwyciężyły⁶⁶⁹. Jest to sprzeczne z innymi fragmentami tekstu, które wskazują, że Konfucjusz chętnie by rządził, gdyby mu to za-

⁶⁵⁸ II, 20; tamże, s. 58.

⁶⁵⁹ IV, 13; tamże, s. 105.

⁶⁶⁰ XVIII, 11; tamże, s. 569.

⁶⁶¹ XIII, 10, tamże, s. 385.

⁶⁶² XIII, 11; tamże, s. 386.

⁶⁶³ XIII, 12 (z przypisem); tamże, s. 387. Można też zastanowić się, czy nie jest to przybliżony próg dojrzałości wskazywany przez Konfucjusza.

⁶⁶⁴ XIII, 13; tamże, s. 388.

⁶⁶⁵ XIII, 14; tamże, s. 389.

⁶⁶⁶ XIII, 15; tamże, s. 390–391.

⁶⁶⁷ XIII, 16; tamże, s. 392.

⁶⁶⁸ XIII, 17; tamże, s. 393.

⁶⁶⁹ XVII, 1; tamże, s. 527.

proponowano⁶⁷⁰. Zachowanie Konfucjusza, opisane w rozdziale, mogło jednak wynikać z chęci naśladowania starych wzorów – należy poprosić dobrego kandydata kilka razy o przyjęcie urzędu, mając na uwadze jego skromność. Inne wytłumaczenie może się wiązać z niechęcią do urzędnika i sprawujących władzę⁶⁷¹ w Lu, jeszcze inne – ze zmianą niektórych zapartywań w związku z dojrzewaniem samego Konfucjusza.

Filozof uważał, że niepokoje (społeczne) mogą powstać, gdy zachęca się (lud) do odwagi i „opłakuje biedę”. Ludzie wyzbyci *ren* mogą reagować (buntowniczo), zdawszy sobie sprawę ze swego położenia⁶⁷².

Konfucjusz był przeciwny społecznym rewoltom spowodowanym niedostatkiem, gdyż burzyło to przyjętą przez niego wizję społeczeństwa podzielanego wyraźnie na stany, z których każdy powinien wypełniać lojalnie własne obowiązki. Podobno sam, sprawując władzę w niespokojnym okresie funkcjonowania państwa Lu, zmniejszył wymiar podatków, dając ulgę ludowi i zapewniając tym samym spokój społeczny. Jednak, gdy Konfucjusz sprawował wysoki urząd państwowy, w niektórych trudnych sytuacjach (jak opisane w *Dialogach* zgładzenie władcy przez urzędnika), mimo odwoływania się do zasad obyczaju, niewiele mógł zdziałać, gdyż posiadał jedynie ograniczoną władzę (doradcy, urzędnika), gdyż rzeczywista władza spoczywała w rękach rządzących rodów państwa Lu⁶⁷³. Arogancja i skąpstwo władcy, nawet jeśli był utalentowany, degradowało go w oczach Konfucjusza⁶⁷⁴.

Gdy w państwie jest spokój i porządek, obywatele mogą działać otwarcie, nie powinni też być biedni, ale posiadać godziwą pracę. Gdy jest niebezpiecznie i panuje nieporządek, należy działać w ukryciu, a najlepiej opuścić państwo. Wstydem jest posiadanie w takim państwie bogactwa i pozycji⁶⁷⁵. Kiedy indziej Konfucjusz dodał jeszcze: trzeba działać śmiało, ale ostrożnie w słowach⁶⁷⁶. Podobnie jest i dziś. Gdy społeczeństwo nie jest zamożne i występuje duże zróżnicowanie majątkowe na korzyść nielicznych – bardzo bogatych i licznych – biednych, władza się nie sprawdza, a uczeni, dbający o obiektywność diagnoz, mogą być w niełasce. Uczeń Konfucjusza Zeng Shen udzielił rady sędziemu, aby ten w czasach zaniedbań ludu przez niecnotliwych rządzących ujawniał występki, ale też był

⁶⁷⁰ XVII, 5; tamże, s. 531,

⁶⁷¹ Podobne zdarzenie opisano w: XVII, 20; tamże, s. 547.

⁶⁷² VIII, 10; tamże, s. 238.

⁶⁷³ XIV, 22 (z przypisami); tamże, s. 433.

⁶⁷⁴ VIII, 11; tamże, s. 239.

⁶⁷⁵ VIII, 13; tamże, s. 241.

⁶⁷⁶ XIV, 4; tamże, s. 414.

troskliwy i współczujący⁶⁷⁷. Może tu kryć się głębsza myśl: wobec braku pozytywnych przykładów i wzorców ze strony rządzących, sędzia powinien ujawniać prawdę o przestępstwach niżej postawionych w hierarchii społecznej, ale też wykazać się większą troską o nich (z powodu ich zagubienia moralnego), właśnie z uwagi na negatywne prowadzenie się elit i psucie przez nich ludu.

Urzędnik państwa Wei po śmierci otrzymał tytuł „Wên” – „finezja”. Pytany o to Konfucjusz, pochwalił go za bystrość i oddanie nauce oraz zwracanie się o radę do postawionych niżej od siebie⁶⁷⁸. Osoby rządzące innymi powinna cechować prostota i chęć wybaczenia drobnych przewinień⁶⁷⁹. Oddaje to pewną ideę Konfucjusza, jego zabieganie o to, aby nadmiernie nie komplikować spraw, lecz je czynić prostszymi, co pozwala lepiej je zrozumieć i rozwiązać problemy. Konfucjusz radził swojemu uczniowi, który został głównym urzędnikiem w państwie, aby wynosić (na urzędy) cnotliwych i utalentowanych, a zapytany, jak takich rozpoznać, odpowiedział, żeby wynosić tych, których się zna (być może mając też na myśli siebie)⁶⁸⁰. Rządzenie radził rozpocząć od ustanowienia protokołu⁶⁸¹ (obowiązujących zasad zachowania i postępowania poszczególnych osób), którego przestrzeganie pozwoli na egzekwowanie poleceń człowieka szlachetnego (będącego w roli przełożonego)⁶⁸². We wszelkich sporach istotne jest ustalenie przyczyny i należy dążyć do jej usunięcia⁶⁸³, to znaczy należy znaleźć i zająć się istotą problemu i go rozwiązać. Przy zachodzącej różnicy poglądów lepiej nie współpracować⁶⁸⁴. Rządzić należy zgodnie z prawem⁶⁸⁵. Chciwość urzędników może być przyczyną kradzieży (w podległych im obszarach)⁶⁸⁶. Jeśli chodzi o stosowanie kary śmierci dla nieprawych, aby chronić prawych, Konfucjusz stwierdził, że jeśli władcy będą prawi, cnotliwi, lud też taki będzie⁶⁸⁷. Szansą dla nieuczciwych może stać

⁶⁷⁷ XIX, 19; tamże, s. 591.

⁶⁷⁸ V, 14; tamże, s. 135.

⁶⁷⁹ VI, 1; tamże, s. 153-154 oraz XIII, 2; tamże, s. 374.

⁶⁸⁰ Tamże.

⁶⁸¹ W innych tłumaczeniach – od ustalenia właściwego znaczenia słów, czynności będącej podstawą wysiłków zmierzających do restauracji państwa. Por. J.S. Wu, *Konfucjusz (Kong Fuzi)*, w: *Wielcy myśliciele...*, s. 8. Por. też część tego podrozdziału, dotyczącą naprawiania nazw.

⁶⁸² XIII, 3; Konfucjusz, dz. cyt., s. 375-376. Chodzi tu zatem o dokładniejsze przypisanie obowiązków do stanowisk.

⁶⁸³ XII, 13; tamże, s. 357.

⁶⁸⁴ XV, 40; tamże, s. 503.

⁶⁸⁵ XII, 17; tamże, s. 361.

⁶⁸⁶ XII, 18; tamże, s. 362 oraz XIII, 6, tamże, s. 380.

⁶⁸⁷ XII, 19; tamże, s. 363.

się wyniesienie nad nich uczciwych. Służy to umacnianiu spolegliwości (*ren*) w społeczeństwie⁶⁸⁸. Konfucjusz był w stanie docenić i pochwalić dobrych i prawych urzędników państwowych⁶⁸⁹, podobnie jak swoich uczniów.

Jak już wspomniano, Konfucjusz był przekonany o swych umiejętnościach rządzenia. Pragnął wszelkie spory rozstrzygać drogą pokojową i nie był skłonny służyć władcom, którzy preferowali rozwiązania siłowe. Zagrożenie wybuchem wojny wiązał z egoistycznymi poczynaniami ludzi małostkowych⁶⁹⁰. Pragnął, dzięki powszechnej edukacji ludu, pokojowo zreformować społeczeństwo, aby przywrócić w nim szacunek dla cnót moralnych⁶⁹¹. Ucząc sztuki rządzenia, Konfucjusz podawał przykłady z przeszłości, jak stosowanie kalendarza księżycowego, dobrej jakości powozów oraz nakryć głowy i muzyki, jako doskonałe i radził, aby wystrzegać się współczesnej muzyki oraz „zręcznych mówców”, prowadzących do ruiny⁶⁹².

Nauka i wiedza

Konfucjusz widział w nauce i jej stosowaniu przyjemność:

Uczyć się i praktykować to, czego się nauczyliśmy, wciąż i wciąż to przyjemność, czyż nie? Mieć przyjaciół przybyłych z daleka [w celu wspólnej nauki] to szczęście, czyż nie? Być niewzruszonym mimo niedoceniań przez innych to szlachetne, czyż nie?⁶⁹³.

Uważał też, że istotą naukowego poznania jest uchwycenie „jednej uniwersalnej zasady”, a nie zdobywanie kolejnych porcji wiedzy⁶⁹⁴.

Poglądy Konfucjusza dotyczące sposobu osiągnięcia wiedzy pozwalają skategoryzować ludzi, jak podano w opisie:

Ci, co przyszli na świat z wiedzą, stoją wysoko. Ci, co zdobywają wiedzę, ucząc się, stoją niżej. Ci, co uczą się, gdy są w kłopotach, stoją jeszcze niżej. Ci, co nie uczą się nawet gdy są w kłopotach, stoją najniżej pośród ludzi⁶⁹⁵.

⁶⁸⁸ XII, 22; tamże, s. 367–368.

⁶⁸⁹ XV, 6; tamże, s. 469.

⁶⁹⁰ XV, 1; tamże, s. 463.

⁶⁹¹ Por. XIII, 9; tamże, 383–384 oraz

⁶⁹² XV, 10, tamże, s. 473.

⁶⁹³ I, 1; tamże, s. 19. W nawiasach kwadratowych ujęto informacje z przypisów do tekstu.

⁶⁹⁴ XV, 2; tamże, s. 465.

⁶⁹⁵ XVI, 9; tamże, s. 517.

Z cytatu wynika sens ludzkiego życia, którym jest dotarcie do wiedzy i nauka. Zastanawia jednak pierwsza kategoria ludzi. Jacy ludzie przychodzą na świat już mając wiedzę, i dlaczego tak się dzieje? Przypomina to znane przypadki dzieci niezwykle uzdolnionych, jak Wolfgang Amadeus Mozart, który już w wieku pięciu lat skomponował swój pierwszy utwór muzyczny. Jeśli spostrzeżenie jest trafne, Konfucjusz musiał znać podobne przypadki. Może jednak chodzić o wyjątkowych ludzi, jak nauczyciele ludzkości – dawnych władców, którzy, zdaniem Konfucjusza, byli uosobieniem cnót, a ich wiedza i władza przynależała im z racji urodzenia.

Filozof stawiał wysoko naukę, bez której nie można rozwinąć podstawowych cnót. Skłonność do spolegliwości bez nauki stwarza głupotę, do mądrości bez nauki wytwarza bezcelowość, do zaufania bez nauki powoduje nieuczciwość, do uczciwości bez nauki wytwarza niecierpliwość, do odwagi bez nauki daje nieporządek, do bystrości bez nauki powoduje brak zahamowań⁶⁹⁶.

Nauczyciel może sprawić, że podążą za nim uczniowie, jednak nie może spowodować, żeby posiadli wiedzę⁶⁹⁷. Oznacza to, że albo jest ona w ludziach i przyrodzie do odkrycia (jak wskazywali taoiści), albo – co prawdopodobniejsze – należy ją zdobyć w oparciu przede wszystkim o własne zainteresowanie i wysiłek. Nauka dla niej samej jest celem nielicznych, zdecydowana większość studiujących robi to, by zająć urzędnicze stanowiska⁶⁹⁸. Należy trzymać się swoich przekonań i być oddanym nauce, co jest zgodne z wolą niebios (jest właściwą drogą).

Filozof uważał, że studiowanie jednej z ksiąg – *Shijing* (*Księgi Pieśni*), nie jest ważne tylko z uwagi na jej treść, lecz potrafi młodych również inspirować, rozwijać bystrość obserwacji i jednoczyć ich, jest też podstawą do dalszej nauki⁶⁹⁹. Poznanie obyczajów (nauka) jest ważniejsze niż wartość cennych darów materialnych⁷⁰⁰. Oszukiwaniem jest udawanie cnót, gdy się ich nie ma, jest to działanie ludzi małostkowych, rodzaj złodziejstwa⁷⁰¹. Nie można też wszystkich zadowolić⁷⁰², jest to populizm, podobnie, rozprowadanie pogłosek jest niecnotliwe⁷⁰³.

Konfucjusz nie chciał nauczać sztuki rolnictwa czy uprawy warzyw. Nie czuł się kompetentny w tym zakresie, ale przede wszystkim uważał, że

⁶⁹⁶ XVII, 8; tamże, s. 534–535.

⁶⁹⁷ VIII, 9; tamże, s. 237.

⁶⁹⁸ VIII, 12; tamże, s. 240.

⁶⁹⁹ XVII, 9 i 10; tamże, s. 536 i 537.

⁷⁰⁰ XVII, 11; tamże, s. 538.

⁷⁰¹ XVII, 12; tamże, s. 539.

⁷⁰² XVII, 13; tamże, s. 540.

⁷⁰³ XVII, 14; tamże, s. 541.

najważniejsze jest opanowanie i stosowanie zasad obyczajów, zwłaszcza jeśli chodzi o elity w państwie, gdyż lud prawych będzie naśladował⁷⁰⁴.

Wiedza Konfucjusza o państwach, do których podróżował, wynikała z uczenia się przez rozpytywanie, a czynił to będąc „grzecznym, uprzejmym, miłym i pełnym szacunku”⁷⁰⁵, co oddaje pewne cechy kultury uczenia się i dyskusowania.

W jaki sposób uczonej i nauczyciel powinni traktować wiedzę? Konfucjusz powiedział:

Uznać to, co znane, za znane, a to co nieznanne, za nieznanne, to jest wiedza⁷⁰⁶.

Uwaga ta wskazuje prawdopodobnie na znaczenie pewnej powściągliwości i rzetelności naukowej, w miejsce przekonania o omnipotencji naukowców, lub (i) o ograniczeniach poznania, iż nie można pewnych kwestii przeniknąć w poznaniu naukowym.

Potrzebna jest nie tylko wiedza, ale aktywność, konieczność jej stosowania, co Konfucjusz ujął w słowach:

Wiedzieć, co właściwe, a nie czynić tego, to być pozbawionym odwagi⁷⁰⁷.

Cytat ten wskazuje nie tylko na potrzebę pedagogicznego „aktywizmu”, lecz także na powiązanie wiedzy z praktyką w wymiarze moralnym. Liczy się przede wszystkim postępowanie moralne. Rozwój cnót wymaga aktywności, wkładania serca⁷⁰⁸. Same zasady obyczajów, czy znajomość jakiejś sztuki nie jest ważniejsza od szlachetności⁷⁰⁹. Ludzie cywilizowani, nawet niewłaściwie rządzeni, stoją ponad barbarzyńcami, kierowanymi przez swych władców⁷¹⁰.

Konfucjusz był szeroko znany ze swych studiów literackich, ale nie kojarzono go z wiedzą na temat natury i Nieba⁷¹¹, a to w powszechnym rozumieniu wskazywało na mądrość. Podkreśla to alternatywne tłumaczenie tego wątku⁷¹². Sam Konfucjusz, mimo iż pragnął stanowiska urzędniczego,

⁷⁰⁴ XIII, 4, tamże, s. 337–338.

⁷⁰⁵ I, 10; tamże, s. 28.

⁷⁰⁶ II, 17; tamże, s. 55.

⁷⁰⁷ II, 24; tamże, s. 62.

⁷⁰⁸ XVII, 22; tamże, s. 550.

⁷⁰⁹ III, 3; tamże, s. 67.

⁷¹⁰ III, 5; tamże, s. 69.

⁷¹¹ V, 12; tamże, s. 133.

⁷¹² Por. 5, 13; *Rozważania* (tzw. *Dialogi konfucjańskie*), tłum. J. Zawadzki, <http://konfucjusz.tlumacz-chinskiego.pl/index.php?chapter=v> (data dostępu: 24.08.2015). Fragment prze-

gdy nie mógł go osiągnąć, twierdził, że tak chcą niebios, co można po prostu rozumieć jako przeznaczenie, jednak należy też pamiętać, że taki cel osiągnął, jak wskazuje jego biografia, co wskazywałoby na pewną sprzeczność. Czyżby rozumienie woli niebios przez Konfucjusza było niepełne, albo też ta wola może się zmienić? A jest to już rozumienie bardzo bliskie taoistycznego, które zakłada, iż – odczytując wolę Nieba – należy płynnie dostosować się do okoliczności. Będąc uważnym obserwatorem życia i jego okoliczności, można odkryć sprzyjający czas i – właściwie działając – zrealizować swoje cele. Wydaje się, że Konfucjusz starał się właśnie tak postępować i nie stracić okazji, pomocnych w realizacji jego podstawowych założeń, czyli promocji swojej doktryny etycznej i społecznej. Uważał, że przejawiając pewne cechy charakteru oraz dostrzegając sprzyjające okoliczności, można lepiej zrozumieć i zestroić się z wolą niebios. Planowanie, wytrwałość, rozsądek, postępowanie moralne, ale też należyta uwaga w odbiorze pewnych zdarzeń, jak wojny, choroby i abstynencja⁷¹³, były wyznacznikami takiego podejścia Konfucjusza. Poznanie miało dla Konfucjusza przede wszystkim charakter racjonalny, jednak dopuszczał on elementy mentyki (synchroniczności, trafy) i poznanie mistyczne (poznanie absolutu we wglądzie)⁷¹⁴.

Proces uczenia się i nauczania oraz rola nauczyciela

Konfucjusz był rozpoznawany powszechnie jako idealista, „który wie, co niemożliwe, lecz próbuje tego dokonać”⁷¹⁵. Jego uwielbianie dla ludzi z przeszłości, nie tylko władców, ale zwykłych ludzi, zasadzało się na

tłumaczono tak: Duanmu Ci:

„Łatwo usłyszeć i zrozumieć treści,
Jakie Mistrz w tekstach swych na co dzień mieści.
Lecz o naturze i zasadach Nieba
By coś zrozumieć, więcej niż tekst trzeba”.

⁷¹³ VI, 12; Konfucjusz, dz. cyt., s. 198.

⁷¹⁴ Feng Youlan stwierdził, że w swym rozwoju duchowym Konfucjusz osiągnął wartości nadmoralne i stał się mędrce, jednak jego poznanie, osiągnięcie Prawdy, nie było takie samo, jak u taoistów, z uwagi na to, że ci nie dopuszczali istnienia inteligentnych i celowo działających Niebios, a ich wartości nadmoralne były „w większej mierze wolne od zwykłego pojmowania związków międzyludzkich”. Por. Feng Youlan, dz. cyt., s. 53–54. Wydaje się jednak, że taoiści przyjęli koncepcję Nieba, i to jako siły inteligentnej, będącej w relacjach ze światem ludzkim, jak to przekazała L. Kohn. Por. podr. 6.1. Stawia to pod znakiem zapytania wspomnianą tezę Fenga Youlana. Po osiągnięciu stanu mędrca Konfucjusz nie opuścił „swojego świata”, warunków i kultury dotychczasowego życia i właściwych dla tego środowiska relacji międzyludzkich.

⁷¹⁵ XIV, 41; Konfucjusz, dz. cyt., s. 453. Według Fenga Youlana jednak ten fragment może oznaczać po prostu wyśmiewanie się z jego poglądów. Por. Feng Youlan, dz. cyt., s. 50–51.

przekonaniu, iż wówczas ludzie powszechnie kierowali się cnotami⁷¹⁶. Niektórzy uważają, że Konfucjusz idealizował tamte czasy i pragnął ich powrotu, jednak wątpią, czy ta idealizacja była uzasadniona. Byli i tacy za jego życia, którzy subtelnie sygnalizowali filozofowi, iż pielęgnowanie z oddaniem tradycji może być jednak zbyt trudne we współczesnych Konfucjuszowi czasach⁷¹⁷. Konfucjusz był też reformatorsko nastawionym konserwatystą. Wierzył, że gdy ludzie wysoko postawieni będą szanować obyczaje, lud będzie im służył (a państwo będzie kwitło)⁷¹⁸. Państwu potrzeba ludzi szlachetnych, mogących być wzorem, którzy pracowaliby nad sobą „by uwolnić innych od trosk”⁷¹⁹. Natura ludzi jest taka sama, jednak różnią się od siebie dzięki doświadczeniu⁷²⁰. Edukacja jest wobec tego sprawą kluczową dla rozwoju ludzi i społeczeństwa. W swej wizji doskonale rządzonego państwa umiejscowił on oświatę ludu na drugim miejscu, zaraz po zapewnieniu mu materialnej stateczności⁷²¹.

Konfucjaniści zalecali czynienie swoistego „codziennego rachunku sumienia” – sprawdzania, czy się było lojalnym, godnym zaufania oraz praktykującym w życiu odebrane nauki⁷²². Konfucjusz pragnął, aby jego uczniowie byli lub stali się ludźmi szlachetnymi, a nie małostkowymi⁷²³. Mówił, że dawniej ludzie uczyli się w celu samodoskonalenia, a obecnie robią to dla poklasku innych⁷²⁴. „Drogę środka” zalecał również w procesie uczenia się. Skrajności, w postaci zapominania o odpoczynku lub posiłku, wcale nie służą nauce⁷²⁵. Konfucjusz uważał, że uczenie się bez myślenia (zrozumienia) to marnowanie czasu oraz że nie można bez uczenia się opanować myślenia⁷²⁶. Uczeń oddany nauce nie wyładowuje swojego gniewu na innych (być może za swe niepowodzenia) oraz nie popełnia dwa razy tego samego błędu⁷²⁷, co wskazuje też, że nauka nie może być procesem mechanicznym, bezmyślnym, pamięciowym. Znaczenie ciągłego doskonalenia się moralnego oddaje krótkie powiedzenie filozofa:

⁷¹⁶ XIV, 43; Konfucjusz, dz. cyt., s. 455.

⁷¹⁷ XIV, 42; tamże, s. 454.

⁷¹⁸ XIV, 44; tamże, s. 456.

⁷¹⁹ XIV, 45; tamże, s. 457.

⁷²⁰ XVII, 2; tamże, s. 528.

⁷²¹ XIII, 9; tamże, 383–384.

⁷²² I, 4; Konfucjusz, dz. cyt., s. 22.

⁷²³ VI, 11; tamże, s. 166.

⁷²⁴ XIV, 25; tamże, s. 437.

⁷²⁵ XV, 30, tamże, s. 493. Odmawianie sobie jedzenia i snu w celu sprawniejszego myślenia, przez Konfucjusza, zakończone porażką, mogło też być jego próbą sprawdzenia metod „pustelników” dochodzenia do prawdy.

⁷²⁶ II, 15; tamże, s. 53 oraz XIII, 5, tamże, s. 379.

⁷²⁷ VI, 2; tamże, s. 155.

Popelniwszy błąd, nie naprawić go – oto zaiste błąd⁷²⁸.

Również uczeń Konfucjusza, Bu Shang, przez oddanie się nauce rozumiał codzienne przyswajanie tego, czego studiującym brakuje i niezapominanie tego, co już przyswoili⁷²⁹. Wiedzę należy zdobywać spokojnie, wyrażając przy tym zainteresowanie nią, a nauczyciel ma realizować proces dydaktyczno-wychowawczy niezłomie⁷³⁰, co we współczesnych kategoriach może oznaczać cechę długotrwałości procesu kształcąco-wychowawczego, rozciągnięcia go w czasie, gdyż efekty mogą być widoczne po latach. Konfucjusz narzekał na uczniów, którzy nie mieli pytań ani wątpliwości⁷³¹, tym samym ganił ich za obojętność, niezaangażowanie, czy bierność w myśleniu, choć problem mógł dotyczyć po części nieśmiałości.

Konfucjusz radził, jak się uczyć:

Ucz się, jakby wszystko jeszcze było przed tobą, i ciągle obawiaj się stracić to, czegoś się nauczył⁷³².

Konfucjusz specjalnie martwił się ludźmi, którzy, mimo że słyszeli o nauczaniu, nie byli skłonni zająć się nauką, doskonaleniem moralnym, poprawianiem niedociągnięć swego charakteru⁷³³ (a więc jest tu mowa o procesie dydaktyczno-wychowawczym, a nie samym nauczaniu). Spotykając ludzi (być może uczniów), którzy nie byli zainteresowani nauką czy doskonaleniem się, nie wiedział, co z nimi zrobić⁷³⁴, a jeśli tracili czas na zbytki, nie widział możliwości, aby osiągnęli rzeczywisty postęp (moralny)⁷³⁵. Mawiał:

Tylko najmędrsi i najgłupszy są niezmienni⁷³⁶.

W czasie wolnym, jak wskazywał swym własnym przykładem, należy być spokojnym i rozluźnionym⁷³⁷. Potrafił też zatracić się w słuchaniu muzyki⁷³⁸, sam potrafił grać na instrumentach i dobrze śpiewać⁷³⁹.

Konfucjusz czuł się też odpowiedzialny za swoich studentów, gdy jeden z nich został powołany na wysoki urząd, zdecydował się powrócić do

⁷²⁸ XV, 29; tamże, s. 492.

⁷²⁹ XIX, 5; tamże, s. 577.

⁷³⁰ VII, 2; tamże, s. 188.

⁷³¹ XI, 3; tamże, s. 313.

⁷³² VIII, 17, tamże, s. 245.

⁷³³ VII, 3; tamże, s. 189.

⁷³⁴ XV, 15; tamże, s. 478.

⁷³⁵ XV, 16; tamże, s. 479.

⁷³⁶ XVII, 3; tamże, s. 529.

⁷³⁷ VII, 4; tamże, s. 190.

⁷³⁸ VII, 13; tamże, s. 199.

⁷³⁹ VIII, 15; tamże, s. 243; III, 23; tamże, s. 87 oraz XIV, 42; tamże, s. 454.

kraju, by służyć mu radą, a być może skorzystać z okazji i promować swe nauki – koncepcję drogi niebios⁷⁴⁰.

Konfucjusz, jako nauczyciel, pytał swoich studentów o ich aspiracje i wysłuchiwał ich, przeważnie jednak uznawał ich za niedojrzałych do sprawowania wysokich urzędów, nie ceniących nauczanych przez niego treści, albo też widział słabość w wyborze dróg realizacji planowanych przez uczniów celów oraz ich samochwalstwo⁷⁴¹. Swoje aspiracje przedstawił tak:

Dodawać otuchy starym, być godnym zaufania dla przyjaciół
i opiekować się młodymi⁷⁴².

Sam rozpaczał, że nie spotkał człowieka widzącego własne wady i oceniającego siebie surowo⁷⁴³. Potrafił jednak stawiać siebie za wzór, mówiąc, że są lojalni i godni zaufania ludzie, tacy jak on, ale może nie być równie oddanych nauce⁷⁴⁴. Miał uczniów, którzy potrafili odmówić przyjęcia wysokiego stanowiska, być może nie czując się na siłach, by je sprawować, albo zakładając, że nie ma ludzi niezastąpionych⁷⁴⁵. Wydaje się, że Konfucjusz różnicował swoje nauczanie w zależności od stopnia rozwoju (moralnego, duchowego) swoich uczniów:

Można mówić o rzeczach wzniosłych z ludźmi powyżej przeciętnej. Nie da się mówić o rzeczach wzniosłych z ludźmi poniżej przeciętnej⁷⁴⁶.

Niektórzy badacze wręcz stwierdzili, że Konfucjusz uczył pewnej wiedzy i umiejętności tylko swoich wybitnych uczniów, odwołując się przy tym do dwóch zredagowanych przez siebie ksiąg: *Księgi Przemian* oraz *Kroniki Wiosen i Jesieni*⁷⁴⁷, a zatem byłoby to nauczanie umiejętności odwoływania się do własnej intuicji oraz odczytywania historii i zdarzeń w ojczyźnie (w państwie Lu) z uwzględnieniem przejawów oddziaływania

⁷⁴⁰ V, 21; tamże, s. 143.

⁷⁴¹ XI, 25; tamże, s. 338–340.

⁷⁴² V, 25; tamże, s. 147–148.

⁷⁴³ V, 26; tamże, s. 149.

⁷⁴⁴ V, 27; tamże, s. 150.

⁷⁴⁵ VI, 7; tamże, s. 162.

⁷⁴⁶ VI, 19; tamże, s. 174.

⁷⁴⁷ Por. P. Zieliński, *Wychowanie i systemy edukacyjne...*, s. 376. Może to wydawać się sprzeczne z jego powiedzeniem, adresowanym do uczniów, o nieukrywaniu przed nimi czegokolwiek (por. VII, 23; Konfucjusz, dz. cyt., s. 210), choć, po zastanowieniu, należy stwierdzić, że nie wiadomo, do których uczniów tak mówił i być może nauczał czegoś więcej niż literatury, odpowiedniego zachowania, lojalności i zaufania. Por. VII, 24, tamże, s. 211. Ostatecznie *Księga przemian* uczy nie tylko tych treści i umiejętności.

niebios, co miało też wymowę patriotyczno-historyczną. Niebiosa Konfucjusz traktował jako ostatecznego arbitra⁷⁴⁸. Innych uczniów nauczał w oparciu o pozostałe zredagowane przez siebie księgi. Ostatecznie nie wiadomo na pewno, czy Konfucjusz różnicował swoje nauczanie. Wiadomo jednak, że nie wyróżniał specjalnie swego syna Kong Li jako ucznia i przekazywał mu te same podstawowe treści, co innym uczniom⁷⁴⁹. Konfucjusz wyżej stawiał „uduchowione” państwo Lu, niż bogate materialnie państwo Qi, jednocześnie nawołując do reformy swojego kraju, prawdopodobnie związanej z polityką i edukacją⁷⁵⁰. Podobnie I. Kant właśnie te dwie dziedziny uważał za najtrudniejsze i najważniejsze w życiu człowieka i społeczeństwa. Głównymi wartościami nauczania i wychowania Konfucjusza były cele, którymi mieli się kierować uczniowie w swoim postępowaniu:

Staraj się podążać za wolą niebios, prowadź się cnotliwie, trwaj w spolegliwości [*ren*] i pogrąż się w sztukach [sześć sztuk: obyczaje, muzyka, łucznictwo, powożenie rydwanem, język i matematyka]⁷⁵¹.

Wady ludzi dawnych czasów: niepoohamowanie, zarozumialstwo i głupota, w czasach życia filozofa miały już przejawiać się inaczej, np. zarozumiali, miast trzymać się na uboczu, stali się gniewni i agresywni, głupcy już nie przyznawali się do swej wady, ale oszukiwali, udając kogoś innego⁷⁵².

Konfucjusz, poproszony o ocenę postępu moralnego swoich uczniów, wskazał na potrzebę zachowania „drogi środka” w wyrażaniu cnót – nie można ich wyrażać za słabo ani za silnie, lecz w sposób umiarkowany⁷⁵³. Innym razem, oceniając postępek kilku uczniów, był w stanie krótko i precyzyjnie określić ich uzdolnienia. Jeden był „twardogłowy”, a więc nauka szła mu z trudem, albo wcale; drugi „prostoduszny”, prawdopodobnie brał dosłownie wszelkie stwierdzenia i nie stać go było na subtelniejsze rozumienie; inny był „myślami daleko”, a więc nie angażował się w naukę; ostatni był „tęgą głową” i tym samym zyskał uznanie Konfucjusza⁷⁵⁴. Interesujące jest to, że – jak oszacował Konfucjusz – jeden na czterech przykładał się do nauki lub był uzdolniony i zaangażowany w ten proces. Nauczycieli można by spytać, jak jest dzisiaj? Konfucjusz był niezadowolony

⁷⁴⁸ VI, 26; tamże, s. 181.

⁷⁴⁹ XVI, 13; tamże, s. 521-522.

⁷⁵⁰ VI, 22 (z przypisami); tamże, s. 177.

⁷⁵¹ VII, 6; tamże, s. 193.

⁷⁵² XVII, 16; tamże, s. 543.

⁷⁵³ XI, 15; tamże, s. 325.

⁷⁵⁴ XI, 17; tamże, s. 327.

zwłaszcza z „pragnienia szybkich osiągnięć” zamiast stopniowego czynienia postępów przez swoich uczniów⁷⁵⁵. Czyżby „kultura instant” nie była wytworem naszych czasów, a cechą niektórych ludzi w młodym wieku, lub na określonym etapie rozwoju moralnego? Wśród uczniów Konfucjusza było co najmniej kilku, których powołano na wysokie stanowiska, co nie zawsze Konfucjuszowi podobało się⁷⁵⁶. Jeśli nie mieli oni wykształconych w pełni cnót, nie mieli ukształtowanej osobowości moralnej, mogli nie sprostać wymogom urzędu⁷⁵⁷.

To, że Konfucjusz dostosowywał swoje nauczanie do postępów swych uczniów, widać na przykładzie rozdziału XI, wiersza 21, co można nazwać indywidualizowaniem procesu nauczania. Niektórych namawiał do podporządkowania się w życiu zasadom synowskiego posłuszeństwa, innych, by działali zgodnie z zasłyszaną wiedzą. Poproszony o wyjaśnienie, stwierdził, że w pierwszym wypadku chodzi o zaktywizowanie opieszałego ucznia, a w drugim o zahamowanie popędliwego⁷⁵⁸.

Konfucjusz nauczał, nie tylko przemawiając, ale również zachowując ciszę, milcząc⁷⁵⁹. Okazuje się, że „lekcje ciszy” Marii Montessori nie były takie oryginalne⁷⁶⁰. Również taoiści i buddyści zen w ten sposób udzielali nauk.

Z całą pewnością Konfucjusz był zadowolony z poziomu rozumienia niektórych swoich uczniów, jak Nangong Kuo⁷⁶¹, Zang He i Ran Qiu⁷⁶².

Konfucjusz podkreślał, że sam jest w procesie rozwoju, że wciąż się doskonali. Mając około pięćdziesiąt lat, wypowiedział się, iż potrzebuje jeszcze kilku lat, aby przeniknąć naukę (*Yijing*) i stać się doskonalszym⁷⁶³. Wynika z tego nie tylko idea edukacji permanentnej, ale potrzeba ciągłego doskonalenia się, w tym – potrzeba zmierzania w stronę rozwoju własnej intuicji i duchowości⁷⁶⁴. Konfucjusz podkreślał też ideę prowadzenia prostego życia, gdyż, jego zdaniem, bogactwo i pozycja bez (cnoty) prawości stanowią nieważne cele życiowe⁷⁶⁵.

⁷⁵⁵ XIV, 48; tamże, s. 459.

⁷⁵⁶ XI, 24; tamże, s. 336.

⁷⁵⁷ Por. też VI, 7; tamże, s. 162.

⁷⁵⁸ XI, 21; tamże, s. 321-322.

⁷⁵⁹ XVII, 19; tamże, s. 546.

⁷⁶⁰ Na pedagogiczne znaczenie ciszy wskazywał również J.H. Pestalozzi.

⁷⁶¹ XIV, 6; tamże, s. 416-417.

⁷⁶² XIV, 13; tamże, s. 424.

⁷⁶³ VII, 16 (z przypisem); tamże, s. 203. Niektóre wersje tekstu wskazują nie na kilka, ale na jakieś pięćdziesiąt lat, aby Konfucjusz mógł przeniknąć *Księgę Przemian*.

⁷⁶⁴ Por. Feng Youlan, dz. cyt., s. 53-54.

⁷⁶⁵ VII, 15; Konfucjusz, dz. cyt., s. 202.

Nauczyciel był utrzymywany przez uczniów, którzy płacili mu np. żywnością. Konfucjusz podkreślał, że jest skłonny nauczać nawet za „małą paczuszkę suszonego mięsa”⁷⁶⁶, a tym samym wskazywał na egalitarność swej szkoły. Konfucjusz przyjmował też na naukę dzieci z miejscowości uważanych za barbarzyńskie, dowodząc, że należy wspierać wysiłki pragnących oczyszczenia (rozwinięcia się)⁷⁶⁷. Nauczał każdego, nikogo nie dyskryminując⁷⁶⁸. Nauka wymagała determinacji, zdobycia się na wyrażanie swych poglądów, swojego aktualnego rozumienia⁷⁶⁹. Dalszy ciąg polskiego tłumaczenia naukowego wiersza jest niejasny, w przypisie sugeruje się, że Konfucjusz wskazywał na kres swego nauczania, gdy uczeń opanuje polecane sztuki. Z tłumaczenia wierszem wynika coś innego, że Konfucjusz nie był w stanie nauczać tych, którzy mieli wyraźne kłopoty z myśleniem (kojarzeniem faktów), którzy nie byli w stanie się uczyć (prawdopodobnie z powodów naturalnych, pewnego rodzaju upośledzeń)⁷⁷⁰.

W rozdziale IX pada kilka uwag, które odnoszą się do uczniów. Konfucjusz ubolewa nad przedwczesną śmiercią jednego z nich, szczególnie uzdolnionego⁷⁷¹, ale też stwierdza, że nie wszystkim udaje się osiągnąć wykształcenie, część uczniów zapewne przerywała naukę z różnych powodów⁷⁷².

Filozof cenił sobie cnoty rozsądku, angażowania się w naukę i planowania, a odrzucał niepotrzebne poświęcenia i zbędne ryzyko⁷⁷³. Były też tematy, o których Konfucjusz nie chciał rozmawiać. Dotyczyły cudów, bogów, przemocy i niepokoju⁷⁷⁴.

Proces nauczania opierał się na pewnych zasadach, nie wolno było wymyślać odpowiedzi, konfabulować, należało uważnie słuchać i obserwować, a także podążać za cnotą prawości (przykładami dobrych wyborów). Konfucjusz stwierdził, że sam proces zdobywania wiedzy jest niemal równy posiadaniu jej samej⁷⁷⁵. Uczony nie nauczał rolnictwa, ale też nie chciał doradzać w sprawach wojskowych⁷⁷⁶. Przede wszystkim wierzył

⁷⁶⁶ VII, 7; tamże, s. 193.

⁷⁶⁷ VII, 28; tamże, s. 215.

⁷⁶⁸ XV, 38; tamże, s. 501. Uwaga ta nie dotyczy jednak kobiet.

⁷⁶⁹ VII, 8; tamże, s. 194.

⁷⁷⁰ Por. 7, 8; *Rozważania...*, <http://konfucjusz.tlumacz-chinskiego.pl/index.php?chapter=vii> (data dostępu: 25.08.015).

⁷⁷¹ IX, 20; tamże, s. 272.

⁷⁷² IX, 21; tamże, s. 273.

⁷⁷³ VII, 11; tamże, s. 197.

⁷⁷⁴ VII, 20; tamże, s. 207. Zapewne – publicznie.

⁷⁷⁵ VII, 27; tamże, s. 214.

⁷⁷⁶ XV, 1; tamże, s. 463.

w pokojowe rozstrzygnięcia problemów państw, cenił też władców preferujących właśnie takie wybory. Uważał, że „biedny” człowiek małostkowy może wywołać zagładę świata⁷⁷⁷.

Konfucjusz czuł się też niedowartościowany jako nauczyciel i chyba też życiowo, by nie powiedzieć, że oczekiwał pochwał swojej osoby⁷⁷⁸. Jednak wskazywał na chęć ciągłego doskonalenia i uczenia się⁷⁷⁹. W sytuacji negatywnej oceny swej osoby (a nawet zagrożenia życia) przez urzędnika posiadającego dużą władzę, wskazywał na Niebo (od którego, jak wierzył, pochodziły jego cnoty) jako ostatecznego arbitra⁷⁸⁰. Bez wątplenia były to sytuacje bardzo trudne dla Konfucjusza, który potrafił odzyskać równowagę w swym poczuciu połączenia się z niebiosami (przez odwołanie się do siły wyższej, niż ludzka). W kontekście niedoceniań jakiejś osoby, zachęcał ją, aby o tym nie myślała (nie przejmowała się tym), ale raczej skupiła się na własnych niedociągnięciach⁷⁸¹. Wielokrotnie też podkreślał, że wciąż szuka (najwyższej wiedzy), naucza innych wytrwale, ale nie jest mędrce, a nawet człowiekiem (posiadającym) *ren*⁷⁸².

Konfucjusz potrafił odrzucić błędną ocenę ucznia, być może chodzi tu o psychologiczny efekt „halo” (ang. *halo effect*) – pierwszej, często błędnej oceny kogoś, wynikającej z wrażenia dotyczącego niewłaściwego skojarzenia postaci, prowadząc z taką osobą dłuższą rozmowę, jak w przypadku Yan Huia. Był także w stanie publicznie sprostować swój błąd i wyrazić uznanie dla ucznia⁷⁸³.

Pogłębiona analiza człowieka, czyniona przez Konfucjusza, opierała się na dociekaniu pobudek, którymi człowiek kieruje się, poznaniu jego drogi życiowej oraz rozpatrzeniu, czy zachowuje się swobodnie⁷⁸⁴. Rolą nauczyciela było badanie tego, co już znane (lub co już zaszło) oraz odkrywanie tego, czego jeszcze się nie wie, a więc umiejętne radzenie sobie z przeszłymi i aktualnymi problemami, umiejętność ich właściwego rozwiązania⁷⁸⁵. Wskazuje to na pewien sposób kształcenia nauczycieli. Najpierw muszą rozpoznać i zrozumieć zaistniałe w przeszłości rozwiązania problemów, a następnie odnieść tę wiedzę do współczesności i w oparciu o nią szukać rozwiązań nowych problemów.

⁷⁷⁷ Tamże, s. 464.

⁷⁷⁸ VII, 18 i VII, 19; tamże, s. 205 i 206.

⁷⁷⁹ VII, 21; tamże, s. 208.

⁷⁸⁰ VII, 22; tamże, s. 209.

⁷⁸¹ XIV, 32; tamże, s. 444.

⁷⁸² VII, 33; tamże, s. 221.

⁷⁸³ II, 9; tamże, s. 47.

⁷⁸⁴ II, 10; tamże, s. 48.

⁷⁸⁵ II, 11; tamże, s. 49.

Interesująca jest też kwestia szukania pracy według nauk Konfucjusza. Niejednokrotnie filozof proszony był o przybliżenie sposobów zdobycia posady urzędniczej. Wskazywał wtedy na potrzebę uważnego słuchania i obserwacji oraz wyważoną mowę i ostrożne działanie, co miało zapewnić otrzymanie posady⁷⁸⁶. Zatem bardziej zalecał działania dostosowawcze, adaptacyjne, a pomijał podkreślanie własnej kreatywności.

Doskonaleniu moralnemu, w postaci wypracowania cnot synowskiego posłuszeństwa i przyjaznego traktowania ludzi, Konfucjusz przypisywał wyraźnie wymiar społeczny (służby publicznej)⁷⁸⁷. Filozof twierdził, że nie należy martwić się nieposiadaniem wysokiego stanowiska, ani też niedocenianiem, należy – szukając pracy – rozpatrywać „co mogłoby zostać docenione” z posiadanych umiejętności, a może nawet przy wyborze kierunku nauki⁷⁸⁸.

Naprawianie nazw

Jest to jeden z trudniejszych aspektów filozofii Konfucjusza, mający też swoje krótkie odniesienie w pedagogice polskiej. Teresa Hejnicka-Bezwińska, pisząc o języku współczesnej pedagogiki, stwierdziła, że wskaźnikiem załamania świadomości moralnej we współczesności jest „niemoc słowa”. Konfucjusz, diagnozując przyczyny zepsucia kultury i stanu „beładnego pomieszania” u ludzi, wskazał właśnie na upadek języka. Ta „konfucjańska diagnoza może też stanowić kontekst wyjaśniający upowszechnienie się bełkotu w pedagogice współczesnej”⁷⁸⁹.

Dla Konfucjusza najważniejszą kwestią związaną z rządzeniem, jest poprawianie nazw. Mówił:

Nie znając słów nie można znać ludzi⁷⁹⁰.

Bardziej bezpośrednio odniesienie do wątku naprawiania nazw odnaleźć można w rozdziale XIII:

Jeśli nazwy nie są poprawne, słowa nie odpowiadają prawdzie. Jeśli słowa prawdzie nie odpowiadają, obowiązki nie mogą należycie być wypełniane. Jeśli obowiązki nie są należycie wypełniane, nie rozkwitają obyczaje i muzyka. Jeśli obyczaje i muzyka nie rozkwitają, kary i grzywny nie są sprawiedliwe. Gdy zaś kary i grzywny nie są sprawiedliwe, lud nie ma dla siebie pew-

⁷⁸⁶ II, 18; tamże, s. 56.

⁷⁸⁷ II, 21; tamże, s. 59.

⁷⁸⁸ IV, 14; tamże, s. 106.

⁷⁸⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 296.

⁷⁹⁰ XX, 3; Konfucjusz, dz. cyt., s. 608.

nego schronienia. Dlatego [człowiek] szlachetny nadając nazwy baczy, by ich można było w zgodzie z prawdą używać. Mówiąc zaś baczy, by mógł to należycie spełnić, co powiedział. W słowach [człowieka] szlachetnego nie ma nic, co by małą miało wagę⁷⁹¹.

Zdaniem Konfucjusza zmiana znaczenia rzeczy realnych oraz odpowiadających im słów destrukcyjnie wpływa na całe społeczeństwo i może ostatecznie doprowadzić do upadku cesarstwa. Proces stopniowej utraty autorytetu przez cesarza i innych osób, kluczowych dla harmonijnego funkcjonowania cesarstwa, powoduje chaos i zagrożenie upadkiem. Naprawianie nazw może sprawić ponowne „zestrojenie” ludzi z wykonywanymi przez nich funkcjami społecznymi, stanowiskami czy zawodami, tak, aby wiedzieli jak postępować. Ponadto może zapewnić kongruencję słów i czynów. Gdy mowa człowieka szlachetnego, również władcy, jest dokładna i wyważona, stanowi odpowiedni przykład do naśladowania dla innych, a tym samym służy wzrostowi autorytetu odpowiedzialnych za państwo osób, ma zatem wymiar etyczny.

Metoda Konfucjusza *zhengming* – „rektyfikacja nazw”, w wąskim znaczeniu jest przestrzeganiem *yi* w *li*, prawości w obyczajach czy etykiecie. W szerokim znaczeniu jest to porządkowanie rzeczy zgodnie z ich „nazwą”, czyli ich istotą, ale też stosowanie racjonalizmu we wszystkich sprawach instytucjonalnych, a także w odniesieniu do każdego zachowania jednostki. Przykładowo, ktoś będąc synem, zachowuje się tak (jak syn) w relacjach rodzinnych, a na pogrzebach można użyć tylko stosownej (tam) muzyki. *Zhengming* pozwala zatem uporządkować społeczny bałagan. W idealnym państwie nie potrzeba wcale korygować nazw, gdyż są poprawne⁷⁹².

Konfucjaniści, jak Han Fei (280–233 r. p.n.e.) i Xunzi (298–238 r. p.n.e.), kontynuowali dywagacje nad rektyfikacją nazw, próbując m.in. rozstrzygnąć problem konwencjonalności lub esencjonalności nazw. Wątek był też kontynuowany przez neokonfucjanistów. Jeden z nich, Wang Yangming (1472–1529), wyraził radykalny pogląd utożsamiający nazwę (wiedzę) z rzeczywistością (działaniem). Każde, traktowane z osobna, miałyby być bezwartościowe⁷⁹³.

⁷⁹¹ XIII, 3; K. Burns, dz. cyt., s. 172. Polski naukowy przekład *Dialogów* nie sprostaj tutaj zadaniu, gdyż „słowa” przetłumaczono jako „protokół”. Por. Konfucjusz, dz. cyt., s. 375.

⁷⁹² J.S. Wu, dz. cyt., s. 8.

⁷⁹³ K. Burns, dz. cyt., s. 172–174.

Podsumowanie

Podsumowując pedagogiczne aspekty zawarte w *Dialogach*: ideałem wychowania jest człowiek szlachetny, największą cnotą jest humanitarność, powiązana z innymi głównymi cnotami konfucjańskimi, jak nabożność synowska, miłość braterska, lojalność, prawość oraz z pomniejszych cnotami. Wartości te wpajane są stopniowo w procesie edukacji moralnej i społecznej oraz przez samowychowanie, w oparciu o zasady obyczajów – *li*. Dzięki takiej edukacji, według Konfucjusza może urzeczywistnić się społeczeństwo pozostające w harmonii wewnętrznej i miłujące pokój, oparte na trwałych wartościach humanistycznych, jednak wyraźnie konserwatywne, zachowujące ściśle hierarchiczny porządek. Szereg kwestii pedagogicznych, poruszonych przez Konfucjusza, ma bardzo współczesny charakter, jak np. problemy deontologii w profesji nauczyciela i uczonego, rektyfikacja nazw czy nawiązania do „kultury instant”. Jeśli uwzględnimy jego postulaty związane z procesem dydaktyczno-wychowawczym oraz nadanie instytucjonalnego, bliskiego współczesnemu, charakteru szkołom, a także wyraźne powiązanie myśli pedagogicznej z polityczną, wkład Konfucjusza w rozwój pedagogiki jest zgoła fundamentalny, nie do przecenienia.

7.2.2. Księga Mencjusza (*Mengzi*)

Mencjusz (*Mengzi*, Meng Ke, Mistrz Meng, 371–289 r. p.n.e.) uważany jest za drugiego, po Konfucjuszu, wielkiego konfucjanistę, który w największym stopniu ukształtował ten system filozoficzno-religijny⁷⁹⁴.

Życie Meng Kego przypadło na okres Walczących Królestw (480–221 r. p.n.e.), gdy z kilkudziesięciu państweczek poprzedniej epoki o supremację nad Chinami walczyło już tylko kilka, które wchłonęły większość poprzednich, a proces ten postępował także za życia Mencjusza. Urodził się on w państewku Zou, nieopodal miejsca życia Konfucjusza. Koleje jego biografii przypominają życie wielkiego poprzednika: wcześniej stracił ojca, matka zadbała o jego gruntowne wykształcenie, studiował u ucznia filozofa Zi Si, wnuka Konfucjusza. Pracował jako nauczyciel i urzędnik państwa Qi, przez pewien czas należał do grona uczonych ośrodka naukowego Jixia. Podróżował po chińskich państwach, szukając wśród ich władców i panów feudalnych zwolenników dla swojej filozofii, powiązanej z etyką i sztuką rządzenia. Ponieważ takich nie znalazł (a znany był jako osoba

⁷⁹⁴ Ten podrozdział opiera się częściowo na mojej rozprawie naukowej: P. Zieliński, *Współczesny charakter myśli pedagogicznej Mencjusza, drugiego wielkiego konfucjanisty*, „Studia z Teorii Wychowania” 2014, t. 5, nr 2 (9), s. 99–124.

skora do prowadzenia sporów⁷⁹⁵), z czasem wycofał się z życia publicznego i wraz z gronem bliskich uczniów tworzył dzieło zatytułowane *Mengzi*, później włączone do *Czteroksięgu konfucjańskiego*⁷⁹⁶.

Dzieło *Mengzi* (*Mistrz Meng*) swą formę ostateczną uzyskało już po śmierci Mencjusza, za sprawą jego uczniów, zwłaszcza Wana Zhanga oraz Gongsuna Chou. Składa się ono z siedmiu rozdziałów (każdy składa się z dwóch części) i zostało przetłumaczone w postaci dłuższych wyjątków na język polski. Chodzi tu o tłumaczenie Małgorzaty Religi⁷⁹⁷, wraz z interesującym *Wstępem* jej autorstwa, oraz o tłumaczenie A.I. Wójcika⁷⁹⁸. Pierwsze wspomniane tłumaczenie oparte jest na wydaniu chińskim z 1956 roku i zawiera wybór tekstów Mencjusza (i Xunzi), posegregowany w rozdziały: „Dobry władca”, „Służyć swojemu panu”, „Nauczyciele, uczniowie i mędrce”, „Rodzina i przyjaciele”, „Człowiek szlachetny”, „Ład społeczny”, „Natura świata” i „Natura człowieka”. Drugie, krótsze, zawiera oryginalny podział na księgi (każda ma dwie części: A i B) oraz wiersze. Ponadto w niniejszej pracy pomocne okazały się dwa anglojęzyczne wydania księgi Mencjusza⁷⁹⁹. *Mengzi* zawiera rozmowy między Mencjuszem a władcami i ważnymi osobami ówczesnych czasów oraz uczniami filozofa.

Wkład Mencjusza, przyczyniający się do rozwoju konfucjanizmu, polega przede wszystkim na skupieniu się na naturze człowieka i dokładniejszym jej określeniu, ponadto na wyraźniejszym oddzieleniu konfucjanizmu od taoizmu, a zwłaszcza od moizmu, a także na rozszerzeniu idei Konfucjusza, dotyczącej samodoskonalenia, na politykę oraz wprowadzeniu teorii wychowania opartej na doktrynie „wielkiego morale”⁸⁰⁰.

Teoria wychowania Mencjusza: wszechświat moralny i doskonalenie moralne człowieka

Meng Ke w dużej mierze podzielał starochińskie poglądy dotyczące istnienia niezmiernie energii – *qi*, która przenika cały wszechświat

⁷⁹⁵ JeeLoo Liu, dz. cyt., s. 66. Mencjusz, w przeciwieństwie do Konfucjusza, miał znacznie więcej oponentów, gdyż istniało za jego życia już wiele ze „stu szkół” filozoficznych. Por. *Mencius*, w: R.L. Taylor, *The illustrated encyclopedia of confucianism*, t.1: A-M, New York 2005, s. 424.

⁷⁹⁶ Feng Youlan, dz. cyt., s. 78-79 oraz K. Burns, dz. cyt., s. 193-194.

⁷⁹⁷ Mencjusz i Xunzi, dz. cyt.

⁷⁹⁸ *Księga Mencjusza (Mengzi)*, tłum. A.I. Wójcik, w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, red. M. Kudelska, Kraków 2002.

⁷⁹⁹ Pierwsze z pracy: *The Chinese Classics*, t. 2, *The Life and Works of Mencius*, tłum. J. Legge, London 1875, s. 123-385 oraz drugie: *Mencius*, Indiana University, Early Chinese Thought [B/E/P374] – Fall 2010 (R. Eno), <http://www.indiana.edu/~p374/Mengzi.pdf> (data dostępu: 07.09.2015).

⁸⁰⁰ Feng Youlan, dz. cyt., s. 79-91.

i choć sama jest bezkształtna, to może napełniać wszelkie formy, w tym ciało ludzkie⁸⁰¹. Zdaniem filozofa człowiek może zarządzać tą energią w swoim ciele za pomocą woli. *Qi* ma charakter energii moralnej, a zatem cały wszechświat jest wypełniony taką energią. Mencjusz przekazał:

Kiedy świadoma wola skupi się na jednym, wtedy pobudza wewnętrzną energię, a gdy wewnętrzna energia skupi się na jednym, wtedy pobudza twą świadomą wolę. (...) Otóż ta energia wewnętrzna jest czymś największym, najsilniejszym. Gdy pielęgnować ją szlachetnością i nie zadawać jej gwałtu, wtedy wypełni sobą wszystko między niebem i ziemią. Otóż ta energia jest towarzyszem prawości i właściwego postępowania. Bez niej cierpisz głód. Bierze się z koncentracji prawości, a nie przypadkowych prawych uczynków. Jeżeli w sercu nie znajdujesz wewnętrznego zadowolenia, jesteś jak wygłodzony. (...) W swym postępowaniu musisz być bez oczekiwań. Niechaj twój umysł nie zapomina o swych celach, lecz nie próbuj wspomagać wzrostu swej wewnętrznej energii. Nie bądź jak ten człowiek z Song, który martwiąc się, że jego ziarno nie wzrasta, popodciągał kielki i wrócił do domu zadowolony. Powiedział rodzinie: „Jestem dziś zmęczony. Pomagałem kielkom rosnać”. Gdy syn pobiegł zobaczyć – kielki już uschły⁸⁰².

Mencjusz wskazał na rangę kultury energii moralnej, która przyrasta w człowieku w sposób naturalny, gdy jego zachowania są prawe, a cały proces nie jest sztucznie przyśpieszany. Ta idea jest bliska taoistycznemu „niedziałaniu” oraz rozwijaniu czy potęgowaniu się cnoty – *de*. Meng Ke wyprowadził moralność z metafizyki, co dopuściło do konfucjanizmu zagadnienia mistyczne i doświadczenia tego rodzaju. Konfucjusz akcentował „działanie”, aktywizm, zwłaszcza w życiu publicznym. Mencjusz wzbogacił konfucjanizm o ideę „bycia” i kontemplacji⁸⁰³, od tego czasu stałych elementów doktryny konfucjańskiej, rozwiniętych jeszcze później, w neokonfucjanizmie i wzajemnych oddziaływaniach trzech chińskich systemów filozoficzno-religijnych.

Mencjusz wprowadził specjalną kategorię pojęciową: „wielkiego morale” – *Haoranzhi qi*. W przytoczonym wyżej fragmencie dzieła *Mengzi*, zawartego w oryginale w księdze II, części A, ustępie 2 (II A, 2), kultywowanie najwyższej moralności zostało powiązane z prawością – *yi* i właściwą

⁸⁰¹ Por. K. Burns, dz. cyt., s. 196.

⁸⁰² Mencjusz i Xunzi, dz. cyt., s. 87.

⁸⁰³ K. Burns, dz. cyt., s. 196.

drogą – dao⁸⁰⁴. *Haoranzhi qi* można tłumaczyć jako „wielka energia (siła) duchowa moralności”, „morale człowieka, który [już] utożsamia się ze wszechświatem”⁸⁰⁵, dlatego stanowi najwyższy stopień rozwoju moralnego człowieka. Aby taką moralność rozwinąć, należy „rozumieć dao” – wznieść umysł „ku górze” oraz „gromadzić prawość” przez ciągłe czynienie tego, co człowiek jako „obywatel wszechświata” powinien czynić. Mencjusz określa to jako „połączenie prawości i dao”⁸⁰⁶. Ciągłe pojawiają się różne koncepcje wyjaśniające doktrynę „wielkiego morale”⁸⁰⁷. Feng Youlan uznał ją za teorię wychowania Mencjusza⁸⁰⁸. „Wielkie morale” uprawia się jak zboże, jest praktykowaniem cnoty prawości, a gdy ktoś to stale robi, *Haoranzhi qi* w sposób naturalny wypływa z jego istoty. Jest najpełniejszym wyrazem rozwiniętej natury człowieka i może osiągnąć je każdy człowiek. W księdze VI, część B, ustęp 2, czytamy:

Këaou z Ts'aou zapytał: „[Powiada się:] «Wszyscy ludzie mogą być Yao i Shunem» – czy tak jest?”. Mencjusz odpowiedział: „Tak jest”⁸⁰⁹.

Mencjusz w rozmowie z uczniem Gonsungiem Chou stwierdził, iż sam uzyskał „niewzruszoność serca” w wieku czterdziestu lat. Taka właściwość jest do opanowania dzięki ćwiczeniom samokontroli i tu Mencjusz poczynił porównania z rozwojem nieustraszoneści u wojowników oraz rozwojem niewzruszoneści u uczniów Konfucjusza. Mencjusz specjalnie skoncentrował się na naukach jednego z nich – Mistrza Zenga (Zengzi), który

⁸⁰⁴ Feng Youlan, dz. cyt., s. 89.

⁸⁰⁵ Tamże, s. 90–91.

⁸⁰⁶ Tamże, s. 90.

⁸⁰⁷ Por. L. Rainey, *Mencius and his vast, overflowing qi (haoran zhi qi)*, „Monumenta Serica” 1998, nr 46, s. 91 i nn. Tu z kolei autor tłumaczy *Hao Ran Zhi Qi* jako „Moralny Duch Wielkiej Woli”.

⁸⁰⁸ Feng Youlan, dz. cyt., s. 91. Co szczególnie interesujące, ten uczony chiński przygotował w latach: 1922–23 pracę doktorską pod kierunkiem Johna Deweya, dotyczącą porównania ideałów życia w Chinach i na Zachodzie.

⁸⁰⁹ *The Chinese Classics*, t. 2, *The Life and Works of Mencius*, dz. cyt., s. 326. Tłum. własne. Yao i Shun to wspomniani już wcześniej wielcy „królowie-mędracy”. Nasuwa się tu skojarzenie z tekstem buddyzmu zen: „Dogen pouczył: Buddhowie i Patriarchowie byli kiedyś wszyscy zwykłymi ludźmi. Przebywając w tym pospolitym stanie, niektórzy byli winni złego prowadzenia się i złych myśli, niektórzy byli tępi a jeszcze inni głupi. A jednak ponieważ wszyscy poprawili się, poszli za dobrym nauczycielem i praktykowali, stali się Buddhami i Patriarchami. Dziś ludzie muszą robić to samo. Nie ponizaj się mówiąc, że jesteś tępy i głupi. Jeśli nie obudzisz determinacji szukania Drogi w tym życiu, to kiedy spodziewasz się, że będziesz w stanie praktykować? Jeśli zmusisz się do praktykowania teraz, niechybnie osiągniesz Drogę”. Dōgen, *Shōbōgenzō Zuimonki (Elementarz Zen Sōtō)*, rozdz. VI, 16, http://mahajana.net/teksty/dogen_elementarz_zen_soto/6.html, (data dostępu: 7.09. 2015).

przede wszystkim dociekał istoty myśli etycznej Konfucjusza i sam zasłynął jako filozof podkreślający w konfucjanizmie znaczenie etyki, a znacznie mniej uwagi poświęcał badaniom tekstów i rytuałom. To właśnie jego drogą nauczania podążał Meng Ke. Kontynuując rozmowę z uczniem, Mencjusz wskazał na wolę jako czynnik kontrolujący *qi* w ludzkim ciele oraz ich wzajemną zależność. Praca z wolą i *qi* umożliwi uzyskanie stanu niewzruszonego czy stałego serca (prawdziwej wewnętrznej równowagi). To *qi*, sprawiedliwość (prawość) w działaniu i Dao schodzą się w jedno, powodując, iż człowiek osiąga najwyższą moralność⁸¹⁰.

Pojęcie wszechświata moralnego to „poznanie niebios”, stanie się nie tylko obywatelem społeczeństwa, ale „obywatelem niebios”. *Tianmin*⁸¹¹ posiada „zaszczyty niebiańskie”: humanitarność, prawość, lojalność, dobrą wiarę, radość i nieustawanie w czynieniu dobra, czyli zaszczyty w świecie wartości, a nie dba o „zaszczyty ludzkie”, czysto materialne, powiązane z dzierżeniem władzy (księcia, ministra, wysokiego rangą urzędnika). Zwiedzenie przez „zaszczyty ludzkie” prowadzi do upadku ludzi⁸¹².

Mencjusz powiedział: „Ten, kto wyczerpuje swój umysł, pozna jego naturę. Znać naturę czegoś to znać Niebo. Drogą służenia Niebu jest utrzymanie umysłu i karmienie natury. Sposób, w jaki należy oczekiwać na *nakazy* Niebios (*ming*)⁸¹³ jest następujący: nigdy nie drżeć ze strachu przed śmiercią, tylko pielęgnować swą jaźń i wyglądać jej”⁸¹⁴.

Ming jest „imperatywem postępowania” podsuwanym przez Niebo, jednak od ludzkiej woli zależy, czy człowiek z niego skorzysta, czy też nie, w tym leży ludzka odpowiedzialność za własny rozwój. Pełny rozwój własnej natury polega na poznaniu Niebios czy wręcz zjednoczeniu się z nimi. Taki człowiek osiąga również „pełnię rozwoju swojego umysłu, który nie znosi cierpienia innych”⁸¹⁵. Jest to równoznaczne z osiągnięciem *ren*. Dzięki praktykowaniu *zhong* i *shu* człowiek stopniowo wyzwala się od egoizmu,

⁸¹⁰ Księga II A, 2. *Mencius*, Indiana University, dz. cyt., s. 22-24.

⁸¹¹ „Człowiek Nieba” (*Tian* – Niebo). Por. Księga VII A, 19. *The Chinese Classics*, t. 2, *The Life and Works of Mencius*, dz. cyt., s. 351-352. Ponieważ „człowiek Nieba” znalazł się w hierarchii doskonalących się moralnie (opisanej dalej w głównym tekście) pod „wielkim człowiekiem”, mógł nim być już „uczony”, który rozpowszechniał szeroko pod niebem nauki moralne.

⁸¹² Księga VI A, 16. *Mencius*, Indiana University, dz. cyt., s. 59. Por. Feng Youlan, dz. cyt., s. 88.

⁸¹³ *Ming* tłumaczy się jako polecenia, dekret, mandat, los, przeznaczenie. Mają to być siły lub okoliczności wzmacniające możliwość zrealizowania celu, z których można, ale nie trzeba skorzystać. *Mencius*, Indiana University, *Early Chinese Thought*, dz. cyt., s. 62.

⁸¹⁴ Księga VII A, 1. Tamże. Tłum. własne. Por. Feng Youlan, dz. cyt.

⁸¹⁵ Tamże.

a uczyniwszy to odczuwa, iż nie istnieje jakikolwiek dualizm: różnica między nim a innymi ludźmi czy między bytami jednostkowymi a wszechświatem⁸¹⁶. Mencjusz przekazał:

Wszystkie rzeczy są w nas kompletne. Nie ma większej radości niż odkrycie tego przez samodoskonalenie. Nie ma lepszej drogi do cnoty humanitarności niż realizowanie zasady *shu*⁸¹⁷.

Zhong i *shu* to zasady ćwiczenia się w *ren*, w kolejności: umiar, ale też lojalność i empatia. Wnikając dokładniej w znaczenie *zhong* i *shu*, według Konfucjusza były to dwa aspekty praktykowania *ren*. Aspekt pozytywny – *zhong* – to „lojalność wobec innych”, robienie dla innych tego, czego pragnie się dla siebie. Aspekt negatywny – *shu* – nazywany „altruizmem”, to nierobienie innym tego, czego nie życzy się sobie⁸¹⁸. W przytoczonym cytacie z *Mengzi* podkreślony został aspekt „altruizmu”, a zatem ten motywowany bardziej wewnętrznie. Praktykowanie obu aspektów to ponoszenie odpowiedzialności i spełnianie swoich obowiązków w społeczeństwie, w czym zawiera się prawość, czyli *yi*⁸¹⁹. Feng Youlan zdaje się podkreślać aspekt społeczny zasad *zhong* i *shu*, jednak Mencjusz wyraźnie podkreślił aspekt „powinności wobec siebie” (patrz cytat), czyli założył, że rozwój wewnętrzny człowieka jest pierwotny w procesie humanizowania społeczeństwa i świata.

Najbardziej rozwiniętego człowieka Mencjusz widział w „świętym lub doskonałym, człowieku”. Osiągnął on to, co wspólne wszystkim ludziom oraz stał się najbardziej efektywny w ludzkich relacjach⁸²⁰. Innymi ideałami wychowania są w kolejności: „najwyższy człowiek lub mędrzec”, nieco niżej stoi „wielki człowiek”, a najniżej z polecanych wzorców – „uczony”. Te stopnie rozwoju osobowości moralnej Mencjusz powiązał z możliwymi do zajęcia stanowiskami w społeczeństwie i państwie. Uczony mógł być zatrudniony jako nauczyciel oraz w służbach rządowych i na niższych stanowiskach urzędniczych. Wielki człowiek – na wyższych stanowiskach urzędniczych. Najwyższy człowiek lub mędrzec mógł zająć najwyższe stanowiska urzędnicze lub rządowe. Ideałem etycznym był człowiek święty lub doskonały⁸²¹. Wydaje się, że był on, przy sprzyjających okolicznościach,

⁸¹⁶ Tamże, s. 88–89.

⁸¹⁷ Tamże. Tłumaczył M. Zagrodzki. Księga VII A, 1. *Shu* jest często tłumaczone jako „wzajemność” („powiązanie”) lub „empatia”. Por. *Shu (Reciprocity Or Empathy)*, w: R.L. Taylor, dz. cyt., s. 526 i nn.

⁸¹⁸ Feng Youlan, dz. cyt., s. 49.

⁸¹⁹ Tamże, s. 50.

⁸²⁰ *The Mind of Mencius*, tłum. i opr. E. Faber, Boston 1882, s. 131 i nn.

⁸²¹ Tamże, s. 119 i nn.

predestynowany na „nauczyciela ludzkości”, podobnego do starożytnych królów-mędrców.

W tej klasyfikacji wzorców moralnych można odwołać się do współczesnych analiz pedeutologicznych. Przytoczony najwyższy ideał wychowania Mencjusza jest w dużej mierze zgodny z charakterystyką nauczyciela ludzkości poczynioną przez Tadeusza Pilcha. Uczony ten wymienił następujące właściwości tego ideału: doskonałość moralną, wierność zasadom i prawdzie, uniwersalizm swego przesłania, nauczanie posiadające znamiona moralności humanistycznej, charyzmę oraz pozytywny osąd powszechny⁸²².

Dobra ludzka natura

Człowiek, który urzeczywistnił własną naturę, jak już wspomniano, osiągnął „pełnię rozwoju swojego umysłu, który nie znosi cierpienia innych”. Mencjusz wypowiedział następującą kwestię:

(...) każdy człowiek ma taki umysł, że nie może znieść widoku cierpienia innych (...). Gdy człowiek spostrzeża nagle dziecko wpadające do studni, to każdy poczuje trwogę i niepokój⁸²³.

Przestach i poruszenie osoby widzącej, jak dziecko wpada do studni, zdaniem Mencjusza oznacza, że mamy wrodzone współczucie i litość, i takie oznaki nie mają nic wspólnego z wyrachowaniem⁸²⁴. W *Dialogach* istnieje podobny fragment, dotyczący osoby wpadającej do studni. Pytany o udzielenie takiej osobie pomocy Konfucjusz stwierdził jednak, że człowiek szlachetny, spolegliwy, mógłby dać się zaprowadzić do studni, jednak nie da się oszukać w tej sytuacji⁸²⁵. Ta nieco zaskakująca odpowiedź Konfucjusza wiąże się zapewne z założeniem, iż człowiek szlachetny nigdy by nie wpadł do studni, gdyż zawsze dba o swoje zdrowie i życie (zgodnie z zasadą synowskiego posłuszeństwa). Zastanawia tu jednak brak odniesienia Konfucjusza do udzielenia pomocy takiej osobie (może dziecku), wyrażenia przez niego natychmiastowej chęci udzielenia pomocy potrzebującemu, którą zastępuje spekulacja myślowa. Mencjusz nie ma takich wątpliwości i właśnie chęcią udzielenia pomocy osobie w potrzebie tłumaczy istnienie dobrej ludzkiej natury. W tym rozróżnieniu widać również prymat aspektu rozumowego w myśli etycznej Konfucjusza oraz prymat intuicji i głęboko ludzkich uczuć nad rozumem w etyce Mencjusza.

⁸²² T. Pilch, *Nauczyciele ludzkości*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3: M-O, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 579-580.

⁸²³ Księga 2 A, 6. *Księga Mencjusza (Menzgzi)*, dz. cyt., s. 351-352.

⁸²⁴ Mencjusz i Xunzi, dz. cyt., s. 88 oraz K. Burns, dz. cyt., s. 194.

⁸²⁵ VI, 24; Konfucjusz, dz. cyt., s. 179.

Dokładniej przedstawiając poglądy etyczne Mencjusza, zakłada on istnienie tzw. zaczątków, które, rozwinięte, prowadzą do osiągnięcia cnót moralnych:

(...) człowiek bez współczucia nie jest człowiekiem. Człowiek bez wstydu i dezaprobaty nie jest człowiekiem. Człowiek bez umiejętności rozróżniania dobra i zła nie jest człowiekiem. Człowiek bez poczucia godności i szacunku nie jest człowiekiem. Współczucie jest początkiem humanitarności (*ren*), poczucie wstydu i dezaprobaty jest początkiem sprawiedliwości (*yi*), poczucie godności i szacunku jest początkiem obyczajności (*li*), a umiejętność odróżniania dobra od zła jest początkiem mądrości (*zhi*)⁸²⁶.

W dziele Fenga Youlana⁸²⁷ nieco inaczej przetłumaczono pewne kategorie tego cytatu, np. „początki” jako „zaczątki”. Istotny może okazać się fragment, który w innym tłumaczeniu brzmi:

Współczucie jest zaczątkiem humanitarności. Wstyd z powodu złych uczynków jest zaczątkiem prawości. Skromność i ustępliwość są zaczątkiem właściwego zachowania. Poczucie dobra i zła jest zaczątkiem mądrości⁸²⁸.

W tłumaczeniu M. Religi fragment ten oddano jeszcze inaczej:

Wrodzona skłonność do współczucia i litości – to jest podstawa prawdziwej dobroci; wrodzona skłonność do wstydu – to jest podstawa prawości; wrodzona skłonność do czci i szacunku – to jest podstawa obyczajności, wrodzona skłonność do rozróżniania prawdy i fałszu to jest podstawa mądrości⁸²⁹.

Przytoczyłem ten kluczowy fragment myśli etycznej i zarazem pedagogicznej Mencjusza w różnych tłumaczeniach, głównie z uwagi na szeroko komentowaną w konfucjanizmie „doktrynę czterech zaczątków” (do czego

⁸²⁶ Tamże, s. 352. Por. też: K. Burns, dz. cyt., s. 195.

⁸²⁷ Według mojej wiedzy prawdopodobnie lepiej byłoby napisać: Youlana Fenga, gdyż w chińskim zapisie nazwiska są prezentowane jako pierwsze i często są jednosylabowe, a imiona jako drugie. Jednak w przekładach na języki zachodnie zazwyczaj nie wzięto się tej zasady, a czasami się ją uwzględnia, powstają zatem pewne niejasności dotyczące prawidłowego rozpoznania imion i nazwisk, dlatego przyjąłem rozwiązanie w postaci przytaczania obu członów: nazwiska i imienia, bez szczególnego wnikania, które jest które. Por. „Nota o zapisie i wymowie znaków chińskich i zapisie innych znaków daleko-wschodnich” z „Wprowadzenia...” do niniejszej pracy.

⁸²⁸ Feng Youlan, dz. cyt., s. 80.

⁸²⁹ Mencjusz i Xunzi, dz. cyt., s. 90.

odwołam się jeszcze przy konfucjanizmie koreańskim), która na trwałe wzbogaciła konfucjanizm oraz z uwagi na twierdzenie, iż Mencjusz ponownie zinterpretował cnoty humanitarności i prawości. Rozbieżność w tłumaczeniu kategorii etycznych Mencjusza mogłaby spowodować pewne nieścisłości we wnioskach oddających rozumienie jego tekstu. Ponadto te kilka cytowanych tłumaczeń tego samego fragmentu umożliwiają lepsze zrozumienie subtelności tkwiących w kategoriach cnót konfucjańskich. Kategorię mądrości Mencjusz wyraźnie łączył z moralnością. Człowiek rozwijający się moralnie stanie się mędrce, dobro utożsamia się z wiedzą.

Zasady moralne istnieją w sposób naturalny i wrodzony w człowieku, a rolą mędrca jest wskazywać na nie, a nie je tworzyć. Konfucjusz twierdził, że każdy człowiek posiada taką samą naturę, jednak nie określił jej dokładnie, dopiero uczynił to Mencjusz:

Jeżeli chodzi o samą istotę ludzkiej natury, to można ją uznać za dobrą. Jeżeli ludzie postępują źle, to nie z winy swoich wrodzonych skłonności. (...) Prawdziwa dobroć, prawość, obyczajność i mądrość nie zostają nam zaszczipione z zewnątrz, lecz wszyscy mamy je na pewno, tyle tylko że o nich nie myślimy. Dlatego też mówi się: „Jeśli ich szukasz – odnajdziesz je, jeśli je zaniebasz – utracisz”⁸³⁰.

Prowadząc dyskusję z mistrzem Gao, Mencjusz precyzyjnie oddał istotę swojego rozumienia wychowania. Mówił:

Czyż ludzkiej naturze też trzeba czynić krzywdę i zadawać gwałt, by ukształtować w niej prawdziwą dobroć i prawość? (...) Skłonność ludzkiej natury do dobra jest taka jak skłonność wody do spływania w dół. (...) Można też, kierując strumieniami wody, sprawić, że popłynię w górę. Ale czy to jest naturalne? Stanie się tak za sprawą użycia siły. Jeśli skłonisz człowieka do zła, z jego naturą będzie tak samo⁸³¹.

Te poglądy zdecydowanie różnią się od poglądów innego znanego konfucjanisty – Xunzi, który uważał, że ludzka natura jest zła i należy ją tłumić i ograniczać, gdy, zdaniem Mencjusza, należy ją stopniowo rozwijać.

Właściwa edukacja człowieka

W obu stanowiskach wielką rolę odgrywa edukacja, jednak w przypadku Mencjusza jest ona procesem wspierania młodego człowieka i roz-

⁸³⁰ Tamże.

⁸³¹ Tamże, s. 89.

budzania tkwiących w nim załączków, a rola nauczyciela polega na doradzaniu tak, aby człowiek był w stanie podjąć trud samowychowania. W przypadku Xunzi – negatywnej oceny ludzkiej natury – proces edukacji powinien oprzeć się na poddaniu się uczenia nauczycielowi i podporządkowania się jego poleceniom oraz autorytetowi⁸³².

Mencjusz rozstrzygnął wychowanie moralne człowieka jako proces wychowania i samowychowania, w którym nauczyciel wskazuje na dobrą naturę każdego człowieka i tkwiący w nim potencjał. Urzeczywistnienie zadatków moralnych ostatecznie jednak zależy od samego człowieka. Powinien on w procesie samowychowania opanować swój umysł, zapanować nad własnymi myślami i popędami. Myśli umożliwiają uzyskanie właściwego oglądu spraw, a ich kontrola, jak również kontrolowanie własnych zmysłów wzroku i słuchu, umożliwia człowiekowi uzyskanie kontroli nad sprawami zewnętrznymi, tak, aby te go nie pochłonęły i nie podporządkowały sobie (nie uprzedmiotowiły go). Taki trening ostatecznie pozwala uzyskać kontrolę nad swoim życiem i jego priorytetami. Mencjusz wyraził to następująco:

Jeśli nie panujemy myślą nad zmysłami wzroku i słuchu, zostają one przesłonięte przez rzeczy zewnętrzne. Rzeczy zewnętrzne oddziałują na siebie i przyciągają nasze zmysły. Domeną umysłu jest myśl. Myślą możemy uzyskać właściwy ogląd rzeczy, bez myśli uzyskać tego nie zdołamy. To właśnie zostało nam dane przez Niebiosy: jeżeli najpierw ustanowimy w sobie to, co wielkie, wtedy to, co małe, nie zdoła nas opanować. I to wystarczy, by człowiek stał się wielki⁸³³.

Zapanowanie nad zmysłami i popędami umożliwi rozwijanie wrodzonych zaczątków humanitarności, prawości i innych cnót. To właśnie prawość (sprawiedliwość), cnota nie eksponowana specjalnie przez Konfucjusza, dla Mencjusza stała się najważniejszą zasadą systemu etycznego. Człowiek prawy jest najwyższym ideałem wychowania. Podążanie za naukami prawych nauczycieli, dyscyplinowanie własnego umysłu oraz sprawiedliwe postępowanie, umożliwiają kultywowanie *qi* i realizację rozwoju duchowego. Prawość czy sprawiedliwość jest – zdaniem Mencjusza – warta nawet ludzkiego życia, gdyż w sytuacji, gdy człowiek ma do wyboru życie

⁸³² Por. P. Zieliński, *Wychowanie i systemy edukacyjne w Wietnamie na tle rozwoju historycznego i kulturowego kraju (z uwzględnieniem podmiotowości w wychowaniu)* [część: „Nauki Konfucjusza i jego wybitnych kontynuatorów”], *„Podstawy Edukacji”* 2010, t. 3, *Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, s. 211.

⁸³³ Mencjusz i Xunzi, dz. cyt., s. 91.

albo sprawiedliwość, to pozostaje mu tylko sprawiedliwość⁸³⁴. Każdy zwierzchnik, nauczyciel czy też władca, by „zdobyć ludzkie serca i umysły”, musi kierować się humanitarnością (dobrocią) i prawością (cnotliwością), musi traktować innych jak części siebie⁸³⁵. Mencjusz, w rozmowie z władcą Xuan z Qi, nie wahał się bardzo dobitnie wykazać taką etykę:

Król Xuan z Qi spytał: - Czy to prawda, że Dang skazał na wygnanie króla Jie i że król Wen ukarał króla Zhou?

Mencjusz odparł: - Według kronik tak właśnie było.

Król spytał: - Czy jest w porządku, by minister zabijał swego władcę?

Mencjusz rzekł: - Ten, kto szkodzi humanitarności, jest bandytą.

Ten, kto sprawiedliwości szkodzi, jest osobą destrukcyjną. Taki ktoś to tylko facet. Słyszałem o zabiciu kogoś imieniem Zhou, ale nie słyszałem o zamordowaniu władcy⁸³⁶.

W kwestiach humanitarności i prawości Mencjusz jest wręcz bezkompromisowy, nie może uznać za człowieka, a tym bardziej władcę, kogoś, kto nie wykazuje się tymi wartościami. Dobry władca jako „Syn Niebios” nie może być despotą, posiada mądrych i szlachetnych doradców, którzy potrafią mu wytknąć błędy. Niebiosy potrafią tyranom cofnąć swój mandat, a wtedy lud ich ukarze⁸³⁷.

Podobnie cnotliwie powinni postępować wszyscy, będący w roli nauczyciela. Zdaniem Mencjusza najpierw są to rodzice i starsi bracia, w kolejności nauczyciele szkolni i uczeni. Mencjusz zakładał prymat wychowania nad nauczaniem i podobnie, jak Konfucjusz, postrzegał rolę szkół w społeczeństwie. Kształtowanie cnoty synowskiego posłuszeństwa również w szkołach uważał za istotne, z uwagi na to, iż stanowiła ona podstawę regulacji nie tylko relacji rodzinnych, ale wszelkich relacji społecznych. Edukacja powinna wzmacniać w uczniu kardynalne cnoty konfucjańskie i rozwijać wrodzone zalety dobra, wyróżniające człowieka od zwierząt. Ojcowie powinni zapewnić właściwą edukację synom, a starsi synowie młodszym braciom. Żywy i bezpośredni kontakt nauczyciela-mistrza, który „dzieli się darami otrzymanymi z Nieba” z uczniem, powinien wesprzeć jego rozwój moralny, jednak czynniki zewnętrzne, jak sama organizacja edukacji czy nawet osobowość nauczyciela, jakkolwiek ważne, nie powinny determinować tego procesu. Właściwy nauczyciel prowadzi odpowie-

⁸³⁴ K. Burns, dz. cyt., s. 195.

⁸³⁵ Tamże, s. 196.

⁸³⁶ Księga 1 B, 8. *Księga Mencjusza (Mengzi)*, dz. cyt., s. 351.

⁸³⁷ M. Religa, *Wstęp*, w: *Mencjusz i Xunzi*, dz. cyt., s. 9-10.

działny dialog z uczniem, wzbogacony przypowieściami i przykładami, tak, aby „poruszyć” w nim ukryte załączki.

Zasady wychowania i nauczania Mencjusza

Meng Ke wypracował kilka zasad wychowania moralnego. Pierwsza z nich dotyczy potrzeby zachowania wrodzonej naturalnej dobroci i kontrolowania własnych pragnień, a zwłaszcza zwrócenia uwagi na redukcję pragnienia rzeczy materialnych. Druga dotyczy potrzeby realizacji wglądu w siebie, gdzie znajdują się potrzebne odpowiedzi. Niezadowolenie kogoś z czyichś zachowań czy postępów powinno prowadzić w pierwszej kolejności do poszukiwania przyczyn u siebie. Mogą one leżeć w braku odpowiedniej hojności, mądrości czy szacunku. Trzecia dotyczy wyrażania żalu za swe niewłaściwe uczynki i dążenia do naprawy ich skutków. Poczucie wstydu oraz dobre przykłady ze strony innych osób mogą być w tym działaniu bardzo pomocne⁸³⁸. Czwarta jest powiązana z kultywowaniem wewnętrznej *qi*, korzystania z „nocnego powietrza” – *yegi*. Są to w istocie praktyki kultywowania wrodzonej dobroci, odzyskiwania swych cnót, czystego serca, przez pracę z własnym sumieniem, korygowanie błędów i kontrolowanie pragnień. Piąta jest powiązana z rozwijaniem wrodzonej szlachetności duszy – *Haoranzhi qi*. Podczas doskonalenia się moralnego nie należy ulegać przygnębieniu i działać połowicznie. Okazując siłę charakteru, należy rozświetlić pole swego *qi*, by dzięki sile szlachetnego umysłu zwalczać niesprawiedliwość. Szósta zasada wiąże się z kluczowym w wychowaniu moralnym Mencjusza wzmocnieniem własnej woli. „Ludzka istota musi zdać tysiące testów, zanim stanie się wytrawna”. Wszelkie trudności i niepowodzenia mogą okazać się pomocne, gdyż umożliwiają prowadzenie medytacji nad zmiennością kolei życia, przyczyniającej się do rozwoju mądrości – *dehui* oraz potrzeby opanowania właściwej wiedzy – *giushi*, które ostatecznie pozwalają zrozumieć świat i lepiej sobie w nim radzić⁸³⁹.

Metody nauczania Mencjusza świadczą o jego dużej wiedzy i doświadczeniu w zakresie dydaktycznym. Zalecał on dostosowanie nauczania do indywidualnych możliwości rozwojowych ucznia. Należy przy tym wkładać energię w wykonywaną działalność oraz zachować elastyczność, dostosowując się do potrzeb i aktualnych możliwości ucznia. Meng Ke zalecał

⁸³⁸ Należy pamiętać, że „cnota” była postrzegana przez Chińczyków utylitarystycznie, jako umiejętność do wyćwiczenia.

⁸³⁹ Ge Zhengming, *Mencius (372–289 B.C.)*, „Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education. International Bureau of Education” 1994, t. 24, nr 1–2, s. 125–126. Jest to tekst pominięty w polskim wydaniu dzieła: *Myśliciele – o wychowaniu*.

nauczycielom jasne przedstawienie swoich oczekiwań wobec uczniów oraz zachęcenie ich do wyzwolania własnej inicjatywy, aby mogli samodzielnie ćwiczyć i uczyć się podczas realizacji wyznaczonych celów. Zajmując się trudnymi zagadnieniami, należy objaśniać je w sposób prosty, ale też szczegółowy i wskazujący na znawstwo poruszanych zagadnień, a swe argumenty wspierać analogiami i porównaniami. Najbardziej złożone koncepcje należy ilustrować przykładami z życia⁸⁴⁰.

Zasady takiego nauczania można dostrzec w *Mengzi*, analizując wypowiedzi Mencjusza i ich konteksty, zwłaszcza te powiązane z prowadzeniem dialogu z własnymi uczniami.

Znaczenie myśli pedagogicznej Mencjusza

Jak napisał Ge Zhenming, polityk, tłumacz i pedagog pochodzenia chińskiego, wpływy i znaczenie Konfucjusza i Mencjusza sięgają nie tylko poza Chiny, ale również do dzisiaj. Współcześnie stosuje się w Chinach (i nie tylko tam) opracowane przez Meng Kego metody nauczania, a jego zasady wychowania wciąż inspirować ludzi, dodają odwagi w dochowaniu wierności własnym przekonaniom, a nawet w poświęceniu się za nie. Również idea poddania się próbom (egzaminom) w celu lepszego rozpoznania i wykorzystania własnych zdolności, cieszy się uznaniem na Wschodzie. Jego zalecenia dla nauczycieli, by byli oddani swym uczniom całym sercem i starali się im pomóc, prowadząc zindywidualizowane nauczanie, doskonaląc swą wiedzę, umiejętności i moralność oraz wcześniej wymienione osiągnięcia, stanowią ważny wkład kultury chińskiej do światowej edukacji. Te i inne zasady wychowania i nauczania Mencjusza tworzą spójny i nowoczesny system edukacji, w którym pierwotne i najważniejsze jest samodoskonalenie się człowieka⁸⁴¹.

Gdy Konfucjusz odnajdywał argumenty na uzasadnienie znaczenia rozwoju moralnego w życiu człowieka, w odwoływaniu się do społecznej i politycznej użyteczności cnót oraz do autorytetów dawnych władców, Mencjusz odwołał się do argumentacji psychologicznej i egzystencjalnej. Dlatego nadał człowiekowi wielowymiarowy charakter i głębię, a procesowi wychowania i samowychowania charakter holistyczny, w którym rozwija się nie tylko intelekt, ale też umysł krytyczny, emocje i uczucia oraz wartości moralne: cnoty humanitarności i prawości, główne składowe jego teorii wychowania. Według tej teorii człowiek stanowi nierozzerwalną ca-

⁸⁴⁰ Tamże, s. 126–127.

⁸⁴¹ Por.: Ge Zhengming, *Mencius (372–289 B.C.)*, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/menciuse.pdf (data dostępu: 10.09.2015), s. 7–8.

łość ze wszechświatem moralnym, a życiowym zadaniem człowieka jest urzeczywistnić ten związek i pomagać innym w ich wysiłkach, nakierowanych na ten sam cel⁸⁴².

7.2.3. Pozostałe dzieła Czteroksięgu konfucjańskiego (*Sishu*)

Dialogi konfucjańskie, *Księga Mencjusza*, *Wielka Nauka* oraz *Doktryna Środka* stanowią Czteroksiąg konfucjański – *Sishu*. Jego pozostałe do omówienia dzieła: *Wielka Nauka* i *Doktryna Środka*, zawierają również odniesienia do wychowania, a właściwiej rzecz ujmując – samowychowania duchowego i moralno-społecznego człowieka.

7.2.3.1. *Wielka Nauka (Daxue)*

Wielka Nauka – *Daxue* pierwotnie była 42 rozdziałem *Księgi Ceremonii (Obyczajów)* – *Liji*. Najczęściej przyjmuje się, że jej autorem był wnuk Konfucjusza, filozof Zisi (492–431 r. p.n.e.), lecz według niektórych badaczy tekst powstał dopiero w II w. p.n.e. Zhu Xi, filozof neokonfucjański z XII wieku, sprawił, że *Wielka Nauka* stała się podstawą klasycznego wykształcenia urzędniczego. Podzielił też tekst na część przypisywaną Konfucjuszowi oraz na komentarze autorstwa Zisi⁸⁴³. Dzieło składa się z dziesięciu rozdziałów, opatrzonych stosownym komentarzem⁸⁴⁴. W *Wielkiej Nauce* jest mowa o tzw. trzech „głównych sznurach” i ośmiu „pomniejszych nitkach”. Wspomniane trzy „sznury”, to: „objawienie jaśniejącej cnoty” – *de*, lub, w alternatywnym tłumaczeniu – „zilustrowanie wspaniałej cnoty”⁸⁴⁵, w kolejności – „miłość do ludzi” („życzliwy stosunek do ludzi”) oraz „przebywanie w obszarze najwyższego dobra” („trwanie w doskonałości”). Z kolei osiem „nitok” stanowi proces „udoskonalenia siebie” i świata. Jest to: badanie rzeczy – *gewu*, poszerzenie swej wiedzy – *zhizhi*, szczerłość intencji – *zheng*, oczyszczenie swego umysłu – *xin*, udoskonalenie samych siebie – *xinshen*, uporządkowanie spraw we własnej rodzinie, zaprowadze-

⁸⁴² Por. P. Zieliński, *Współczesny charakter myśli...*, s. 112.

⁸⁴³ *Wielka Nauka (Daxue)*, tłum. A.I. Wójcik, w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, dz. cyt., s. 335.

⁸⁴⁴ Por. *The Great Learning*, w: *The Chinese Classics, with a translation, critical and exegetical notes, prolegomena, and copious indexes*, t. 1, *Confucian Analects, The Great Learning, The Doctrine of the Mean*, tłum. J. Legge, wyd. 3, Taipei 1991, s. 354–381.

⁸⁴⁵ A.I. Wójcik.

nie ładu w swoim państwie (księstwie), zaprowadzenie pokoju na świecie (w cesarstwie)⁸⁴⁶. W tekście czytamy:

Gdy [starożytni] badali rzeczy, ich wiedza stawała się dojrzała. I tak, dojrzała wiedza czyniła ich myśli prawdziwymi. Prawdziwe myśli oczyszczały ich serca i umysły. Oczyszczone serca i umysły pozwalały im stawać się coraz bardziej dojrzałymi. Dojrzewając regulowali stosunki w rodzinie. To pozwalało im z kolei dobrze rządzić księstwem. Dobre rządy w księstwach przynosiły pokój całemu cesarstwu⁸⁴⁷.

Wspomniane sznury, według interpretacji neokonfucjanistów, stanowią jeden sznur. „Objawienie jaśniejszej cnoty” przejawia się w „miłości do ludzi” oraz „przebywaniu w obszarze najwyższego dobra”. Podobnie osiem nitki stanowi jedną nić, związaną z doskonaleniem siebie. Ostatecznie „objawienie jaśniejszej cnoty” jest tożsame z „udoskonaleniem siebie”, a tekst stanowi odpowiedź w kwestii realizacji podstawowych ideałów konfucjanizmu – samodoskonalenia się moralnego i wprowadzenia w państwie i na świecie pokoju. Jak pisał Feng Youlan, nie można dojść do doskonałości w rozwoju swojej natury bez starań mających na celu jak najlepsze wypełnianie swoich obowiązków w społeczeństwie. Doskonalenie siebie oznacza również doskonalenie innych. Będąc obywatelem państwa i mieszkańcem świata, należy jak najlepiej wypełniać swoje obowiązki, aby zapanował porządek i prawo w państwie, a na świecie pokój. Po tekście można poznać, że jego autor myślał właśnie w tych kategoriach: sprawiedliwości i pokoju na świecie, ponadto robił to w sposób bardzo systematyczny⁸⁴⁸. Jednoznacznie i podobnie jak Mencjusz, wskazywał, co stanowi podstawę dla osiągnięcia takich celów:

Wszyscy – od Syna Nieba po zwykłych ludzi – wszyscy oni musieli swoje własne dojrzewanie (*xinshen*)⁸⁴⁹ uważać za korzeń, za podstawę. I nie zdarzyło się jeszcze, by, gdy korzenie są zaniedbane, to, co z nich wyrośnie, było uporządkowane⁸⁵⁰.

Jasno z cytowanego tekstu wynika prawidłowość: najważniejsze i pierwotne dla wszystkich ludzi jest wychowanie i samowychowanie, na których można dopiero oprzeć realizację kwestii zewnętrznych: ładu w rodzinie i państwie oraz pokoju na świecie.

⁸⁴⁶ Feng Youlan, dz. cyt., s. 207 oraz *Wielka Nauka (Daxue)*..., s. 335.

⁸⁴⁷ Tamże, s. 335–336.

⁸⁴⁸ Feng Youlan, dz. cyt., s. 208.

⁸⁴⁹ *Xinshen* jest tłumaczone często jako samokształtowanie lub kształtowanie siebie.

⁸⁵⁰ *Wielka Nauka (Daxue)*..., s. 336.

Wielka Nauka stanowiła podręcznik dla dorosłych, dotyczący samowychowania: co należy robić, aby stać się dojrzałą osobą, pracującą dla dobra swojej rodziny, kraju i zaprowadzenia pokoju na świecie. Zawarta w niej „ośmiostopniowa ścieżka” konfucjanistów zawiera wskazówki, jak można to osiągnąć. Wydaje się, że miała ona stanowić dla konfucjanistów bardziej dojrzałe nauki, niż te zebrane w *Dialogach*, które z kolei stanowiły „podręcznik dla młodzieży”, zawierający opisy dobrego zachowania⁸⁵¹, a zatem powiązany głównie z wychowaniem moralnym. *Wielka Nauka* stanowiła kolejny stopień na drodze rozwoju moralnego człowieka, w postaci wskazówek dla prowadzenia procesu samowychowania. Istotne jest w nim badanie świata i zgłębianie wiedzy oraz praktyki dotyczące doskonalenia własnego charakteru, czyli związane z rozwojem moralnym, oraz oczyszczania umysłu, związane z rozwojem duchowym. Wszystkie one miały stanowić spójny system samokształcenia i samowychowania moralnego, społecznego i duchowego.

7.2.3.2. Doktryna Środka (*Zhongyong*)

Drugie dzieło, *Doktryna Środka – Zhongyong*, część *Księgi Obyczajów (Liji)*, jak się uważa, była napisana przez wnuka Konfucjusza Zisi lub zwolennika jego poglądów, choć prawdopodobnie większa część pracy powstała nieco później, niż w V w. p.n.e. Jak pisał Feng Youlan, stanowiła ona ostatnią fazę metafizyki starożytnego konfucjanizmu, a neotaoiści z III i IV wieku postawili ją na równi z dziełami *Laozi* i *Zhuangzi*, z kolei buddyści *chan* w X i XI wieku napisali do niej komentarze, wyznaczające początek neokonfucjanizmu⁸⁵². W tej części monografii skorzystałem z tłumaczenia dzieła dokonanego przez A.I. Wójcik⁸⁵³ oraz z anglojęzycznego przekładu Jamesa Legge’a⁸⁵⁴.

Czytając dzieło, odnosi się wrażenie, że zawarto w nim rozmaite wątki, wyjęte głównie z nauk Konfucjusza i taoizmu, mające dużo wspólnego z przekazem Mencjusza, które dodatkowo opatrzone są komentarzem neokonfucjanisty Zhu Xiego.

Najważniejszym wątkiem jest edukacja człowieka prawego – *junzi*. Stanowi on ideał wychowania zawarty w dziele. Przeciwstawia się mu „małe-

⁸⁵¹ Tamże, s. 335.

⁸⁵² Feng Youlan, dz. cyt., s. 191–192 oraz 236.

⁸⁵³ *Doktryna Środka (Zhongyong)*, tłum. A.I. Wójcik, w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów...*, s. 337–350.

⁸⁵⁴ *The Doctrine of the Mean*, w: *The Chinese Classics...*, s. 382–434.

go człowieka” – *xiaoren*. W tekście pojawiają się również odniesienia do człowieka mądrego i „doskonałego mędrca”. Dzieło wydaje się rozwijać wątek „drogi środka” czy „umiarkowania”, zawarty w *Dialogach*. Poruszone są również kwestie Dao, Nieba (*Tian*), oświecenia i prawdy, prawości i innych cnót oraz dawnych wzorców moralnych, w postaciach królów-mędrców, doktryny *li* i jej społecznego znaczenia, kanonów rządzenia oraz znaczenia uczenia się i studiowania w zgłębianiu prawdy.

Ideały samowychowania: człowiek prawy, mędrzec i doskonały mędrzec

Junzi podąża drogą (dao), z której nie może zejść, gdyż zaprzepaściłby swe wysiłki. Niebo (*Tian*) wyznacza naturę (*xing*), a zgodne za nią podążanie nazywa się drogą (dao). Budowanie tej drogi, to dojrzewanie (kształtowanie siebie) według wskazań szkoły (*jiao*)⁸⁵⁵.

Drogę (dao) prawego człowieka można porównać do dalekiej podróży: nim dojdzie daleko, zaczynać musi od miejsca mu najbliższego. Tak samo jest przy wspinaczce: zacząć musisz na dole, zanim wejdiesz wysoko⁸⁵⁶.

Droga doskonalenia zaczyna się od „pierwszego kroku” i wykonuje ją człowiek, będący jeszcze nieuduchowionym:

Droga (dao) prawego człowieka, nawet skryta, działa wszędzie. Pospolici mężczyźni czy kobiety z całą swą niewiedzą jakżeż mogą ją z nim dzielić? A jednak mogą; i nawet mogą iść dalej. (...) Pospolici mężczyźni czy kobiety, tak mędrcomi niepodobni, jakżeż mogą za nim podążać? A jednak mogą; i nawet mogą iść dalej⁸⁵⁷.

W innym miejscu dzieła jest to również podkreślone:

Prawy człowiek swą drogę (dao) rozpoczyna tam, gdzie zaczynają pospolici mężczyźni i kobiety; i nawet może iść dalej, a wtedy widzi jasno w niebie i na ziemi⁸⁵⁸.

Podążanie drogą, to zachowanie uważności, nawet w samotności, omijanie przyjemności, zabawy, nie uleganie złości i smutkowi, dzięki czemu

⁸⁵⁵ Rozdz. 1; *Doktryna Środka...*, s. 338. Jeśli *jiao* przetłumaczymy jako „dostarczenie, przekazanie”, wyżej przytoczoną ideę będzie można przetłumaczyć jako: samokształtowanie według nauk przekazu.

⁸⁵⁶ Rozdz. 15; tamże, s. 341.

⁸⁵⁷ Rozdz. 15; tamże, s. 339.

⁸⁵⁸ Rozdz. 12; tamże, s. 340. Na uwagę zasługuje również wymienienie razem mężczyzn i kobiet, co zazwyczaj robili taoiści, a czego unikali konfucjaniści, zwolennicy społeczeństwa w istocie patriarchalnego.

osiąga się równowagę (*zhong*), a posiadanie wycucia i angażowanie się zawsze i wszędzie, oznacza osiągnięcie harmonii (*he*). Równowaga stanowi podstawę wszystkich rzeczy i zjawisk (pod niebem), a harmonia jest ich właściwą drogą czy wyrazem⁸⁵⁹.

Człowiek prawy zdąża do umiaru, a człowiek mały w przeciwnym kierunku, i to bez obawy (zupełnie niefrasobliwie)⁸⁶⁰. Słowo *zhong* oznacza równowagę, a *zhongyong* – umiarkowanie, drogę środka, równowagę środka⁸⁶¹. Tylko zdolni to osiągają, inni nie wiedzą, o co chodzi:

Každy pije i je, niewielu jednak rozpoznaje smak⁸⁶².

Biorąc pod uwagę ostatnie sformułowanie oraz zachętę do wkładania wysiłku w bycie uważnym na każdym kroku, wydaje się, że autor bądź autorzy tekstu⁸⁶³ wskazują na specjalne praktyki, prowadzące do osiągnięcia *zhongyong*, które może posiadać głębsze znaczenie, niż to wygląda na pierwszy rzut oka⁸⁶⁴. *Zhongyong* jest doskonałością dostępną niewielu ludziom⁸⁶⁵.

Większość ludzi ma wysokie mniemanie o sobie i uważa, że są mądrzy, jednak nie potrafią wytrwale podążać drogą środka⁸⁶⁶. Jest ona mało uczęszczana⁸⁶⁷, co podkreślali niejednokrotnie Konfucjusz i wielcy taoiści. Jej praktykowanie nie jest zwykłym porządkowaniem spraw⁸⁶⁸, należy w nią maksymalnie się zaangażować⁸⁶⁹.

Podążając drogą środka, człowiek prawy nie powinien jej porzucać „w pół drogi”, co jednak się zdarza⁸⁷⁰. Człowiek prawy, dzięki wkładaniu wysiłku oraz właściwej praktyce, staje się człowiekiem mądrym. W dziele zawarta jest jego charakterystyka, interesująca z pedagogicznego punktu widzenia:

Człowiek mądry (...) jest publicznie taki jak w życiu prywatnym, (...) on jest sobą aż do śmierci⁸⁷¹.

⁸⁵⁹ Rozdz. 1; tamże, s. 338.

⁸⁶⁰ Rozdz. 2; tamże.

⁸⁶¹ Rozdz. 1; tamże; rozdz. 8; tamże, s. 339; rozdz. 9; tamże.

⁸⁶² Rozdz. 4; tamże.

⁸⁶³ Mogło ich być nawet kilku, z uwagi na niejednorodność wątków tekstu.

⁸⁶⁴ Osiągnięcie *zhongyong* może oznaczać osiągnięcie prawdy w akcie iluminacji, duchowego przeżycia.

⁸⁶⁵ Rozdz. 3; tamże, s. 338.

⁸⁶⁶ Rozdz. 7; tamże, s. 339.

⁸⁶⁷ Rozdz. 5; tamże.

⁸⁶⁸ Rozdz. 9; tamże.

⁸⁶⁹ Rozdz. 8; tamże.

⁸⁷⁰ Rozdz. 11; tamże.

⁸⁷¹ Rozdz. 10; tamże.

Człowiek mądry, który urzeczywistnił drogę środka (*zhongyong*), osiągnął ją, gdyż jej nie porzucił, lecz skoncentrował się na tym, co ważne. Mędracy nie są wszechstronnie uzdolnieni, w swoich czasach bywają nieznani i nie mają z tego powodu żalu, kroczą samotnie i są niezłomni (mężni). Są wielcy, jednak wciąż doskonałą się, poprawiając swoje niedociągnięcia, odkrywając swoje „nieznane rejony”⁸⁷².

Ludzie wciąż poszukują sensu życia, jednak człowiek prawy potrafi go odnaleźć⁸⁷³, a księga stanowi odpowiedź w tym względzie.

Skoncentrowanie się na realizacji uchwyconego wzoru oraz nieuleganie zewnętrznym oddziaływaniom i wzorom jest właściwą drogą dla adepta, prawego człowieka⁸⁷⁴. Jest to droga moralna:

Dlatego prawy człowiek traktuje człowieka jak człowieka. Wpływa nań zgodnie z jego naturą, dopóki nie zmieni [tego, co jest nieodpowiednie], i wtedy kończy. Lojalność i wzajemność nie są zewnętrzne wobec drogi. Nie czyń innym tego, czego nie chcesz, by inni czynili tobie⁸⁷⁵.

W tekście można zauważyć wyraźne związki z (prawdopodobnie później wyrażonymi) poglądami etycznymi Mencjusza, który miał uczyć się w oparciu o omawiany tekst. Istotna uwaga pedagogiczna dotyczy wychowania moralnego, które polega na takim oddziaływaniu na inne osoby, aby nie wywoływało one poczucia krzywdy, ale jednocześnie umożliwiło zajście procesu interioryzacji wartości moralnych. W przytoczonym cytacie są odwołania zarówno do pozytywnego aspektu lojalności (*zhong*), jak i aspektu negatywnego (*shu*)⁸⁷⁶, oba są pochodną natury (być może istniejących w niej zaczątków) oraz poprawnego wychowania.

Charakterystyka człowieka prawego, czyniona na kartach księgi, zawiera też sformułowanie:

Jego słowa odpowiadają czynom, a jego czyny słowom⁸⁷⁷.

⁸⁷² Rozdz. 11, 10 i 12; tamże.

⁸⁷³ Rozdz. 11; tamże, s. 339.

⁸⁷⁴ Rozdz. 13; tamże, s. 340.

⁸⁷⁵ Tamże.

⁸⁷⁶ Dla przypomnienia: Aspekt pozytywny – *zhong* – to „lojalność wobec innych”, robienie dla innych tego, czego pragnie się dla siebie. Aspekt negatywny – *shu* – nazywany przez Chińczyków (albo tłumacza) „altruizmem”, co jest nie do końca jasne, to nierobienie innym tego, czego nie życzy się sobie. Prawdopodobnie chodzi tu o skojarzenie pierwszego z *yang*, siłą pozytywną, skierowaną na zewnątrz, a drugiego z *yin*, siłą negatywną, skierowaną do wewnątrz.

⁸⁷⁷ Tamże.

Nie angażuje się on wcale w „wadliwe” przedsięwzięcia, unika ich realizacji⁸⁷⁸. Nie pragnie uciec z jakiegokolwiek sytuacji życiowej, w której się znajdzie i być gdzieś indziej. W rozdziale 14 występuje jednak wyraźny brak kongruencji z głoszonymi przez Konfucjusza poglądami, a pisząc dokładniej, jest pewna zgodność oraz pewna niezgodność:

[Prawy człowiek] wśród bogactw i zaszczytów zachowuje się jak człowiek bogaty i godny. Na pozycji niskiej i w biedzie zachowuje się jak przystoi nędzarzowi niskiego stanu⁸⁷⁹. Wśród barbarzyńców zachowuje się jak i oni⁸⁸⁰.

Prawy człowiek w każdej sytuacji powinien być spokojny, powinien być sobą. Zajmując wysokie stanowisko, nie traktuje niższych od siebie „z góry”. Będąc na niskiej pozycji, „nie będzie się przymilał tym, którzy stoją wyżej”. Stara się poprawiać swoje niedociągnięcia, nie narzeka na innych, nie złorzeczy Niebu, w ciszy i bez niepokoju oczekuje i przyjmuje to, co zsyła Niebo (przeznaczone mu okoliczności - *ming*⁸⁸¹), gdy mały człowiek wybiera niebezpieczne ścieżki i wypatruje szczęśliwych trafów⁸⁸². Człowiek prawy, co dobitnie podkreślił też Mencjusz, „szuka przyczyny niepowodzenia w sobie samym”⁸⁸³. Prawy człowiek:

(...) jest zwyczajny i uprzejmy dla ludzi. Jest prosty, mimo że jest pełen kultury. Jest miły, mimo że jest metodyczny. Zna dystans dzielący go od tego, co bliskie. Wie skąd wieje wiatr. Zna to, co tylko chwilę było widoczne. Taki człowiek będzie skuteczny (*de*)⁸⁸⁴.

⁸⁷⁸ Tamże.

⁸⁷⁹ To są poglądy zgodne z wyrażonymi przez Konfucjusza w *Dialogach*. Podobne odniesienie dotyczące zachowania istniejącej struktury społecznej można odnaleźć w rozdz. 28. Por. rozdz. 28; tamże, s. 347–348.

⁸⁸⁰ Rozdz. 14; tamże, s. 340. Ten pogląd jest sprzeczny z głoszonym przez Konfucjusza. Por. XIII, 19; Konfucjusz, dz. cyt., s. 395.

⁸⁸¹ Jak przekazał Feng Youlan, dla Konfucjusza *ming* było „wolą Niebios”, siłą działającą celowo (wpływającą na ludzkie życie). Potem konfucjaniści połączyli *ming* z wszelkimi uwarunkowaniami i siłami wszechświata, z którymi należało współdziałać, choć były niezależne od ludzi. W takiej sytuacji ludzie powinni robić to, co najlepsze, nie martwiąc się skutkami, czyli niezależnie od przewidywanego sukcesu lub porażki. Było to konfucjańskie „działanie bez nagrody”, w czym wyraźnie odbija się etyka konfucjańska, gdy taoiści zalecali stosowanie *wuwei* – „niedziałania” (co również należy odpowiednio zrozumieć). Por. Feng Youlan, dz. cyt., s. 51.

⁸⁸² Rozdz. 14; *Doktryna Środka...*, s. 341.

⁸⁸³ Tamże.

⁸⁸⁴ Rozdz. 33; tamże, s. 349.

Przytoczony cytat jest dobrym przykładem nie tylko zachowania człowieka prawego, ale też przenikania się w księdze treści konfucjańskich z taoistycznymi, realistycznymi i fizykalnymi z idealistycznymi, metafizycznymi. Druga połowa przytoczonego fragmentu nie jest konkretna i odbieralna w zwykłym, upowszechnionym (czyli odnoszącym się do świata materialnego) rozumieniu. Cóż oznacza: „zna to, co tylko chwilę było widoczne”? Czy jest tak uważny, że niczego nie przegapia, czy też sięgnął w akcie iluminacji do podstaw bytu? Czyż takiemu urzeczywistnionemu człowiekowi *de* nie zapewnia skutecznego działania?

Prawy człowiek jest godny szacunku, nawet jeśli nie działa; nawet jeśli nie mówi, jest szczery. (...) wpływa na ludzi⁸⁸⁵, choć nie ucieka się do nagród. Choć nie ucieka się do gniewu, ludzie czują strach, większy nawet niż przed siekierą i toporem⁸⁸⁶.

Można tu postawić pytanie, czego tak bardzo obawiają się ludzie, widząc prawego człowieka? Być może uświadamiają sobie, że musieliby spełnić podobne standardy człowieczeństwa? Opis prawego człowieka pochodzi z końca dzieła i wskazuje już na urzeczywistnionego prawego człowieka. Z psychologicznego punktu widzenia, podczas treningów medytacyjnych nakierowanych na doświadczenie oświecenia, ludzkie ego „stawia zaciekły opór”, wywołując reakcje podobne panice. Komentarz Zhu Xiego do rozdziału 33, zawierającego przytoczony wyżej fragment, jest następujący:

Zisi (...) przechodzi do opisu wysiłków uczącego się, który we własnych swych poszukiwaniach uczy się, jak być uważnym w samotności, by przez gorliwość osiągnąć chwałę świata w pokoju. Następnie zastanawia się nad tym wszystkim i nie kończy, aż nie opisze tego, jako pozbawionego dźwięku i zapachu. W tych sentencjach podsumowuje całą swoją pracę, a czyni to w prosty sposób. Był głęboki i uważny, gdy uczył ludzi, jak iść krok za krokiem. Czyż studiujący nie zechcą zastosować tego w swoich umysłach w stopniu najwyższym?⁸⁸⁷.

Komentator wskazuje, że chodzi tu o proces samowychowania – samodoskonalenia się, przez odpowiedni trening medytacyjny nakierowany na oświecenie, opisywane następnie w kategoriach nie mających związku

⁸⁸⁵ W tłumaczeniu angielskim: „the people are stimulated to virtue” – „ludzie są pobudzani do cnoty”. *The Doctrine of the Mean, w: The Chinese Classics...*, s. 432.

⁸⁸⁶ Tamże, s. 349–350.

⁸⁸⁷ Tamże, s. 350.

z doświadczeniem zmysłowym. W kolejności opisuje urzeczywistnionego człowieka jako nauczyciela, który przekazuje ludziom drogę do oświecenia. Taka interpretacja wyjaśnia cytowany wyżej tekst podstawowy, w którym „ludzie boją się prawego człowieka”.

W dziele znajduje się też opis „doskonałego mędrca”, czyli istoty spełniającej standardy nauczyciela ludzkości:

Bystry w rozumieniu jest na świecie tylko mędrzec doskonały. Ma inteligencję, przenikliwość i wiedzę, dzięki którym zdolny jest, by rządzić wszystkimi ludźmi. Wielkoduszność, szczerść i łagodność pozwalają mu objąć wszystkich ludzi; siła, wytrzymałość, solidność i zdecydowanie pozwalają mu trwać; uporządkowanie, powaga, utrzymywanie środkowej pozycji oraz poprawność pozwalają mu na wzajemność; kultura (*wen*), obyczaj (*li*), wyrafinowanie i wgląd pozwalają mu rozróżniać⁸⁸⁸.

Jest to idealny „władca-mędrzec”, któremu wszyscy wierzą, darzą go szacunkiem i podążają za nim, a jego sława i uznanie dla niego wykraczają poza Państwo Środka⁸⁸⁹. Jest

(...) absolutnie prawdziwy (*cheng*), potrafi regulować stosunki między ludźmi, czynić jasnymi wielkie podstawy ludzkości, i zna niebo, ziemię i ich transformację oraz ochronę, jaką dają⁸⁹⁰.

W jakimś stopniu ideał ten został odwzorowany przez wielkich władców z przeszłości. Na kartach dzieła pojawia się (cesarz) Shun, który „miał moc (*de*) mędrca i godność Syna Niebios”⁸⁹¹, król Ji, król Wu i inni królowie oraz książę Zhou. Wszyscy oni posiadli (rozwinęli) cnoty konfucjańskie, a wśród nich silnie eksponowaną cnotę synowskiej nabożności (*xiao*)⁸⁹².

Polityka w służbie zaspokajania potrzeb człowieka

W dziele proklamowane są idee wspólnotowego życia, opartego na wspólnym celebrowaniu ceremonii, przestrzeganiu zasady starszeństwa i szanowaniu innych⁸⁹³. Pojawiają się też, wyraźnie obecne w *Dialogach*, odniesienia polityczne i wartości z tym związane. Rządy państwem rozkwitają, gdy rządzą władcy podobni królom: Wen i Wu. Polityka powinna wynikać z potrzeb człowieka, w tym uwzględniać zwłaszcza potrzebę

⁸⁸⁸ Rozdz. 31; tamże, s. 349.

⁸⁸⁹ Tamże.

⁸⁹⁰ Rozdz. 32; tamże, s. 349.

⁸⁹¹ Rozdz. 16; tamże, s. 341. Por. M.J. Künstler, *Mitologia chińska*, Warszawa 2006, s. 183.

⁸⁹² Rozdz. 17, 18 i 19; *Doktryna Środka...*, s. 341–342.

⁸⁹³ Rozdz. 19; tamże, 342–343.

kształtowania siebie i inne dążenia, oraz być w zgodzie z nimi. Cnoty *ren* i *yi*, humanitarności i sprawiedliwości, w kolejności podbudowują: zażyłość rodzinną i poszanowanie wartości, tworząc podstawę dla *li* – (zasad) obyczajów⁸⁹⁴.

Rządzenie opiera się na pewnych podstawach (kanonach): na kształtowaniu siebie samego, szanowaniu wartości, podtrzymywaniu bliskich stosunków rodzinnych (rodzinnej zażyłości), szanowaniu dostojników państwowych, korpusu urzędniczego oraz książąt (władców feudalnych), traktowaniu ludu jak własnych dzieci, wspieraniu rzemieślników, okazywaniu pobłażliwości obcym (cudzoziemcom). Atrybuty te przypisane są zapewne dobremu władcy, jednak zwraca uwagę cecha tolerancji (wobec obcych), która ma ich przyciągnąć do kraju⁸⁹⁵.

Samokształtowanie – *xinshen*, rozwój cnoty *de*, wiedza i uczenie się

Na pierwszym planie samokształtowania człowieka znajduje się rozwój uniwersalnej cnoty – *de*. Na tym przykładzie widać wyraźnie wpływy taoistyczne, związane właśnie z gromadzeniem czy potęgowaniem (cnoty, siły) *de*. Są one również zgodne z poglądami głoszonymi przez Mencjusza. Tę cnotę pielęgnuje się prawymi działaniami, odrzucając wszelkie inne wybory⁸⁹⁶. Wspomniane ujęcie taoistyczne można dostrzec we fragmencie:

Mistrz mawiał: „Jakżeż bogato ujawnia się przynależna tajemnym duchom moc (*de*)! Wypatrujemy jej, lecz jej nie widzimy; nasłuchujemy, lecz jej nie słyszymy, choć ona jest we wszystkich rzeczach czy sprawach i nie ma niczego, co byłoby jej pozabawione. Wszyscy ludzie pod niebem wzbogacają się i oczyszczają, gdy z niej czerpią, gdy jej są posłuszni i gdy w swoich pełnych poświęcenia wysiłkach nią się kierują. Ona jest jak wszystko opływająca woda – ponad głowami, z prawej strony i z lewej strony”⁸⁹⁷.

Dalej (w rozdz. 16) następuje odwołanie do *Księgi Pieśni*, które (w sposób obecnie niezbyt zrozumiałe) ma zapewne oddać ponadnaturalny charakter siły przychylniej człowiekowi (*shen*). *De* stanowi cnotę mędrca, wielką i skuteczną moc, która zaprowadza porządek i ochrania człowieka, stwarzając mu właściwe okoliczności (*ming*) rozwoju⁸⁹⁸. W księdze zawarte są też czyisto konfucjańskie odniesienia do *de*:

⁸⁹⁴ Rozdz. 20; tamże, s. 343.

⁸⁹⁵ Tamże; s. 343-344.

⁸⁹⁶ Rozdz. 13; tamże, s. 340.

⁸⁹⁷ Rozdz. 16; tamże, s. 341. Por. *The Doctrine of the Mean*, w: *The Chinese Classics...*, s. 397-398.

⁸⁹⁸ Rozdz. 17; *Doktryna Środka...*, s. 341.

Wiedza (*zhi*), humanitarność (*ren*) i męstwo (*yong*) – te trzy są pod niebem uniwersalnymi cnotami (*de*). Praktykowane dają jedno⁸⁹⁹.

Po rozpatrzeniu stosownych fragmentów, dotyczących rozwoju uniwersalnej cnoty (*de*), widać, iż w księdze są zawarte jej ekspikacje powiązane z metafizyką, etyką oraz pragmatyzmem, co pośrednio wskazuje na próby, jeśli nie scalenia, to przynajmniej uwzględnienia różnych stanowisk filozoficzno-religijnych.

Podobnie jak w *Dialogach*, również w *Doktrynie Środka* pochodzenie wiedzy u człowieka jest tłumaczone w zróżnicowany sposób. Niektórzy ludzie rodzą się z nią (na co wskazał też Konfucjusz⁹⁰⁰), inni mają ją z natury⁹⁰¹, a jeszcze inni dzięki ciężkiej pracy⁹⁰². W każdym przypadku ma ona być taka sama, tzn. tej samej jakości. Wiedza jest cnotą, podobnie jak humanitarność i męstwo. Najczęściej osiąga się ją przez naukę. Posiadając rozwinięte wymienione trzy cnoty, człowiek wie, jak samego siebie kształtować i jest zdolny do rządzenia. Kanony rządzenia zostały już wymienione, z pedagogicznego punktu widzenia zwracają uwagę dwa pierwsze: kształtowanie siebie samego oraz szanowanie wartości, ponadto ten dotyczący okazywania pobłażliwości obcym (cudzoziemcom), czyli wiążący się z tolerancją.

Samokształtowanie jest umacnianiem drogi (*dao*). Wiąże się z szanowaniem wartości, dbaniem o post, oczyszczanie, o strój, o przestrzeganie obyczajów. Przestrzeganie wartości wymaga poniechania obmowy, nieulegania pięknu (niewieściemu) oraz nieprzeceniania dostatku, a pielęgnowania *de*. Wszelkie przedsięwzięcia należy wcześniej przygotować, zaplanować, aby uniknąć wyrzutów sumienia i trudności. Szczerłość i zaufanie stanowią podstawę w relacjach rodzinnych, przyjacielskich, pracowniczych i urzędniczych. Należy być szczerym, prawdziwym, gdyż prawda (*cheng*) jest gwarantem poprawności wszelkich relacji. Wszystkie te idee i cnoty należy zgłębiać następująco:

Studuj – szeroko, badaj – ściśle, rozważaj – ostrożnie, rozróżniaj – jasno i ćwicz gorliwie⁹⁰³.

⁸⁹⁹ Rozdz. 20; tamże, s. 343.

⁹⁰⁰ Być może odnosiło się to do Synów Nieba, wielkich władców starożytności o „boskim pochodzeniu”.

⁹⁰¹ Z natury, co może oznaczać wiedzę otrzymaną w intuicyjnym wglądzie w naturę wszechświata.

⁹⁰² Chodzi o pracę nad samokształtowaniem, doskonaleniem swej osobowości, opartym na wnikliwym studiowaniu i gorliwym ćwiczeniu.

⁹⁰³ Tamże; s. 345.

Studiowania nie należy przerywać, jeśli jest jeszcze jakiś niepoznany lub niezrozumiany obszar wiedzy; gdy nie wszystko zostało rozważone a sens uchwycony; gdy nie wszystko zostało rozróżnione lub rozróżnienie pozostało niejasne; gdy nie wszystko zostało przećwiczone lub ćwiczono coś niezbyt gorliwie. Wkładanie zwielokrotnionego wysiłku umożliwi nawet głupcom stanie się rozumnymi, nawet słabeuszom – silnymi⁹⁰⁴.

Samokształtowanie jest także doskonaleniem się moralnym:

Prawy człowiek trenuje umysł i serce, i patrzy, czy jest tam coś złego, coś, z czego mógłby być niezadowolony. Tego inni zobaczyć nie mogą, bo to jest praca wewnętrzna⁹⁰⁵.

Człowiek taki z każdym dniem nabiera znaczenia, jednak nie obnosi się z tym, w przeciwieństwie do człowieka małego, który „szuka rozgłosu i z każdym dniem znaczy coraz mniej”⁹⁰⁶.

Oświecenie i prawda

Wydaje się, że w dziele występuje jednak pewna sprzeczność dotycząca zdobycia czy też dotarcia do wiedzy, jak również rozumienia wiedzy jako atrybutu człowieka mądrego. Oznaki tej sprzeczności można odkryć już w *Dialogach* i w istocie dotyczy ona rozróżnienia pomiędzy wiedzą a mądrością oraz metod docierania do tych stanów człowieka: stanu wiedzy i stanu mądrości. Nie jest ta sprzeczność jednak w jakiś szczególny sposób wyeksponowana.

Droga Środka zdaje się podkreślać stan mądrości, ale nie lekceważy stanu wiedzy. Tym samym próbuje pogodzić stanowisko taoistyczne z konfucjańskim. W dziele czytamy:

Prawda jest drogą nieba (*tiandao*); osiągnięcie prawdy jest drogą człowieka (*rendao*). Ten, kto jest prawdziwy, trafia w środek bez wysiłku, bez ćwiczeń umysłowych chwytą sens; jest mędrce, który pozostaje w równowadze z drogą – naturalnie i łatwo. Ten, kto jest prawdziwy, wybiera dobro i mocno się tego trzyma⁹⁰⁷.

Wciąż nie jest jasne, czy stan mędrca jest tożsamy ze stanem wiedzy, być może powyższy opis prezentuje już działanie mędrca, które nie wymaga wysiłku i ćwiczeń umysłowych, gdy dochodzenie do tego stanu wymaga

⁹⁰⁴ Tamże; s. 334–335.

⁹⁰⁵ Rozdz. 33; tamże, s. 349.

⁹⁰⁶ Tamże.

⁹⁰⁷ Tamże; s. 345.

ga jednak wysiłku samokształtowania. Oczywiście, warte podkreślenia jest też powiązanie mądrości z etycznym działaniem, kierowaniem się w życiu dobrem.

Autor czy autorzy dzieła starają się przekonać odbiorcę do tożsamości prawdy i natury:

Gdy prawda (*cheng*) wydobywa się z twojego oświecenia, nazywa się to naturą (*xing*). To, co nazywa się kształceniem (*jiao*), jest twoim własnym oświeceniem wydobywającym się z tej prawdy. Efektem prawdy jest oświecenie, oświecenia zaś prawda⁹⁰⁸.

Wygląda na to, że oświecenie wynika z treningu stania się prawdziwą osobą, co według konfucjanistów oznacza wytrwale i zaangażowane studiowanie wszystkich aspektów ludzkiego życia. Pojawia się tutaj jednak pewien problem, gdyż wcześniejszy rozdział (21) wskazywał, że studiowanie jest w dużej mierze opanowywaniem porcji wiedzy, jak przy założeniu, że suma tych porcji pozwoli człowiekowi opanować ją całą. Współcześnie takie założenie wydaje się być nie tylko redukcjonistyczne, ale wręcz nonsensowne. W ten sposób nikomu nie uda się opanować całej wiedzy. Być może w starożytności było inaczej, czyli zakładano skończoną ilość wiedzy, a Konfucjusz, jak wiadomo, raczej szukał poprzez studia podstawowej zasady, kierującej wszystkim. Warto zauważyć, że w księdze dość jednoznacznie traktuje się Konfucjusza jako mędrca, który nie tylko przekazał starożytną tradycję Yao i Shuna, i dokonał kodyfikacji zasad królów: Wena i Wu, ale też sam osiągnął naturalny sposób zachowywania się mędrca, stając się w tym podobny do działania sił natury⁹⁰⁹.

Ponadto rozdział 21 wskazuje również na ćwiczenie (każdego aspektu ludzkiego życia), co wygląda na zadanie bardzo trudne, ale możliwe do realizacji. Cytowany tekst może też być próbą wyjścia poza dualistyczne rozstrzygnięcia, ograniczenia przyczynowo-skutkowego myślenia, czasu i przestrzeni. W takim aspekcie prawda, oświecenie, natura i kształcenie zbiega się w jedno i oznacza, że to zaledwie poszczególne aspekty tej samej rzeczywistości. W moim przekonaniu jednak tekst nie jest w pełni jednorodny (i jednego autorstwa) oraz zawiera różne wtręty, w tym wypadku powiązane z nauczaniem konfucjańskim, jako przekazywaniem porcji wiedzy oraz nauczaniem bardziej taoistycznym, wskazującym na możliwość całościowego wglądu, dotarcia do prawdy, poprzedzonego wytrwałą pracą

⁹⁰⁸ Rozdz. 21; tamże, s. 345.

⁹⁰⁹ Rozdz. 30; tamże, s. 348.

samowychowawczą. Jej metody, oprócz już wymienionych, zostały przekazane dalej w tekście.

W kolejnym rozdziale czytamy:

Tę naturę (*xing*), o której mówi rozdział 21, w pełni rozwijać potrafi tylko ten pod niebem, kto jest absolutnie prawdziwy (*cheng*). W takim stopniu, w jakim jest zdolny do pełnego rozwoju swej własnej natury, zdolny jest w pełni rozwijać natury innych ludzi. W takim stopniu, w jakim jest zdolny do bezgranicznego rozwijania natur innych ludzi, potrafi w pełni rozwijać natury rzeczy i spraw. W takim stopniu, w jakim jest zdolny do pełnego rozwijania natur rzeczy i spraw, potrafi w porządku nieba i ziemi, towarzysząc im, wzrastać i transformować. Może przyłączyć się [i stworzyć trójcę] wspólnie z niebem i ziemią⁹¹⁰.

Wydaje się, że ten, 22 rozdział oraz częściowo dwa poprzednie, wskazują na jedną z dróg dotarcia do prawdy, opierającą się na totalnej uważności i zaangażowaniu w każde sprawy (działania) i okoliczności życia (jest jakby medytacją całego życia), gdy rozdział kolejny wskazuje na jeszcze inną drogę. Polega ona na koncentrowaniu się na jednej rzeczy, którą mają się zajmować (w pełni) ludzie, czyli wybraniu jednego przedmiotu swych zaangażowanych medytacji i w ten sposób osiągnięciu prawdziwości⁹¹¹.

Kolejny rozdział pokazuje zależności między prawdą, z której się czerpie nawet przed osiągnięciem stanu bycia jej świadomym, a różnymi okolicznościami i przejawami życia w społeczeństwie i świecie. Można odczytać pewne symptomy powiązane z rodzajem nadchodzącej przyszłości, czy nastąpi rozkwit, czy też zbliża się upadek. Upadek rodziny i narodu źle wróży na przyszłość. Wnioskować o tym można również z pęknięć na skorupie żółwia i ruchów ciała. Wydają się tu być poczynione odniesienia do *Yijing*, a może nawet do *qigong*. Umiejscawia to prawdę w wymiarze bardziej duchowym (*shen*)⁹¹², a może psychologicznym.

Kolejne rozdziały, a zwłaszcza 25, demonstrowują prawdę w kontekście ludzkiego samowychowania i doskonalenia się:

Prawda (*cheng*) jest twoją osobistą, pełną dojrzałością, dlatego na drodze (*dao*) sam sobą musisz kierować. Prawda jest początkiem i końcem rzeczy i spraw. Bez niej niczego by nie było.

⁹¹⁰ Rozdz. 22; tamże, s. 345–346.

⁹¹¹ Rozdz. 23; tamże, s. 346. W taoizmie przekazano również tę metodę. W *Zhuangzi* kucharz, dzięki kultywowaniu swej profesji, osiąga *dao*, w *Liezi* łucznik (sam Liezi), dzięki koncentrowaniu się na swej umiejętności również osiąga *dao*.

⁹¹² Rozdz. 24; tamże.

Z tej to przyczyny człowiek prawy ceni prawdę. Prawda jest nie tylko dojrzałością twego własnego ego (*yi*)⁹¹³. Jest również tym, przez co dojrzewają sprawy i rzeczy. Jako dojrzewanie ego jest humanitarnością (*ren*). Jest wiedzą (*zhi*) jako dojrzałość rzeczy i spraw. Cnota (*de*) należy do natury (*xing*), a jedność wewnętrznej i zewnętrznej jest drogą (*dao*). Dlatego zawsze, kiedy będziesz się tym kierować, będziesz poprawny⁹¹⁴.

Bez wątplenia widać w powyższym tekście powiązania nie tylko z konfucjanizmem (np. odwołanie do *ren*), ale przede wszystkim z taoistycznym dziełem *Daodejing*, np. z jego rozdziałem 16, w którym występują podobne sformułowania. Ponadto *Zhongyong* wskazuje na oparcie się przede wszystkim na swoim wnętrzu, a nie zewnętrznych (i dawnych) autorytetach oraz wiedzy. Jest o tym mowa również w innym miejscu księgi:

Jakkolwiek wspaniale byłyby przepisy czasów dawnych, to nie są poświadczane. Niepoświadczane nie są wiarygodne. Niewiarygodne nie nadają kierunku działaniu ludzi⁹¹⁵.

Ten fragment zawiera ideę będącą w wyraźnej opozycji do twierdzeń Konfucjusza, choć i on nie był zupełnie bezkrytyczny wobec zapisów o wielkiej przeszłości Chin.

Wracając do cech absolutnej prawdy, jest ona trwała (*jiu*) – trwa nieustannie, oczywista, ma długą historię (została rozpoznana już dawno), zasobna, głęboka, rozwinięta, jasna, zawiera wszystkie rzeczy i sprawy oraz może je osłaniać i czynić dojrzałymi⁹¹⁶. Jest też nieograniczona, nie porusza a transformuje, nie działa (*wuwei*), a sprawia, że wszystko dojrzewa. Znowu nasuwają się wybitne skojarzenia z cechami czy opisem Dao, dokonany przez Laoziego i innych taoistów oraz opisem pustki, przedstawianym przez buddystów *chan* i zen.

Rozdział 26 zawiera również zachwyty nad wspaniałością wszechświata, natury, nieba i ziemi, rzek i mórz, gór, kamieni i źdźbeł trawy, lasów i łąk, ptaków i dzikich zwierząt, minerałów i wody, wszystkiego przepojonego duchową siłą prawdy⁹¹⁷. Jej przejawy są źródłem dla zdrowia i wielkości człowieka.

Droga mędrca jest równie wielka, podobna życiodajnej rzece, jest znakomita, dostępna przez doskonalenie cnoty (*de*). To droga środka, szano-

⁹¹³ W przypisie podano, że *yi* to „ja, w sobie jedyne, czyste, niez mieszane”. Tamże, s. 347.

⁹¹⁴ Rozdz. 25; tamże, s. 346.

⁹¹⁵ Rozdz. 29; tamże, s. 348.

⁹¹⁶ Rozdz. 26; tamże, s. 446.

⁹¹⁷ Rozdz. 26; tamże, s. 346–347.

wania moralnej natury, pytania i studiowania, oczyszczania się i docierania do głębi, właściwego do okoliczności i sytuacji zachowania się, mówienia, gdy w kraju dzieje się dobrze i milczenia, gdy jest w nim źle w celu chronienia swej osoby, pielęgnowania cnót oraz osiągnięcia najwyższego punktu i jasności zrozumienia⁹¹⁸.

Z przypisu A.I. Wójcik do tego rozdziału, a w szczególności w nawiązaniu do kwestii „szanowania moralnej natury i podążania drogą pytań i studiów”, wynika, iż konfucjanizm rozwinął się dalej w dwóch kierunkach: idealistycznym (Wang Yangming, 1472–1529) oraz racjonalistycznym (1130–1200 r.)⁹¹⁹.

Znaczenie dzieła

Samo dzieło – *Doktryna Środka* – zostało potraktowane (przynajmniej przez komentatora) jako podręcznik samowychowania, zawierający wskazówki do odbycia treningu uważności i stania się człowiekiem oświeconym, prawym i mądrym, przydatnym społeczeństwu jako nauczyciel sprawiedliwości i prawdy. Jest to o tyle istotne, iż komentator – Zhu Xi, jeden z najwybitniejszych przedstawicieli chińskiego neokonfucjanizmu, scalił ze sobą omówione już księgi w jedną całość, zwaną *Czteroksięgiem konfucjańskim*, który później, w latach: 1313–1905, stał się podstawą dla przeprowadzanych egzaminów państwowych⁹²⁰. Według tradycji konfucjańskiej i przekazów Li Ao (zm. ok. 844), *Doktryna Środka* wywodzi się z nauk Yan Hui, ucznia Konfucjusza⁹²¹, który otrzymał je od „starożytnych mędrców”, bądź od samego Konfucjusza, który przekazał je wnukowi Zi Si, a ten je spisał. Następnie dzieło trafiło do Mencjusza i wywarło na niego duży wpływ, a po wielu stuleciach na buddystów *chan*. *Zhongyong* ma zatem stanowić przekaz wiedzy ezoterycznej Konfucjusza. Jego obecność oraz obecność *Wielkiej Nauki* i *Księgi Mencjusza* w *Czteroksięgu* sprawiła, że konfucjanizm nabrał oblicza i oddziaływania duchowego, wyraźnie zauważalnego w neokonfucjanizmie⁹²².

⁹¹⁸ Rozdz. 27; tamże, s. 347.

⁹¹⁹ Tamże.

⁹²⁰ Tamże, s. 337.

⁹²¹ Konfucjusz uważał go za swego najlepszego ucznia i bardzo rozpacział po jego przedwczesnej śmierci, lękając się również zaprzepaszczenia sedna swoich nauk. Yan Hui, dla przypomnienia, zdążył do prawdy i powątpiewał w to, aby studiowanie literatury, trzymanie się zasad obyczaju oraz panowanie nad sobą były wystarczającymi środkami do osiągnięcia upragnionego celu.

⁹²² Feng Youlan, dz. cyt., s. 303–304.

7.3. Ideały i wartości pedagogiczne neokonfucjanizmu

7.3.1. Neokonfucjanizm chiński

Według Fenga Youlana neokonfucjanizm

(...) stanowi kontynuację idealistycznego odłamu starożytnego konfucjanizmu, zwłaszcza zaś mistycznego nurtu myśli Mencjusza. Dlatego też myślicieli tych nazywano *daoxuejia*, a ich filozofię *daoxue*, co znaczy «badanie dao», czyli Prawdy. Określenie «neokonfucjanizm» jest nowo utworzonym, zachodnim odpowiednikiem terminu *daoxue*⁹²³.

Jezuita Matteo Ricci (1552–1610) oraz jezuici prowadzący później pracę misyjną w Chinach argumentowali, że w epoce Song i Ming pojawił się konfucjanizm odbiegający od oryginalnych wzorców starożytnych, a zwolennicy tych poglądów zostali określani mianem „nowoczesnych interpretatorów” (*Neoterici Interpreteres*)⁹²⁴. Prawdopodobnie pierwszy raz terminu „neokonfucjanizm” użył jezuita francuski Jean Joseph Marie Amiot (1718–1793), który w 1777 roku określił współczesnych mu uczonych chińskich jako „neokonfucjanistów”. Termin ten następnie przyjął się wśród uczonych zachodniego kręgu kulturowego⁹²⁵. Do jego upowszechnienia przyczynił się również Feng Youlan, który użył go w swej pracy doktorskiej, napisanej pod kierunkiem Johna Deweya. Termin „neokonfucjanizm” nie wydaje się uczonym w pełni spójny z uwagi na odnoszenie go do wyraźnie różnych od siebie poglądów myślicieli chińskich, z drugiej jednak strony upowszechnił się już w literaturze filozoficznej i innej literaturze naukowej.

Genezę neokonfucjanizmu wiąże się z poglądami wspomnianego już Lo Ao oraz Han Yu (768–824)⁹²⁶, którzy chcieli uwolnić konfucjanizm od wpływów taoistycznych i buddyjskich w późnej epoce Tang (VII–X w.). W epoce Song (X–XIII w.) neokonfucjanizm osiągnął swą dojrzałą formę i wtedy ukształtowały się jego dwie podstawowe szkoły.

⁹²³ Tamże.

⁹²⁴ D.E. Mungello, *Confucianism in the enlightenment. Antagonism and collaboration between the Jesuits and the Philosophes*, w: *China and Europe. Images and influences in sixteenth to eighteenth centuries*, red. Th. H.C. Lee, Hongkong 1991, s. 115.

⁹²⁵ Tamże.

⁹²⁶ Twierdził on, że „uniwersalna miłość jest nazywana *ren*”. Por. Chan Wing-tsit, *Neonconfucianism, New ideas in old terminology*, „Philosophy East and West” 1967, t. 17, nr 1/4, s. 30.

Jedna z nich – szkoła zasad – zakłada, że wszystko we wszechświecie jest zbudowane z *li* i *qi*, gdzie *li* jest zasadą (formą) a *qi* siłą materialną (materią). Tworzą one łącznie Najwyższą Jedność (*Taiji*)⁹²⁷, zasadę kierującą wszechświatem. Siła materialna (*qi*) jest źródłem zmienności i różnorodności, w tym dobra i zła, a w człowieku – emocji i pragnień. Z kolei zasada *li* wiąże się z wiedzą i humanitarnością. Samodoskonalący się człowiek dzięki studiowaniu klasyków konfucjańskich, stopniowo wyzbywa się egoizmu, oczyszczając *li* z naleciałości *qi*, a tym samym odkrywa swą prawdziwą tożsamość, będącą homogeniczną z istotą wszechświata. Szkoła ta jest przede wszystkim reprezentowana przez Cheng Yi (1033–1107) i wielokrotnie już wymienianego Zhu Xiego (1130–1200), który utożsamiał zasadę *li* z Najwyższą Jednością (*Taiji*)⁹²⁸.

Druga szkoła – umysłu, jest reprezentowana zwłaszcza przez Lu Jiuyuna (1139–1193) i wymienianego już Wanga Yangminga (1472–1529). Odrzucali oni dualizm szkoły zasad, twierdząc, że od samego początku ludzki umysł był nieskalany i homogeniczny z zasadą (*li*), więc samodoskonalenie powinno wiązać się przede wszystkim z intuicją, która jest siedzibą cnót i moralności, a nie ze studiowaniem klasycznej literatury konfucjańskiej, która co najwyżej odzwierciedla przytoczoną prawdę. System filozoficzny Wanga Yanminga, określane jako subiektywno-idealistyczny, opierał się na neokonfucjanizmie poprzednika oraz elementach buddyizmu *chan*. Człowiek jest z natury dobry, posiada też wrodzoną wiedzę, prowadzącą go do urzeczywistnienia prawdy i spokoju. Epistemologiczny intuicjonizm Wanga Yanminga był trudny do zaakceptowania przez neokonfucjanistów i często odrzucany, choć ostatecznie przetrwał i dotarł nawet do Japonii, gdzie cieszył się uznaniem wśród wyznawców kodeksu *bushido*⁹²⁹.

Poglądy filozoficzne samego Zhu Xiego, choć ułożone w szkole zasad, jeśli uwzględnić jego komentarze do *Doktryny Środka*, jak ten cytowany wcześniej, oraz jego twierdzenie o zgodności *li* z *Taiji*, lokują się, przynajmniej w części, również w drugiej szkole, co w pewnym wymiarze potwierdzają nowsze badania⁹³⁰. Argumenty te, zebrane razem, wzmacniają przytoczone na wstępie podrozdziału rozumienie neokonfucjanizmu przez Fenga Youlana.

Polska uczona A.I. Wójcik dostrzegła w neokonfucjanizmie zarówno kontynuację tradycyjnych tematów, zawartych w księgach kanonicznych

⁹²⁷ Zasady rzeczy oraz poznających je podmiotów tworzą jedność *Taiji*. Por. A.I. Wójcik, *Neokonfucjanizm*, w: *Filozofia Wschodu...*, s. 377.

⁹²⁸ J.K. Fairbank, *Historia Chin. Nowe spojrzenie*, Gdańsk 1996, s. 90.

⁹²⁹ Tamże, s. 126, 221.

⁹³⁰ J.A. Adler, *Zhu Xi's spiritual practice as the basis of his central philosophical concepts*, w: „*Dao. A Journal of Comparative Philosophy*” 2008, nr 7, s. 57–79.

konfucjanizmu, jak i nowe badania o charakterze metafizycznym, ontologicznym, kosmologicznym i religijnym, które (jako przedmioty dociekań) jej zdaniem były odrzucane przez Konfucjusza, jednak, pod wpływem taoizmu i filozofii szkół buddyzmu mahajany, okazały się tak inspirujące, że stały się przedmiotem dociekań neokonfucjanistów⁹³¹.

Rozważania o charakterze kosmologicznym czynił Zhou Dunyi (1017–1073), badania nad zasadą *li* bracia Cheng: Hao (1032–1085) i Yi (1033–1107), a oba te pola badań w spójny system połączył Zhu Xi (Zhuxi)⁹³². Zaproponował on metodę duchowego rozwoju, która tylko pozornie przypomina działanie naukowca, gdyż „zaleca bezinteresowność, skoncentrowaną uwagę” w celu dokładnego, systematycznego i rzetelnego badania rzeczy. W istocie mędrzec (neokonfucjański) szuka jednak sensu świata, ponieważ wiedza to kształtowanie w odpowiedni sposób swojego umysłu, by osiągnąć oświecenie. Wiedza ma zatem wymiar nie tylko poznawczy, ale w pełni etyczny i wiąże się z kształceniem w cnotach konfucjańskich oraz uprawianiem medytacji⁹³³.

7.3.1.1. Nauki przydatne w życiu praktycznym (*Chuanxi Lu*)

Również Wang Yangming w swych esejach i dialogach, później zebranych w zbiór zatytułowany: *Nauki przydatne w życiu praktycznym (Chuanxi lu)*, zajął się „nauką ciała i umysłu”. Jego filozofia kazała traktować humanitarność jako zasadę wzrostu, która ostatecznie okazuje się być „powszechną empatią przenikającą całość organizmu wszechświata”⁹³⁴. Sformułował on koncepcję zasadniczej jedności wiedzy i działania (*zhixing heyi*). Badanie rzeczy to głęboka samowiedza. Poznając własny umysł, poznaje się również zasady wszystkiego innego. Wang zrównał praktykę codziennego życia z teorią. Sama wiedza teoretyczna, bez osobistego doświadczenia jej urzeczywistnienia, nie wystarczy, aby człowiek dojrzał i rozwinął się. Humanitarność (*ren*) nie jest czystą, leżącą poza ludzką egzystencją, wartością moralną. Odnaleźć ją można w ludzkim stylu życia, w konkretnych relacjach międzyludzkich. Neokonfucjanista pisał:

Nigdy nie było ludzi, którzy by wiedzieli i nie postępowali podług tej wiedzy. Ci, o których się zakłada, że wiedzą, lecz nie działają, po prostu nie wiedzą⁹³⁵.

⁹³¹ A.I. Wójcik, *Neokonfucjanizm...*, s. 365.

⁹³² Tamże, s. 365–376.

⁹³³ Tamże, s. 376.

⁹³⁴ Tamże, s. 377.

⁹³⁵ Tamże, s. 377.

Wiedza jest nierozzerwalnie związana z praktykowaniem moralności. Spokój umysłu osiąga się przez rozwój umysłu – tego, co wewnętrzne oraz tego, co zewnętrzne – (badanie) rzeczy (*wu*). Przez prawdziwe (*cheng*) rozwijanie ich obu jest on dopiero dostępny.

Rzecz ludzkiego umysłu jest związany z rozwojem uczuć. Żywiona przez małe dzieci miłość do rodziców przekształca się we wrażliwość i umiejętność współodczuwania z innymi stworzeniami, nie tylko ludźmi, ale też zwierzętami i roślinami, by następnie przekształcić się w „kosmiczną empatię humanitarności”:

Wewnętrzna wiedza (*liangzhi*) człowieka jest tą samą co ta roślin, drzew, kafelków⁹³⁶ i kamieni. Bez inherentnie zawartej w człowieku *liangzhi*, one nie mogłyby być zdolne do bycia roślinami, drzewami, kafelkami i kamieniami. Ta prawda nie dotyczy tylko ich. Nawet Niebo i Ziemia nie mogłyby egzystować bez *liangzhi*, która jest inherentnie zawarta w człowieku. Cały miliard rzeczy – od Nieba po Ziemię – wraz z człowiekiem tworzy jedno ciało⁹³⁷.

Nie chodzi też tutaj o stopniowy charakter procesu samowychowania, jak u Zhu Xiego, ale o natychmiastowe oczyszczenie się w procesie oświecenia, jak wskazuje buddyzm *chan*. Wang jednak nie chce utożsamić swej nauki z filozofią i praktyką taoizmu i buddyzmu, którym zarzuca, że izolują człowieka od rodziny, społeczeństwa, kultury i polityki. Mędrzec nie transcenduje kondycji człowieka, lecz ją w najwyższym stopniu ucieleśnia. Nie chodzi o poznanie osiągalne w najwyższych stopniach medytacji, lecz osiągnięcie stanu umysłu nazywanego „wewnętrzną prawdą” (*cheng*). To do niej dąży człowiek, zasiadając w medytacji i trzymając się nauk *Doktryny Środka*⁹³⁸.

Oprócz koncepcji wiedzy i działania Wang skupił się na koncepcji wiedzy wewnętrznej – *liangzhi*. Wola, jako intuicyjna wiedza etyczna, powiązana jest z intelektem, rozumianym nie tylko jako pojmowanie konceptualne, oraz z doświadczeniem wewnętrznym. Można wyćwiczyć istniejącą w naturze każdego człowieka zdolność uniwersalnej empatii z zasadą wszechświata (*tianli*), która też jest pierwotną substancją umysłu. „*Liangzhi* jest ostatecznie tożsame z *tianli*”, co wynikało z medytacyjnego doświadczenia Wanga. Tak oto subiektywność jest odwrotną stroną obiektywności,

⁹³⁶ Nie wiadomo, o jakie kafelki chodzi. Być może chodzi o kafelki z oczyszczonej i wypalanej gliny (z terakoty).

⁹³⁷ Tamże, s. 378.

⁹³⁸ Tamże.

a urzeczywistniony (w ten sposób) umysł umożliwia przekształcanie się wszechświata i jest zaczynem wszelkiej aktywności. Człowiek ontologicznie jest tym, kim powinien być (mędrcom), jednak egzystencjalnie nie jest (zazwyczaj) tym, kim być powinien. Pierwsze stanowi *benti* – pierwotną substancję człowieka, a praktyczne wysiłki – *kongfu* – prowadzą do jej urzeczywistnienia:

To pierwsze jest podstawą samorealizacji, to drugie jest konkretnym procesem. Człowiek nie jest abstrakcyjnym procesem, lecz żywą rzeczywistością⁹³⁹.

Wang polemizuje z buddystami *chan*, pisząc, że człowiek nie powinien być rozumiany tylko w terminach jego „pierwotnej twarzy”⁹⁴⁰. Jednak nie jest on też tylko tworem swych konkretnych, obserwowalnych działań. Będąc jednocześnie strukturą bytu i procesem stawania się, człowiek może zdecydować, że chce być mędrcom, a wtedy pojawią się (z tej struktury) „narzędzia”, które mu to umożliwią. Takim „narzędziem” jest „nauka umysłu i ciała” Wanga, podręcznik praktycznych rad umożliwiających realizację „wewnętrznego mędrca”. Należy przede wszystkim zrównoważyć ciało z umysłem, np. na drodze medytacji czy sztuki kaligrafii. Na drodze wewnętrznej prawdy (*cheng*) należy wyciszyć umysł i powiązaną z nim intencję (*yi*), która wiąże świadomość z obiektem, rzeczą (*wu*). W istocie nie jest ona zewnętrzna wobec umysłu (*xin*), lecz jest wytworem zafiksowanej intencji (może więc być rzeczą konkretną jak drzewo, albo pojęciem, jak dobro itd.). Należy to bezstronnie badać w oparciu o wiedzę (*zhi*), koncentrując „myśl-swiadomość”, „myśl-intencję” na rzeczy. Pomocne w tym badaniu jest stosowanie „czterech kroków”: badania rzeczy (*gewu*), poszerzenia wiedzy (*zhizhi*), prawdy myśli (*chengyi*) oraz oczyszczania umysłu (*zhengxin*). Mistrzem ciała jest umysł, z którego emanuje intencjonalna wola, a jej pierwotną substancją jest wiedza. Tam, gdzie wola się skupia, pojawia się rzecz. Badając rzecz dzięki „czterem krokom”, urzeczywistnia się mędrzec neokonfucjański, stając się prawdziwym człowiekiem, który w zgodzie z niebem i ziemią realizuje w swoim życiu powszechną humanitarność⁹⁴¹.

Neokonfucjaniści chińscy bardzo zabiegali o to, aby być oryginalnymi i niezależnymi od myśli taoistycznej i buddyjskiej, jednak ich filozofia i praktyka jest wprost przesiąknięta ideami i praktykami tych systemów filozoficzno-religijnych.

⁹³⁹ Tamże, s. 379.

⁹⁴⁰ Znany *koan* zen, umożliwiający pierwsze oświecenie.

⁹⁴¹ Tamże, s. 379–380.

7.3.2. Neokonfucjanizm koreański

Podobnie jak w przypadku neokonfucjanizmu chińskiego zostaną tutaj zasygnalizowane wybrane, najwybitniejsze, jak się ocenia, osiągnięcia tego nurtu w Korei. Chodzi tu głównie o wkład do konfucjanizmu dwóch filozofów koreańskich: Yi T'oegyego i Yi Yulgoka⁹⁴².

W XVI wieku w koreańskim państwie rządziła dynastia Chosŏn, a religią państwową był konfucjanizm, traktowany również jako „nauka”. Za najwybitniejszego jego przedstawiciela uważa się Yi T'oegyego (Yi Hwang, 1501–1570), gruntownie wykształconego uczonego neokonfucjańskiego, który pełnił wysokie stanowiska urzędnicze, był także doradcą króla oraz twórcą neokonfucjańskiej Akademii na Górze Garnarczy – Tosan Sŏwŏn, która istnieje do dziś.

Poglądy Yi T'oegyego nawiązywały do idei filozoficznych Zhu Xiego, który zalecał, aby w procesie edukacji, opartej głównie na studiowaniu klasyków konfucjańskich, stopniowo oczyścić oryginalną ludzką naturę *li* z naleciałości i zanieczyszczeń *qi*, natury nabytej, a następnie ją pielęgnować i zachować już w postaci nieskalanej⁹⁴³. W ten sposób człowiek miał stać się mędrce neokonfucjańskim, wyzbytym egoizmu i rozwiniętym moralnie oraz posiadającym już prawdziwą tożsamość, identyczną z tożsamością wszechświata. Według Zhu Xiego cztery (mencjuszowskie) załączki: współczucie, wstyd, skromność wraz z ustepliwością oraz poczucie dobra i zła, prowadzące (w kolejności) do humanitarności (*ren*), prawości (*yi*), właściwego zachowania (*li*) i mądrości (*zhi*)⁹⁴⁴, stanowią część dobrej natury człowieka, a więc są związane z zasadą *li*. Jednak emocje, takie jak: radość, gniew, smutek, lęk, miłość, nienawiść i pożądanie, wymienione w dziele *Liji* (*Księdze Obyczajów*), wiążą się z siłą materialną *qi*.

Yi T'oegye pod koniec swojego życia przeprowadził najsłynniejszą w historii myśli neokonfucjańskiej debatę z filozofem Kobongiem (Ki Taesŭng, 1527–1572) właśnie na temat: „czterech (załączek) i siedmiu (emocji)”, która została później wydana pod tytułem: *Debata o czterech i siedmiu* (*Sa-ch'il lon*, chiń. *Siqilún*)⁹⁴⁵.

⁹⁴² Ten podrozdział jest oparty w pewnym stopniu na opublikowanej rozprawie mojego autorstwa: P. Zieliński, *Główne idee i przedstawiciele tradycyjnego mahajanistycznego i neokonfucjańskiego wychowania w Korei*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23, s. 103–118. Obaj neokonfucjaniści wnieśli wielki wkład w rozwój koreańskiego konfucjanizmu oraz kultury koreańskiej. Por. też dzieło: *The Rise of Neo-Confucianism in Korea*, red. Th. de Bary, J.K. Haboush, New York 1985.

⁹⁴³ J.S. Wu, *Zhu Xi*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu...*, s. 144.

⁹⁴⁴ Por. podrozdział 7.2.2.

⁹⁴⁵ T'oegye i Kobong, *Debata o czterech i siedmiu* (*Sa-ch'il lon*, chiń. *Siqilún*), tłum. M.St. Zięba,

Debata dotyczyła w istocie ustalenia podstaw metafizycznych neokonfucjanizmu. W ciągu kilku lat filozofowie wymienili łącznie sześć listów (trzy zestawy)⁹⁴⁶, a oprócz tego Kobong wysłał jeszcze jeden. Debata była prowadzona w sposób błyskotliwy, przytaczano sporo cytatów z klasyków konfucjanizmu, była też kulturalna, choć czasami dość ostra⁹⁴⁷.

Interpretacja problemu dokonana przez T'oegyego była częściowo inna niż Zhu Xiego. Cztery zaczątki wydzielają się z zasady, jednak siedem emocji wydziela się zarówno z zasady (*i*), jak i siły materialnej (*gi*, *ki*). Zatem emocje mogą być dobre i złe. Jeśli nie kieruje nimi *i*, to mogą stać się dobre, choć nie zawsze. Jeśli *i* (*li*) niewystarczająco wspiera *gi* (*qi*), emocje nie osiągają swej właściwej normy. Stanowisko filozofa jest zatem dualistyczne i wyodrębnia moralność z natury, gdy stanowisko oponenta, Kobonga, jest monistyczne i naturalistyczne (materialistyczne). T'oegye zakładał, że istnieją niejako dwie natury człowieka: metafizyczna, oryginalna natura oraz fizyczna, rozwinięta natura, a także wzajemna emanacja *li* i *qi*. W przypadku „czterech”, *qi* „podąża” za *li*, w przypadku „siedmiu”, *li* „wspomaga” *qi*. Według T'oegyego moralność należy wyodrębnić z natury, postawić ją niejako nad naturalistycznym monizmem, co jest bliskie myśli kantowskiej. Kobong ostatecznie miał przyjąć to rozróżnienie⁹⁴⁸. T'oegyemu chodziło przede wszystkim o to, że cnót moralnych nie da się wyprowadzić z procesu empirycznego, że są one wrodzone, a naturalizm nie może stanąć na równi ze stanowiskiem moralnym, co podkreśla też związek z myślą Kanta⁹⁴⁹.

Jak się ocenia, debata pomogła usystematyzować poglądy neokonfucjańskie, a także przysłużyła się rozwojowi humanizmu w Korei i Azji Wschodniej.

W swoich pracach *Autorefleksje* oraz *Dziesięć diagramów konfucjańskiej nauki* (*Sōnghak shipdo*) T'oegye dopracował też neokonfucjańskie pojęcie „jednomyślności” (*kyōng*), łącząc ze sobą koreański „najwyższy wysiłek i największą pobożność” (*chi song*) z chińskim *chi jing* – „mocnym trzymaniem się umysłu” (*chigyōng*). Tylko dzięki własnemu wysiłkowi i zdecydowaniu, samostanowieniu, podjęciu studiów, doskonaleniu się moralnemu i właściwemu praktykowaniu, człowiek może osiągnąć swój pułap moralny i duchowy, wskazywany przez Mencjusza, a „niebiańska zasada” (*ch'ōlli*) jest jedynie drogowskazem dla etycznego postępowania człowieka, podą-

w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów...*, s. 358–368.

⁹⁴⁶ K.-S. Lee, *Yi T'oegye*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, dz. cyt., s. 528.

⁹⁴⁷ T'oegye i Kobong, dz. cyt., s. 359.

⁹⁴⁸ K.-S. Lee, dz. cyt., s. 531.

⁹⁴⁹ Tamże.

żającego w zgodzie z ideą jednomyślności. Taka interpretacja zyskała uznanie koreańskich i japońskich neokonfucjanistów⁹⁵⁰.

Zainteresowanie Yi Hwanga edukacją wiązało się również z ułożeniem dla dzieci wierszy (*Dwanaście wierszy z gór Dosan*) do śpiewania w języku koreańskim⁹⁵¹. Zachęcał też studentów do studiowania, mówiąc:

Szkoła jest źródłem manier i wykształcenia, a także dającym przykład miejscem w społeczeństwie, podczas gdy erudyci posiadają łaskę, w której kryje się duchowy wigor⁹⁵².

Założenie porzez Yi Hwanga prywatnej akademii dało przykład innym, powodując rozwój tych szkół w Korei, zazwyczaj reprezentujących wyższy poziom niż szkoły publiczne⁹⁵³.

Drugi neokonfucjanista koreański Yi Yulgok (Yi I, 1536–1584) piastował najwyższe stanowisko urzędnicze w Korei, był też pisarzem i pedagogiem⁹⁵⁴. On również prowadził intensywną dyskusję o „czterech i siedmiu” z Ugye (Sŏng Hon, 1535–1598), w której wymieniono w ciągu niespełna roku 12 listów. Yi Yulgok odrzucił wszelki dualizm metafizyczny: *i* i *gi* są pierwotnie nierozdzielne, a Najwyższa Jedność jest immanentna z *yin* i *yang*, związanych z *gi*. Cztery początki są zawarte w siedmiu emocjach. *I* „wspomaga” *gi*, ale bez niej nie ma jak zadziałać, gdyż nie ma formy. Zasada jest „niedziałaniem”, a siła materialna jest „działaniem”. Uzupełniają się wzajemnie, choć zasada zdaje się mieć pierwszeństwo. Filozof dążył do usystematyzowania funkcji *i* i *gi*, jednak nie wyjaśnił przejrzyście ich zależności. Zasada jedności miała stanowić substancję *i*, a zasada „tysiąca różnic” jej funkcję. *I* jest niewidoczna i bezkształtna oraz przenika wszystko; *gi* jest widoczna i substancjalna, wywołuje zmiany, różnicowania oraz ograniczenia rzeczy. Stopień zasady i siły materialnej tworzy naturę wszystkich rzeczy. Wyróżnienie natury człowieka od innych rzeczy wynika z działania siły materialnej, a tożsamość człowieka i niezliczonych innych rzeczy wynika z wszechobecności zasady. Swoimi poglądami na „cztery i siedem” Yulgok wyraźnie różni się od T’oeye’go⁹⁵⁵. Wymiana listów z Ugye miała pomóc temu filozofowi uzyskać lepszy wgląd w sedno neokonfucjanizmu⁹⁵⁶.

⁹⁵⁰ Tamże.

⁹⁵¹ Keum Jang-Tae, *Historia koreańskiej myśli konfucjańskiej*, tłum. H. Lee i D. Barańska, Skarżysko-Kamienna 2014, s. 150.

⁹⁵² Tamże, s. 151.

⁹⁵³ Tamże.

⁹⁵⁴ J.P. Rurarz, *Historia Korei*, wyd. 2 popr., Warszawa 2009, s. 312–313.

⁹⁵⁵ K.-S. Lee, *Yi Yulgok (Yi I)*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu...*, s. 537–539.

⁹⁵⁶ T’oegy i Kobong, dz. cyt., s. 359.

Jeśli chodzi o poglądy dotyczące rozwoju moralnego człowieka, to są one bardziej zbieżne z wyrażanymi przez T'oegyego i Kobonga. Filozof oba te stanowiska połączył, odwołując się do pojęcia woli, rozumianej jako dążenie moralne. Serce/umysł najpierw, tzn. przed rozbudzeniem, jest naturą, a potem jest emocjami, porównywaniem, przesiewaniem i ważeniem, czyli staje się wolą.

Według twórców neokonfucjanizmu, jak Cheng Yi (1033–1107) serce/umysł (chiń. xin) i natura (chiń. xing) wywodzą się z *li*, podobnie jak *qi*. W sercu/umyśle (świadomości) jest zaszczerpiona naturalna dobroć, lecz jeśli *qi* jest wzburzone, można tego nie dostrzec. Aby ją odkryć potrzebne jest studiowanie i samodoskonalenie się, co można utożsamić z procesem wychowania i samowychowania⁹⁵⁷.

To właśnie wola kontroluje emanacje siedmiu emocji, uniemożliwiając ich zamianę w egoistyczne pożądania i wspiera proces ujawnienia się czterech cnót. Wychowanie moralne można uznać za właściwe ćwiczenie woli, ma ono doprowadzić do utożsamienia serca/umysłu z umysłem moralnym, a więc bezstronnym i nieegoistycznym, a nie z umysłem ludzkim, będącym przeciwieństwem poprzedniego. Wolna wola człowieka polega na dokonywaniu wyborów w procesie zaspokajania swych naturalnych potrzeb. Ponieważ istnieje jedno serce/umysł, rozróżnienie między ludzkim a moralnym umysłem ma charakter etyczny i praktyczny zarazem, a nie ontologiczny. Gdy *gi* powstrzymuje *i*, serce/umysł ma charakter ludzki, a gdy *gi* pozwala na przejawianie się *i*, serce/umysł ma charakter moralny. Zaspokajanie naturalnych potrzeb w sposób moralny powoduje przejawianie się umysłu moralnego. Wola odgrywa zatem główną rolę w procesie rozwoju moralnego człowieka, dokonując moralnego wyboru w danym momencie, co nie pozwala jeszcze przesądzić o moralnym czy ludzkim charakterze serca/umysłu. Dopiero szczerść woli może przesądzić o moralnym przekształceniu serca/umysłu⁹⁵⁸.

Kolejną ideą Yulgoka było dążenie i urzeczywistnienie „substancjalne i praktyczne”, czyli podkreślenie niejako wymiaru teoretycznego i praktycznego każdej koncepcji, czy to serca/umysłu, czy woli, czy zasady – *i*. Należało zatem doprowadzić do syntezy badania wiedzy z jej rozszerzeniem, szczerści woli z rektyfikacją umysłu.

⁹⁵⁷ P. Zieliński, *Główne idee i przedstawiciele...*, s. 115. Por. L.R. Taylor, dz. cyt., s. 45; B.I. Schwartz, dz. cyt., s. 188–189.

⁹⁵⁸ K.-S. Lee, *Yi Yulgok...*, s. 540–541.

Filozofia polityczna Yulgoka kazała wyznaczyć za naczelny cel polityki dobrobyt ekonomiczny oraz zaspokojenie potrzeb ludzi, również przez odpowiednie dostosowanie aktów prawnych. Tymi postulatami przyczynił się on do rozwoju *shilhak* – nauki praktycznej, rozwijanej w kolejnych stuleciach⁹⁵⁹.

Również poglądy społeczne filozofa były bardzo postępowe, jak na XVI wiek. Domagał się on częściowego zniesienia niewolnictwa, uzależnienia awansów od kompetencji, a nie od urodzenia oraz zaprzestania dyskryminacji dzieci z nieprawego łoża. Ostro występował przeciw pańszczyźnie i płaceniu danin, korupcji urzędników, obdarzaniu dworu królewskiego prezentami i stosowaniu zbiorowej odpowiedzialności. Założył własną szkołę w Gosan, zalecał stosowanie zasady „złotego środka”, przygotował też projekty reform podatkowych, szkolnictwa i wojskowości, których przeprowadzenie uważał za niezbędne dla kraju⁹⁶⁰. Choć je odrzucono, ich wielka wartość ujawniła się wkrótce, jeszcze w tym samym wieku, gdy Japonia dokonała inwazji na Koreę.

7.3.3. Neokonfucjanizm wietnamski

Rozwojowi kultury wietnamskiej i edukacji poświęciłem kilka osobnych rozpraw⁹⁶¹, w tym miejscu skupię się jedynie na edukacyjnym aspekcie neokonfucjanizmu wietnamskiego, odwołując się do kilku jego wybitnych przedstawicieli.

Kultura chińska, w tym kultura konfucjańska, wywarła wielki wpływ na kulturę wietnamską, na którą oddziaływała jeszcze przed naszą erą⁹⁶². Szczególną rolę odegrały lekcje etyki konfucjańskiej, prowadzone w szkołach ponadpodstawowych, a także światopogląd konfucjański, uznany za naukowy oraz sankcjonujący istniejący porządek państwowy i społeczny. Od końca XIV wieku w państwie umocnił się neokonfucjanizm w „songowskiej szacie”, w którym występowały elementy popularnego w Wietnamie *thiên*, czyli buddyzmu *chán*. W scentralizowanym państwie dynastii wietnamskiej Lê (1428–1788) władza opierała się na zmodyfikowanym o lokalne idee, tradycje i doktryny konfucjanizmie⁹⁶³.

⁹⁵⁹ Tamże.

⁹⁶⁰ J.P. Rurarz, dz. cyt., s. 313; K. Jang-Tae, dz.cyt., s. 161.

⁹⁶¹ Por. m.in.: P. Zieliński, *Wychowanie i systemy edukacyjne w Wietnamie na tle rozwoju...*, s. 206–239; tenże, *Obraz edukacji w Wietnamie. Syntetyczny obraz edukacji w Wietnamie w ujęciu diachronicznym*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 1 (47), s. 105–122.

⁹⁶² Również kultura wietnamska mocno oddziaływała na kulturę chińską.

⁹⁶³ W. Olszewski, *Historia Wietnamu*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991, s. 118 i nn.

Wietnamski filozof konfucjański Chu Văn An (ok. 1292–1370), znany ze swej „niewzruszonej moralności” i niechęci do zaszczytów, wychowawca księcia i doradca króla, lekarz, prorektor Akademii Królewskiej i zdecydowany przeciwnik korupcji urzędników, pod koniec życia, opuściwszy dwór władcy, został buddyjskim mnichem o pseudonimie „Pustelnik-Drwal”. Jego filozofia, jako neokonfucjanisty, lokowała się w nurcie intuicjonistyczno-idealistycznym Chenga Hao (1032–1085). Ten chiński neokonfucjanista twierdził, że *li* mieści się w sercu-umyśle, który – poszerzony – pozwala poznać *Tian* (Niebo), człowiek stanowi jedność ze wszystkimi rzeczami (bytami), a najważniejszą cechą *ren* jest odczuwanie z nimi jedności. Chu Văn An uważał, że świadoma natura ludzka *tính* (*xing*) oraz świadoma zasada kosmiczna *lý* (*li*) stanowią jedność, są tym samym. Podobnie jest z myślą i działaniem. Racje dla wszystkich rzeczy człowiek odnajdzie w swym wnętrzu, w swym sercu-umyśle *tâm* (*xin*). Mędrzec nie tyle dyskutuje i systematyzuje, co wprowadza swoją filozofię w życie. Zaslugą filozofa było otwarte wprowadzenie do wietnamskiego neokonfucjanizmu dwóch charakterystycznych elementów: ścieżki duchowej taoizmu i buddyzmu oraz egalitaryzmu. Filozof uważał, że taoizm, konfucjanizm i buddyzm to trzy etapy rozwoju człowieczeństwa *nhân* (*ren*). Cnota ta stanowi pełną ekspresję zarówno własnej ludzkiej natury, różnej w zależności od zmiennych warunków naturalnych i społecznych, jak i własnej boskiej natury, czy raczej załączka Buddy. W ten sposób przekracza się wszelkie uwarunkowania i osiąga wolność. Ważniejsze jest działanie niż myśl, czyli ważniejszy jest człowiek niż teoria⁹⁶⁴. Mędrzec uczy się i rozwija nie tyle dla siebie, co dla innych:

Nauka nabyta dla samego siebie jest po to, by nauczać innych.
Owoce waszych badań powinny przynosić korzyść całemu żyjącemu ludowi.
W ten sposób przekazecie swe dobrodziejstwa przyszłym pokoleniom⁹⁶⁵.

Jest to fragment *Wykładu kwintesencji Czterech Klasyków* (*Tứ thư thuyết ước*) autorstwa Chu Văn Ana. Opracowany przez niego program nauczania został „zapożyczony” przez Chiny okresu Ming i zawierał zasady nauki języka oraz elementy neokonfucjanizmu, nawiązujące zwłaszcza do Mencjusza.

⁹⁶⁴ Chu Văn An, *Zachowane fragmenty*, tłum. M.St. Zięba, w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów...*, s. 357.

⁹⁶⁵ Tamże, s. 358.

Wiersze, pisane już w okresie schyłku życia, gdy Chu Văn An był budystą, przepełnione są poczuciem wolności, radości z bycia wyzwolonym (z *samsary*) oraz niezwyklej wyrazistości, charakterystycznej dla poezji zen:

Jam wolny, by iść – jak obłok – na północ lub południe kraju.
 Kładę się w świeżym podmuchu – i ziemskie uczucia znikają:
 Świat Buddy – czysty, cudowny – jak z dala jest od świata kurzu!
 Przed domem mym wilga krzyczy, gardło swe aż do krwi zdzierając⁹⁶⁶.

Jest to wyjątek z *Wierszy Pustelnika-Drwala (Tiền ẩn thi tập)*.

Kolejnym wybitnym neokonfucjanistą i humanistą wietnamskim był Nguyễn Trãi (1380–1442), uczonec, literat i minister spraw wewnętrznych oraz członek rady cesarskiej. Stworzył on doktrynę konfucjańską *nhân nghĩa*, od wietnamskich słów oznaczających kolejno: humanitaryzm (*ren*) i sprawiedliwość (*yi*). Pisząc w pewnym uproszczeniu, doktryna ta zakładała, że istotą konfucjanizmu jest umiłowanie ludu i kraju ojczystego. Taka interpretacja neokonfucjanizmu przysporzyła mu wielu wrogów na dworze i przyczyniła się do śmierci filozofa oraz jego rodziny⁹⁶⁷. Doktrynę Nguyễn Trãi można postrzegać z punktu widzenia filozofii polityki oraz wychowania państwowego.

Lê Quý Đôn (1726–1784) był często porównywany z europejskimi encyklopedystami, znał zresztą wiele dzieł europejskich. Ten neokonfucjański filozof, uczonec-historyk, minister jest autorem wielu monumentalnych dzieł z zakresu historii, geografii, ekonomii, filozofii i literatury, w tym 30-tomowej *Ogólnej historii Dai Viet (Đại Việt thông sử)*. Z jego dzieł filozoficznych wyróżniają się dwa: *Badania i interpretacja Ksiąg (Quần Thư Khảo Biện)* oraz komentarz do *Rozprawy nad tajemnicą cnoty (Âm Chất Văn Chú)*⁹⁶⁸. Uczony, komentując *Wielką Naukę*, stwierdził, iż „badanie rzeczy w celu pełnego poznania” oznacza w istocie (nieskończenie) szeroko rozumianą kulturę, pomocną w doskonaleniu własnej osoby, ale też w zarządzaniu własną rodziną, administrowaniu krajem i wprowadzeniu pokoju na świecie⁹⁶⁹. Istotą nauki, studiowania jest poznanie:

Kto chce być dobrym człowiekiem nie może nie znać Drogi⁹⁷⁰.

⁹⁶⁶ Tamże. Wiersz zatytułowany: „Krótki odpoczynek w wiosce wśród gór”.

⁹⁶⁷ W. Olszewski, dz. cyt., s. 120–121.

⁹⁶⁸ Tamże, s. 146–147.

⁹⁶⁹ Lê Quý Đôn, *Fragmenty*, tłum. M. St. Zięba, w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, dz. cyt., s. 370.

⁹⁷⁰ W rozumieniu: Dao, które znajduje się w każdej rzeczy i zdarzeniu, obejmuje Niebo i Zie-

Musi studiować, aby kumulować wiedzę. Zadawać pytania, aby rozróżniać rzeczy różne. Badać na nowo rzeczy starożytne, aby zrozumieć rzeczy współczesne. Być ludzkim i szanować rytuały (...), aby w naturalny sposób dojść do poznania. Pogłębiać studium praw świata. Rozumieć dogłębnie naturę ludzką (...), aby poznać przeznaczenie (*mênh*, chiń. *mìng*). Dać się przeniknąć do głębi swej wiedzy, by ją wprowadzić w praktykę. Tego wszystkiego nie da się osiągnąć inaczej, jak przez naukę⁹⁷¹.

W przytoczonym fragmencie zdaje się ujawniać neokonfucjańskie rozumienie hermeneutyki. Filozof dowodził, iż aby „człowiek święty” (*shéngrén*) mógł wspomóc innych w samorealizacji, musi najpierw sam potrafić postępować zgodnie z naturą ludzką, nieco ją tylko poprawiając⁹⁷². Kiedyś, w starożytności, ludzie szlachetni (*jūnzǐ*) tak postępowali i obecnie żyjący ludzie właśnie tak mają postępować, sięgając istoty rzeczy⁹⁷³. Podstawą kultury są słowa i czyny, dzieła literackie kształtują umysł i rozwijają charakter. Ma się do wyboru użyć tę wiedzę dla własnej korzyści lub też „okazać się użytecznym dla społeczeństwa”⁹⁷⁴. Filozof chciał potraktować własne dzieła, własne rozprawy, o których skromnie pisał, że są niezbyt precyzyjne z uwagi na jego wąskie doświadczenie, jako „punkt wyjścia do doskonalenia kultury”, „jako przewodnik dla mowy i zachowania”⁹⁷⁵, a zatem nadał im kulturowy i wychowawczy charakter.

7.3.4. Neokonfucjanizm japoński

Konfucjanizm trafił do Japonii przez Półwysep Koreański w VI i VII wieku, gdzie odgrywał zawsze większą rolę w sferze administracji państwem, niż sprowadzony z Chin buddyzm. Jednak w innych sferach życia społeczeństwa, intelektualnej i religijnej, miał on mniejsze znaczenie niż szkoły buddyzmu mahajany: Zen i Czysta Kraina. Dopiero od 1600 roku, wraz z powstaniem szogunatu Tokugawa⁹⁷⁶, neokonfucjanizm zaczął od-

mię, tkwi w „samym sercu życia codziennego”. Polskie tłumaczenie fragmentów dzieł filozofa zawiera w kilku miejscach tekstu wyraźne odniesienia do taoizmu.

⁹⁷¹ Tamże.

⁹⁷² Tamże, s. 371.

⁹⁷³ Tamże.

⁹⁷⁴ Tamże, s. 374.

⁹⁷⁵ Tamże, s. 375.

⁹⁷⁶ Szogun nie był cesarzem, lecz naczelnym wodzem, który rządził w imieniu cesarza, choć

grywać główną rolę także w innych sferach życia Japończyków. Szoguni rodziny Tokugawa szukali umocowania ideologicznego dla swojej władzy, zapowiadając pod swoimi rządami nastanie okresu pokoju i harmonii po czasach wielu konfliktów zbrojnych poprzednich epok. Nie chcieli zaufać buddyzmowi, zwłaszcza że ich przeciwnicy opierali się na ideologii buddyzmu, zatem wybór padł na konfucjanizm, który stał się wkrótce zapleczem ideologicznym dla nowego, zjednoczonego państwa. Zgodne z tymi założeniami były poglądy filozofa neokonfucjańskiego Fujiwary Seiki (1561–1619), który uznał buddyzm za fałszywą naukę, domagał się, aby nauczycielami byli świeccy uczeni neokonfucjańscy oraz twierdził, że neokonfucjanizm i shintoizm posiadają tę samą istotę, nauczają tych samych cnót i prowadzą do doświadczenia wewnętrznego oświecenia⁹⁷⁷. Bardzo podobne poglądy żywił filozof Razan Hayashi (1583–1657). Obaj podkreślali też dobitnie hierarchiczną naturę społeczeństwa ludzkiego⁹⁷⁸. Nowi władcy nie chcieli jednak kopiować wszystkich cech neokonfucjanizmu chińskiego czy koreańskiego, nie ufając czysto cywilnej ideologii jako zapleczu lojalności panów feudalnych i warstwy samurajów. Dążyli raczej do stworzenia syntezy konfucjanizmu i religii, zwracając się bardziej w stronę shintoizmu, oryginalnej religii japońskiej. Po upadku szogunatu w 1868 roku i wkroczeniu Japonii w epokę Meiji, konfucjanizm odgrywał już inną, niż wcześniej, rolę w społeczeństwie, gdyż przez kilka stuleci swego intensywnego oddziaływania wpoił ludziom lojalność przede wszystkim wobec władzy („boskiego” cesarza, szoguna, panów feudalnych, arystokracji, samurajów oraz lokalnej władzy dziedziczonej przez arystokratów), a nie rodziny, jak to było w Chinach i innych krajach. Tam też system szkolenia i egzaminowania na państwowe stanowiska urzędnicze zapewniał udział we władzach ludzi z niższych warstw społecznych⁹⁷⁹.

Mimo tej specyfiki w XVII i XVIII wieku w Japonii rozwinęła się myśl uczonych neokonfucjańskich, będących często pod patronatem panów domen, znanych jako „daimyo”⁹⁸⁰. Uczeni japońscy zdawali sobie sprawę z odmienności japońskiego systemu społecznego, różnego od modelu chińskiego i koreańskiego, a część z nich wręcz zgadzała się z uniwersalizmem konfucjańskim, akceptując boski mandat cesarza i uniwersalność innych

w rzeczywistości władza cesarza była tytularna, a szoguna – realna.

⁹⁷⁷ W.E. Deal, *Fujiwara Seika*, w: *Wielcy myśliciele...*, s. 432 i nn.

⁹⁷⁸ Tamże, s. 433 i nn. W nawiązaniu do tego podrozdziału napisałem artykuł: P. Zieliński, *Ideały wychowania i wartości pedagogiczne w poglądach i działalności neokonfucjanistów japońskich*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2015, t. 24.

⁹⁷⁹ J.H. i E.N. Berthrong, *Confucianism. A short introduction*, Oxford 2004, s. 174–177.

⁹⁸⁰ Byli to panowie feudalni, uzależnieni bezpośrednio lub pośrednio od shoguna, posiadający duże obszary ziemskie, wioski i miasta oraz oddziały własnych samurajów.

cnót konfucjańskich. Byli jednak i tacy, którzy akcentowali wyższość japońskiego systemu politycznego oraz wierzenia religijne shintoizmu, starając się je pogodzić z naukami konfucjańskimi. Szkoły i akademie konfucjańskie zakładane w wielkich miastach, jak Edo (Tokio), przyjmowały uczniów z zamożnych rodzin kupieckich, przyczyniając się do wzrostu gospodarczego Japonii, zapewniając solidną edukację ekonomiczną swym wychowankom. Mimo że uczeni z tych kręgów nie wymieniali swych poglądów z warstwą samurajów, traktowali poważnie nauki konfucjańskie, a ich światopogląd zgadzał się ze światopoglądem warstwy samurajów, zwłaszcza w kwestiach społecznych i politycznych. Nawet prosty lud (chłopi i biedniejsze warstwy z miast) był indoktrynowany przez konfucjańskich kaznodziejów (wygłaszających swe kazania w języku japońskim) oraz za pomocą pieśni i książek dla dzieci, zawierających ideały i wartości konfucjańskie, które dość powszechnie przyswojono. Działania te przypominały formy organizacji społecznej propagowane w Anglii przez metodystyczny ruch Johna Wesleya⁹⁸¹. Podobnie jak Wesley, Teshima Toan (1718–1786) uważał, że lud był pozbawiony wychowania moralnego i duchowego. Obaj opracowali system nauczania w oparciu o małe klasy do nauki podstaw religii, rozprzestrzeniając jej idee poza wcześniejsze elity, w Japonii chodziło tu głównie o warstwę wojowników. W ten sposób wszystkie warstwy społeczne Japonii przesiąkły ideami konfucjanizmu⁹⁸².

Również uczeni neokonfucjańscy w Japonii wykazali aktywność filozoficzną i nowatorstwo. Na przykład w pracach filozofa Ekkena (lub Ekikena) Kaibary (1630–1714) zaznaczył się silny empiryzm. Wymieniony filozof był zwolennikiem Zhu Xiego i doceniał rolę intelektualnego dociekania i osobistego samodoskonalenia, a także kosmologiczną i polityczną orientację, jako podstawy dla myśli konfucjańskiej, które propagował chiński neokonfucjanista. Jednak w pracy: *Poważne wątpliwości – Taigi-roku*, Kaibara zakwestionował część tych poglądów, dążąc do nadania im wyrazu ściśle praktycznego i umożliwienia przyswojenia ich przez zwykłych ludzi. Odrzucił dualizm zasady i siły materialnej, wprowadzając w to miejsce monistyczne rozumienie tej ostatniej. Filozof pragnął praktycznego zastosowania nauk konfucjańskich, co nie było możliwe przez odwoływanie się do przebrzmiałych, jego zdaniem, norm. Przez swe działania doprowadził do japonizacji etyki konfucjańskiej, dostosowując ją do współczesnych mu wy-

⁹⁸¹ Chodziło tu o poprawę ich losu w oparciu o modlitwę, studiowanie *Biblii* i rygorystyczny moralny, podstawy ideologii Wesleya, propagowane przez kazania i pieśni oraz organizację pomocników, nie tylko w kościołach, ale też na placach targowych i w innych miejscach.

⁹⁸² Tamże, s. 177–178.

mogów społeczeństwa i polityki⁹⁸³. Większość uczonych uważa, że Ekken Kaibara jest również autorem *Wielkiej nauki dla kobiet – Onna-daigaku*, podręcznika dla dziewcząt „dobrze urodzonych”⁹⁸⁴. Autor sytuuje pozycję kobiety w rodzinie i społeczeństwie jako niższą niż mężczyzny, zgodnie z duchem konfucjanizmu. Rzekoma niższość kobiet wynika z ich częstego ulegania „pięciu najgorszym ułomnościom”: szorstkości zachowania, okazywania niezadowolenia, skłonności do obłudy, zazdrości i głupocie. Stosując samoobserwację i samokrytykę, zachowując łagodne posłuszeństwo, czystość, miłosierdzie i spokój, a więc główne cnoty i wartości konfucjańskie, kobieta może udoskonalić swój charakter, choć i tak ma całkowicie podporządkować się mężowi i służyć świątyni. Kobieta ma pozbyć się dumy, nauczyć przyznawać się do błędów, dawać zadośćuczynienie, pokornie znosić napomnienia, a nawet szyderstwa, być cierpliwą i pogodną⁹⁸⁵. Można ten opis uznać za wskazujący na szowinistyczny czy seksistowski ideał kobiety, jednak zawiera on cechy typowo konfucjańskie, którymi w dużej mierze miał charakteryzować się konfucjański człowiek szlachetny.

Z dwóch głównych szkół neokonfucjanizmu w Chinach, w Japonii ostatecznie bardziej rozwinęły się studia nad *Shushigaku* (*Studia nad Nauką Zhu Xiego*) i wreszcie, m.in. z uwagi na cechę racjonalizmu, uznano je za oficjalną naukę, a następnie, w 1790 roku za oficjalną ideologię państwową. Jednak *Yōmeigaku* (*Studia nad Nauką Wang Yangminga*) nie zaniknęły, jak to było w Korei, a nawet, mimo prześladowania przez władzę za „heterodoksję”, mogły powstawać szkoły i szerzyć się nauki tego nurtu, którego pionierami i przedstawicielami byli: Tōju Nakae (1608–1648) i Kumazawa Banzan (1619–1691). Nawiązujący do ich poglądów neokonfucjaniści, tacy jak: Issai Satō (1772–1859), Chusai Oshio (1798–1837) czy Ryosai Hayashi (1807–1849), przynajmniej częściowo zachowali w swym myśleniu niezależność od oficjalnych doktryn i rozwijali w pewnym stopniu idealistyczną formę neokonfucjanizmu w Japonii⁹⁸⁶. Przykładowo, Nakae nadał wyraźny religijny charakter *Doktrynie Środka*, a poglądy Wanga Yanminga uznał prawie w całości za własne. W Najwyższym Władcy (*jōtei*) widział zasadę prawdy absolutnej, nieosobowy absolut i obecność upostaciowaną, której należy się najwyższy szacunek. Wszyscy ludzie posiadają wrodzoną wiedzę, co jest podstawą dla idei równości i braterstwa. Ludzka wola jest źródłem pragnień i może spowodować, że człowiek, z natury ani dobry, ani zły, podąży za złem. Bez woli „cnota błyszczący, a rzeczy zajmują właściwe

⁹⁸³ Tamże, s. 178-179; Xinzhong Yao, dz. cyt., s. 133-134.

⁹⁸⁴ J. Tubielewicz, *Historia Japonii*, Wrocław 1984, s. 300.

⁹⁸⁵ Tamże.

⁹⁸⁶ Zhinzhong Yao, dz. cyt., s. 132, 134.

sobie miejsca”, człowiek osiąga stan umysłu pełen szczerości i autentyczności, aby następnie dostąpić harmonii i radości. Wewnętrzna świadomość jest tożsama z transcendentną przyczyną. Osiągając wspomnianą harmonię, człowiek staje się ucieleśnieniem ponadczasowej zasady⁹⁸⁷. Gdy przez „interwencję woli” będziemy rozumieć strukturę „ja” i jego pragnienia, filozofia Nakae stanie się bardziej czytelna dla zachodniego odbiorcy. Filozof rozwinął również cnotę synowskiego posłuszeństwa, jako szczególną cechę ludzkich istot i część „potężnej życiodajnej siły wszechświata”. Filiacja pomiędzy starszym i młodszym, ujawniająca się w przyrodzie, stanowiła część podstawowej struktury rzeczywistości. Praktykowanie cnoty synowskiego posłuszeństwa było metodą zachowania siły życiowej, dziedziczonej po przodkach i łączącej się z siłą życiową wszechświata. Same tytuły dzieł filozofa oddają też po części istotę jego myśli: *Dialogi ze starym człowiekiem* (*Okina mondō*), *Zachowanie szacunku – ilustrowanie* (*Jikei zusetsu*), czy *Człowiek pierwotny* (*Genjin*)⁹⁸⁸.

W okresie Tokugawa rozwinęła się też trzecia szkoła – Kogaku, która odrzuciła nauki Zhu Xiego oraz Wanga Yangminga, jako przesiąknięte taoizmem i buddyzmem, i zwróciła się bezpośrednio do nauk księcia Zhou, Konfucjusza i Mencjusza. Jeden z jej filozofów, Sokō Yamaga (1622–1685), rozważał kwestię – jak kierować życiem samuraja („uczonego-żołnierza”) i odniósł etykę konfucjańską do filozofii bycia samurajem (*bukyo*), później uznanej za *Drogę wojownika* (*bushidō*)⁹⁸⁹.

Neokonfucjanizm, pielęgnując i rozwijając swe główne idee oraz wychodząc poza swój elitaryzm i intelektualizm, jest wciąż „nośną” filozofią w XX i XXI wieku, zwłaszcza że, oprócz aspektu kulturowego, w Japonii nabrał też wyraźnie charakteru ekonomicznego, wykorzystywanego współcześnie również przez Chiny. Dowodem tego są zakładane w Polsce i w wielu krajach zachodnich Instytuty Konfucjusza, propagujące nie tylko język i kulturę chińską, ale też wartości ekonomiczne.

⁹⁸⁷ M.E. Tucker, *Nakae Tōju*, w: *Wielcy myśliciele...*, s. 450–451.

⁹⁸⁸ Tamże, s. 451, 448.

⁹⁸⁹ Zhinzhong Yao, dz. cyt., s. 136. Por. P. Zieliński, *Wychowanie i systemy edukacyjne...*, s. 386–387. Kodeks bushido zawiera jednak wyraźne elementy nie tylko konfucjanizmu, ale też shintoizmu i buddyzmu zen.

Część trzecia

ANALOGIE MIĘDZY IDEAŁAMI I WARTOŚCIAMI PEDAGOGICZNYMI TAOIZMU ORAZ KONFUCJANIZMU A ZAŁOŻENIAMI WSPÓŁCZESNYCH KIERUNKÓW PEDAGOGIKI ZACHODNIEJ

Rozdział 8

Podstawowy związek z pedagogiką filozoficzną

Nawiązując bezpośrednio do tez zawartych w rozdziale 5, należy stwierdzić, że podstawowe zbieżności między omówionymi ideałami i wartościami wychowawczymi taoizmu i konfucjanizmu a kierunkami pedagogiki zachodniej zachodzą w ramach założeń i kategorii pedagogiki filozoficznej, która przez wielu wybitnych polskich pedagogów jest bezpośrednio łączona z istotą pedagogiki jako nauki.

Pedagogika filozoficzna w rozumieniu Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sośnickiego, Karola Kotłowskiego, Lecha Witkowskiego, Bogusława Śliwerskiego, Sławomira Sztobryna i innych uczonych nie tylko rozpatruje wzajemne związki między pedagogiką a filozofią, ale przede wszystkim wiąże się bezpośrednio z wypracowywanymi ciągle wartościami pedagogiki kultury oraz podtrzymywaniem i pielęgnowaniem istoty ludzkiego człowieczeństwa, dzięki podkreślaniu pierwszoplanowej rangi rozwoju i wychowania moralnego człowieka. Pedagogika filozoficzna zdążyła do wypracowania całościowego modelu rozwoju i wychowania moralnego człowieka, uwzględniającego jego rozwój indywidualny, społeczny i powiązania ze środowiskiem naturalnym oraz prawami rządzącymi uniwersum. Przepojenie refleksją filozoficzną pedagogiki pozwala zachować jej wymiar humanistyczny, kulturowy i naukowy oraz praktyczny. Umożliwia też czynienie głębszych odwołań, dzięki uwzględnieniu światowego dorobku filozoficznego w zakresie ontologii, epistemologii, a przede wszystkim antropologii, etyki i aksjologii, we współczesnych badaniach pedagogicznych. Z tego względu niezbędne jest również przyjrzenie się, zbadanie i uchwycenie osiągnięć (w podanym zakresie) kultur innych niż zachodnia, dotychczas mało uwzględnianych lub pomijanych w polskiej pedagogice. Należy zatem badać także dalekowschodnie systemy filozoficzno-religijne: taoizm i konfucjanizm, które posiadają własne wartości filozoficzne i pedagogiczne, ukształtowane w toku trwającego kilka tysięcy lat okresu rozwoju. Ponadto, z racji odmienności kulturowej, mającej swoją specyfikę filozoficzną, systemy te oraz ich wartości mogą okazać się inspirowane naukowo dla pedagogiki zachodniego kręgu kulturowego oraz mogą przyczynić się do stworzenia bardziej uniwersalnego systemu wartości humanistycznych, tak potrzebnego współczesnej edukacji, ujmowanej już w wymiarze globalnym.

Pedagogika filozoficzna stanowi podstawę dla szukania podobieństw i różnic między dalekowschodnimi koncepcjami wychowania i samowychowania a stanowiskami dotyczącymi tych kwestii, ujętymi w kierunkach pedagogiki zachodniej, dostarczając podstaw do czynienia porównań w postaci odpowiednich kategorii filozoficznych i humanistycznych, w dużej mierze przejętych przez pedagogikę. Zachodzą tutaj przypuszczalne podobieństwa dotyczące kategorii filozoficzno-pedagogicznych obu tradycji, orientalnej i okcydentalnej, jak również prawidłowości, wykazane chociażby przez Monikę Jaworską-Witkowską i L. Witkowskiego, a także Roberta Kwaśnicę i innych uczonych, związane z dwubiegunowością czy dialektycznością ujęć i zależności w dorobku historycznym i kulturowym, odnoszącym się do przedmiotu badań pedagogiki. Istnieje też w obu nurtach światopoglądowych potrzeba dokonywania syntezy tych przeciwstawnych, antynomicznych stanowisk, docierania do sensu i prawdy oraz odrzucania pozoru i fałszu, jak również stereotypów poznawczych, a tym samym potrzeba dokonania postępu pedagogicznego.

W trzeciej części niniejszej pracy przez komparatystykę wartości pedagogicznych oraz koncepcji edukacyjnych w ramach rozpatrywanych systemów filozoficzno-religijnych taoizmu i konfucjanizmu z nurtami i kierunkami pedagogiki zachodniej, dążę do wskazania powiązań tych odrębnych i odległych kultur pedagogicznych, a w części ostatniej – „Zakończeniu...”, chciałbym dokonać ich syntezy w oparciu o ujawnione sensy i wspólne wartości oraz wskazać na uniwersalizm wypracowanych wartości humanistycznych.

Dotychczasowa wiedza, uzyskana dzięki hermeneutyce treści zawartych w części pierwszej, a przede wszystkim w części drugiej pracy, obejmująca dokładniejsze zbadanie jedenastu dzieł oraz bardziej ogólne pozostałych, wymienionych w pracy, pozwala na rozróżnienie dwóch głównych stanowisk światopoglądowych, określających także istotę rozumienia wychowania i samowychowania na gruncie taoizmu i konfucjanizmu. Chodzi tu o uchwycenie dwóch przeciwstawnych stanowisk, wykraczających poza tradycyjne rozróżnienie, a zatem niezależnych od podziału systemowego (na taoizm i konfucjanizm). Ostatecznie należy wyodrębnić tutaj nurt światopoglądowy, powiązany z ideami i wierzeniami taoizmu filozoficznego oraz – w mniejszym stopniu – religijnego, a także idealistyczno-intuicyjnego prądu konfucjanizmu oraz drugi, zawierający idee i przekonania konfucjanizmu i neokonfucjanizmu bezpośrednio nawiązującego do założeń szkoły zasad. To właśnie między tymi dwoma wyodrębnionymi przeze mnie nurtami oraz kierunkami pedagogiki zachodniej, lokującymi się w metateoriach: pedagogiki humanistycznej i krytycznej oraz behawioral-

no-konserwatywnej, choć nie całkowicie, w kolejnych rozdziałach i podrozdziałach pracy zostaną poczynione porównania, mające wykazać ich wzajemne podobieństwa, ale też różnice, jeśli takie się ujawnią.

Taoizm, zwłaszcza filozoficzny, i nurt idealistyczno-intuicyjny konfucjanizmu mają bardzo podobne założenia, które pozwalają na ich wspólne rozpatrywanie, mimo kilku różnic, z uwagi na odwoływanie się do ideałów i wartości wyrosłych na gruncie chińskiego idealizmu oraz poznania intuicyjnego¹. Oczywiście, nurt wspomnianego konfucjanizmu ma w swych naukach wyraźniej zaznaczony aspekt społeczny, jednak podstawowa prawidłowość rozwoju duchowego i moralnego człowieka jest taka sama. Opiera się ona na zazwyczaj indywidualnych wysiłkach, wspieranych przez kompetentnych nauczycieli oraz pomocne okoliczności², nakierowanych na doświadczenie fundamentalnej prawdy dzięki specjalnej edukacji, realizującej przede wszystkim funkcję emancypacji duchowej, które to osiągnięcie wiąże się z rozwinięciem głównych cnót moralnych, umożliwiających urzeczywistnieniu człowiekowi rzeczywistości i efektywną, a nie pozorowaną, pracę dla dobra innych oraz dla ogólnego pokoju i harmonii. Ten etos społeczny występuje w obu nurtach, mimo wcześniejszych wątpliwości dotyczących taoizmu, pojawiających się u niektórych badaczy dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych, jednak różnie się przejawia. Ponadto jest bliski ideałowi wychowania i samowychowania w buddyzmie mahajany (aspekcie pominiętym w tej dysertacji), przedstawianym jako *bodhisattwa*.

Konfucjanizm i neokonfucjanizm dominującego nurtu, czyli powiązany ze szkołą zasad, opiera się na poznaniu racjonalnym i/lub empirycznym świata, jest systemem zazwyczaj dualistycznym, akcentującym na pierwszym planie wartości społeczno-moralne oraz w istocie materialną stronę bytu i ludzkiej egzystencji, a także edukację kolektywistyczną, realizującą głównie funkcje adaptacyjną, czyli przystosowania człowieka do istniejącej

¹ Idealizm jest tutaj ujęty głównie w nawiązaniu do postawy życiowej człowieka, innej niż materialistyczna, i podkreśla ideały i wzorce moralne jako cele duchowe, do realizacji których człowiek ma dążyć bezinteresownie. W aspekcie filozoficznym, w przeciwieństwie do idealizmu w filozofii zachodniej, w konfucjańskim nurcie idealistyczno-intuicyjnym podkreśla się prymat zasady nad siłą materialną, choć i są stanowiska bliskie monizmowi, a poznanie świata idealnego (zasady) jest możliwe dzięki wglądowi intuicyjnemu. W taoizmie dominuje monistyczny pogląd na rzeczywistość, której natura jest poznawalna również dzięki intuicyjnemu wglądowi.

² „Pomocne okoliczności” mają oddać tutaj powszechne dalekowschodnie wierzenia o starożytnym rodowodzie, wskazujące na ściśle powiązania i wzajemne oddziaływania zachodzące między podmiotem ludzkim a żywym i inteligentnym oraz etycznym wszechświatem. Zostały one bliżej przedstawione w podr. 6.1. i innych częściach rozdz. 6 i 7.

go porządku społeczno-politycznego. Jej ważnymi cechami są pragmatyzm oraz utylitaryzm.

Pomocny w zrozumieniu zaproponowanego rozróżnienia, jakkolwiek tylko w odniesieniu do konfucjanizmu, będzie zapewne cytat z dzieła Fenga Youlana:

Neokonfucjanizm podzielił się ostatecznie na dwie główne szkoły, które (...) zapoczątkowali dwaj bracia, zwani Mistrzami Cheng. Cheng Yi (1033–1108), młodszy z nich, założył szkołę, którą do pełni rozwoju doprowadził Zhu Xi (1130–1200) i która zyskała miano (...) szkoły *lixue* (szkoły praw i zasad). Cheng Hao (1032–1085), starszy z braci, założył inną szkołę, którą kontynuował Lu Jiuyuan (1139–1193), a do pełni rozwoju doprowadził Wang Shouren (1473–1529). Została ona nazwana (...) szkołą *xinxue* (szkoła umysłu). Za czasów samych Mistrzów Cheng nie doceniono w pełni znaczenia różnic między tymi dwiema szkołami, wielki spór rozpoczęli dopiero Zhu Xi i Lu Jiuyuan – spór, który trwa aż po czasy dzisiejsze. (...) głównym przedmiotem polemiki (...) była kwestia o podstawowym znaczeniu filozoficznym. W kategoriach filozofii Zachodu można by ją ująć następująco: czy prawa natury są, czy nie są, ustanawiane przez umysł bądź Umysł? Tego samego dotyczy rozbieżność między Platońskim realizmem a Kantowskim idealizmem, a można też powiedzieć, że jest to główna kwestia sporna w metafizyce. Gdyby ją rozwiązano, przestałoby istnieć również wiele innych sporów³.

Decyzją polityczną cesarza (z dynastii Yuan) Renzonga z 1313 roku, *Czteroksiąg*, do którego *Komentarze* napisał Zhu Xi, nabrał pierwszoplanowego znaczenia dla realizacji edukacji w Chinach. Oparto na nim egzaminy, a ich wyniki były interpretowane zgodnie z wykładnią zawartą w *Komentarzach* Zhu Xiego, co trwało aż do 1905 roku, gdy wprowadzono nowocześniejszy system szkolnictwa⁴.

Szkoła zasad propagowała dualistyczną koncepcję rzeczywistości, w której człowiek, dzięki wychowaniu i samowychowaniu opartym głównie na studiowaniu *Czteroksięgu* i *Pięcioksięgu*, miał stopniowo doskonalić swój charakter (oczyszczać *li* z naleciałości *qi*), aby odkryć swoją właściwą tożsamość, zgodną z tożsamością wszechświata i wyzbyć się egoizmu,

³ Feng Youlan, *Krótką historia filozofii chińskiej*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa 2001, s. 318–319.

⁴ Tamże, s. 334–335.

uzyskując pełny rozwój moralny. W szkole umysłu twierdzono, że od samego początku ludzki umysł jest tożsamy z *li* (pierwotną zasadą) i można to odkryć w akcie wglądu intuicyjnego, zapewniającego natychmiastowe poznanie i jednocześnie urzeczywistnienie cnót konfucjańskich. Pełnego rozwoju moralnego nie można osiągnąć dzięki intelektualnym studiom, lecz przez praktyki nakierowane na ujawnienie wrodzonej władzy moralnej, co już jest bardzo bliskie poglądom szkoły taoizmu filozoficznego (mimo że większość neokonfucjanistów odrzucała taki związek). W ten sposób ujawniają się wymienione wcześniej dwa przeciwstawne nurty, obecne w analizowanych dziełach taoistycznych i konfucjańskich. Dotykają one w swym sporze również antynomii pedagogiki zachodniej, powiązanych z wychowaniem kolektywistycznym i indywidualistycznym, adaptacyjnym i emancypacyjnym, materialistycznym i duchowym oraz kwestii przemocy i swobody w wychowaniu. Model wychowania kolektywistycznego, adaptacyjnego, materialistycznego i opartego na zewnętrznym przymsie, był zdecydowanie wspierany przez sprawującą rządy władzę (cesarzy i możnowładców), którą wyraźnie wzmacniał, a także był ewidentnie pragmatyczny i utylitarystyczny, gdyż dotyczył praktycznych problemów życia, jak zapewnienie odpowiedniego poziomu materialnego życia, możliwości posiadania rodziny i bezpieczeństwa bliskich oraz pokoju, w oparciu o właściwą politykę wewnętrzną i zewnętrzną oraz siłę militarną państwa. Drugi model, bardziej akcentujący indywidualizm, emancypację, duchowość i wolność w edukacji, jakkolwiek deprecjonowany przez zwolenników pierwszego nurtu, nigdy nie zanikł, był wspierany przez wybitne postaci kultury i religii, i podkreślał potrzebę nieustannego doskonalenia się moralnego oraz duchowego, aby człowiek, jako dojrzała istota, mógł lepiej wspierać innych na tej drodze, wzmacniać harmonie: społeczną i z naturą oraz urzeczywistniać idee pokoju i tolerancji. Ludzie Dalekiego Wschodu kierowani przez te dwa wzorce, potrafili je integrować w swoim życiu.

Poszukiwane w tej części pracy analogie (podobieństwa, odpowiedniości) między myślą filozoficzną i pedagogiczną Dalekiego Wschodu a Zachodu, są rozumiane jako wskazanie przede wszystkim podobieństw, ale też istotnych różnic, gdy takie wyraźnie się zaznaczają. W filozofii zagadnienie analogii wiąże się z poznaniem, w pedagogice dodatkowo z innowacjami, wprowadzeniem zmian w zakresie wiedzy teoretycznej i praktycznej. W pracy odwołałem się do analogii proporcjonalności w poznaniu i orzekaniu (*plurium ad plura*), a dokładniej do analogii transcendentalnej – z użyciem pojęć dotyczących bytu w ogóle oraz analogii proporcjonalności ogólnej – z wykorzystaniem pojęć ogólnych, odnoszących się do pew-

nych kategorii bytu (kategorii pedagogicznych). Inne analogie: przyporządkowania i metafora, również zostały użyte, choć w mniejszym stopniu⁵. Podobieństwa pomiędzy wskazanymi obszarami badań występują, ale nie są bezpośrednie i nie mają charakteru w pełni komplementarnego. Prawdliwość ta, dotycząca natury wzajemnych podobieństw, odnosi się w istocie do szukanych relacji ze wszystkimi (wziętymi pod uwagę) kierunkami pedagogicznymi i poglądami ich głównych przedstawicieli, gdyż istnieje wyraźna niezależność i odrębność dotycząca kształtowania się systemów filozofii orientalnych i okcydentalnych, mimo pewnych historycznych i kulturowych powiązań⁶. Z tego powodu trudno mówić o bezpośrednich związkach czy szczegółowym nakładaniu się ich idei i wartości filozoficznych oraz pedagogicznych. Istnieje tu zapewne wyjątek, dotyczący odkrycia ogólnej (uniwersalnej) prawidłowości w rozwoju świadomości człowieka (a zatem wskazywałoby to na analogię przyporządkowania). Kolejne dwa rozdziały w pewnym stopniu odkrywają te podobieństwa i różnice, a ich prezentacja niekiedy ma charakter polemiczny.

⁵ Por. Z. Wolak, *Analogia w filozofii i nauce*, „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce” 2002, nr 30, s. 90 i nn.

⁶ Przykładem takich powiązań jest przyjęcie przez chrześcijaństwo tradycji monastycznej, rozwiniętej wcześniej w buddyzmie i hinduizmie.

Rozdział 9

Analogie z nurtem idealistyczno-intuicyjnym konfucjanizmu i z taoizmem

9.1. Podobieństwa z poglądami filozoficznymi i pedagogicznymi Immanuela Kanta oraz Johanna Heinricha Pestalozziego

Genezę współczesnej naukowej pedagogiki humanistycznej łączy się przede wszystkim z działalnością i dorobkiem filozoficznym i pedagogicznym Immanuela Kanta oraz Johanna Heinricha Pestalozziego⁷. Ponadto wiąże się ją z osiągnięciami neokantystów szkoły badeńskiej oraz Wilhelma Diltheya, przedstawiciela nowej filozofii życia i pedagogiki hermeneutycznej, a także z dorobkiem Edmunda Husserla, jednego z twórców fenomenologii oraz kontynuatorami ich myśli filozoficznej i pedagogicznej.

Immanuel Kant reprezentuje filozofię idealizmu transcendentального, zakładającego istnienie rzeczy samych w sobie, całkowicie niepoznawalnych (na tym etapie ludzkiego poznania). Jednak w czasie i przestrzeni istnieją, niezależnie od umysłu człowieka, rzeczy stanowiące świat zjawisk, poznawane w oparciu o doświadczenie i rozumowanie, co określa się mianem krytycznego realizmu Kanta⁸. Dla wszystkich ludzi istnieją takie same kategorie formułujące przedmiot poznania⁹. Ten „obiektywizm” kategorii można w pewnym stopniu łączyć z usiłowaniami Konfucjusza, dotyczącymi naprawiania nazw, poczynionymi głównie w celu dociekania prawdy, poznania prawa rządzącego rzeczami, a zatem w poznaniu zbliżonym do naukowego, zwłaszcza że Konfucjusz odwoływał się zarówno do myślenia, jak i poznania przez doświadczenie¹⁰. Jednak większe podobieństwa między poglądami filozoficznymi Kanta i Konfucjusza zadają się lokować na płaszczyźnie etyki i antropologii oraz pedagogiki.

Ewa Paśnik, odnosząc się do tłumaczeń *Dialogów konfucjańskich*, dokonanych m.in. przez Jarosława Zawadzkiego oraz Katarzynę Pejdę, stwierdziła, iż Zawadzki zasugerował porównanie złotej zasady *shu* do impera-

⁷ Niekiedy wymienia się również Johanna Wolfganga von Goethego (1749-1832), poetę, polityka i uczonego, który kierował m.in. wszystkimi instytucjami kulturalno-oświatowymi Księstwa Saksonii-Weimaru, w owym czasie centrum kulturalnego Niemiec.

⁸ G. Durozoi, A. Roussel, *Filozofia. Słownik. Pojęcia, postacie, problemy*, Warszawa 1997, s. 109, 125, 231.

⁹ Tamże, s. 125.

¹⁰ Por. podr. 7.2.1., część: „Naprawianie nazw”.

tywu kategoriycznego Kanta oraz dowodziła na podstawie wywodów Pejdy, że obie koncepcje różnią się od siebie „przede wszystkim dlatego, że wszystkie elementy moralności Konfucjusza oparte są na praktycznym doświadczeniu empirycznym”¹¹. Wydaje się jednak, że tak nie jest, gdyż Konfucjusz wielokrotnie odwoływał się przy uzasadnianiu moralnego postępowania *junzi* (człowieka szlachetnego) przede wszystkim do woli niebios. Mamy tu zatem elementy mantyki, próby odczytywania znaków niebios za pomocą odwoływania się do rozumowania i intuicji. Niebiosy były traktowane przez Konfucjusza jako inteligentna siła, najwyższa instancja i źródło moralności, znajdujące się poza zwykłym ludzkim doświadczeniem, a jednocześnie oddziałujące na świat człowieka przez dostarczanie mu doskonałych wzorców moralnych, które ten mógł, choć nie musiał, podjąć. Działo się to za pomocą pewnych znaków, przejawiających się w świecie zewnętrznym, a mających związek z wątpliwościami i potrzebami osoby odczytującej te informacje¹². Można też w tym kontekście postawić pytanie, na jakiej podstawie Konfucjusz uważał, iż to właśnie jemu niebiosy powierzyły kulturę starożytnych (por. *Dialogi*, IX, 5; *Dialogi*, III, 24), skąd się wzięło u niego takie przeświadczenie?¹³

Kategoria *shu*, poprzednio przekładana jako „wzajemność”, „wyrozumiałość”, przez K. Pejdę została przetłumaczona jako „empatia”, a fragment oddający podobne znaczenie, jak imperatywu kategoriycznego Kanta, brzmi w jej tłumaczeniu następująco:

Zi Gong zapytał: „Czy istnieje jedno słowo, którym można kierować się przez całe życie?”

Mistrz odpowiedział: „Tym słowem jest *shu*! Czego sam nie pragniesz, nie rób innym”¹⁴.

Warto dodać, że również inne dzieła: *Krótką historią filozofii chińskiej* Fenga Youlana, a także *The illustrated encyclopedia of confucianism*, wyraźnie łączą *shu* w empatią oraz praktykowaniem *ren*¹⁵.

Konfucjusz i Mencjusz używali kategorii *zhong* i *shu* jako zasad ćwiczenia się w *ren*, oddających dwa aspekty tego ćwiczenia. Aspekt *zhong*, uwa-

¹¹ E. Paśnik, *Tłumaczenia chińskiego piśmiennictwa na język polski w ujęciu historycznym i w świetle teorii przekładu*, „Azja-Pacyfik” 2013, t. 16: *Relacje Polski z Azją Wschodnią*, s. 126.

¹² Przypomina to znacznie zasadę synchroniczności, porównywaną przez C.G. Junga z Dao.

¹³ Feng Youlan, dz. cyt., s. 53. Trudno mówić o empirycznym poznaniu niebios.

¹⁴ E. Paśnik, dz. cyt., s. 126. Fragment *Dialogów konfucjańskich*, XV, 23. Por. XII, 2. Rozstrzygnięcie to jest o tyle ważne, iż dla Kanta czyny moralne nie wymagają motywacji empirycznej.

¹⁵ *Shu* jest oddane za pomocą kategorii: „wzajemność” („powiązanie”) lub „empatia”. Por. *Shu (Reciprocity Or Empathy)*, w: R.L. Taylor, *The illustrated encyclopedia of confucianism*, t. 2: N-Z, New York 2005, s. 526 i nn.

żany za pozytywny, określane jako „lojalność wobec innych”, to robienie dla innych tego, czego chce się dla siebie. Aspekt *shu*, uważany za negatywny i określane mianem „altruizmu”, to nierobienie innym tego, czego nie chce się dla siebie¹⁶. Feng Youlan, w celu wsparcia przytoczonego rozumienia, odwołał się do następującego fragmentu *Dialogów* (VI, 28)¹⁷:

Trzeba bowiem chcieć te cechy wpierw w sobie samym umocnić, a następnie starać się umocnić w innych ludziach¹⁸.

Fragment ten, zdaniem chińskiego uczonego, wskazuje na wspomniany już aspekt pozytywny praktyki *ren*. Do zasady *zhong* i *shu* odwoływano się później, jako do „zasady stosowania pręta mierniczego”, gdy samego siebie traktowano jako wzorzec własnego postępowania. Dalej uczony przytoczył interesujący fragment *Wielkiej Nauki* (*Daxue*)¹⁹, ilustrujący to moralne rozumienie:

Tego, czego nienawidzisz u swoich zwierzchników, nie stosuj wobec swych podwładnych. Tego, czego nienawidzisz u swoich podwładnych, nie czyni służąc swoim zwierzchnikom. Tego, czego nienawidzisz u tych, którzy byli przed tobą, nie czyni wobec tych, którzy będą za tobą. Tego, czego nienawidzisz po swojej prawicy, nie czyni tym po lewicy, i tego, czego nienawidzisz po lewicy, nie czyni tym po prawicy²⁰.

Ma on podkreślać tzw. negatywny aspekt zasady *zhong* i *shu*. Również w *Doktrynie Środka* (*Zhongyong*)²¹ można odnaleźć podobne odniesienia do praktykowania *ren*:

Nie czyni innym tego, czego nie chcesz, by czyniono tobie. (...) W służbie ojcu postępuj tak, jak tego wymagasz od swego syna. (...) W służbie władcy postępuj tak, jak tego wymagasz od swego poddanego. (...) W służbie starszemu bratu postępuj tak, jak tego wymagasz od swego młodszego brata. (...) Sam pierwszy czyni to, czego wymagasz od swych przyjaciół²².

Ponadto księga wskazuje, że *zhong* i *shu* są blisko *dao*, a zatem ich stosowanie przybliża jego urzeczywistnienie. Podpowiadają, jak należy mo-

¹⁶ Por. podr. 7.2.2, część: „Teoria wychowania Mencjusza...”.

¹⁷ W naukowym tłumaczeniu polskim fragmentowi temu nadano jednak inne znaczenie.

¹⁸ Feng Youlan, dz. cyt., s. 49.

¹⁹ Por. podr. 7.2.3.1. niniejszej pracy: „Wielka Nauka (*Daxue*)”.

²⁰ Feng Youlan, dz. cyt.

²¹ Por. podr. 7.2.3.2. niniejszej pracy: „Doktryna Środka (*Zhongyong*)”.

²² Feng Youlan, dz. cyt., s. 49–50.

ralnie postępować w życiu, jak praktykować *ren*, a wspomniany „pręt mierniczy”, czyli zasada moralna, znajduje się w samym człowieku, a nie gdzieś poza nim, w czymś innym²³ i urasta do zasady najwyższej, początku i końca moralności. Jej praktykowanie umożliwia bycie odpowiedzialnym, spełnianie obowiązków w społeczeństwie oraz realizację prawości (*yi*)²⁴. Również w taoizmie Lieziego pojawia się sformułowanie: „W rządzeniu i relacjach międzyludzkich nie należy innym robić tego, co nam niemiłe”²⁵. Dla taoistów postrzegających świat holistycznie, ludzie tworzą jedną ludzką wspólnotę, a powyższe stwierdzenie jest czymś oczywistym i ma zastosowanie praktyczne, tak właśnie postępują urzeczywistnieni taoiści.

Istnieje tutaj wyraźna zgodność z imperatywem kategorycznym Kanta²⁶, który obejmuje oba aspekty czy obie zasady wspomnianego „pręta mierniczego”, nazywanego też czasem przez konfucjanistów „zasadą węgielnicy”. Kant ujął imperatyw kategoryczny następująco:

(...) postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem²⁷.

Dla Kanta imperatyw kategoryczny, jako najwyższa zasada moralności, jest też zasadą postępowania bez odwoływania się do motywacji warunkowej, opartą na moralności autonomicznej. Moralność, według Kanta, opiera się na rozumie (praktycznym), który w tej dziedzinie nie ma żadnych ograniczeń i nakazuje działanie z obowiązku, w myśl imperatywu kategorycznego. Dla Konfucjusza źródła moralności znajdują się w niebie²⁸, zostały one przekazane ludziom w przeszłości przez działania wielkich władców i zostały przybliżone współczesnym mu ludziom dzięki nauczaniu wiedzy zawartej w *Sześcioksięgu*, ale też w oparciu o nauki mędrców oraz odczytywanie znaków niebios. Konfucjusz prowadził edukację moralną, w której proces nauczania i uczenia się miał charakter głównie racjonalny, a filozof, jako nauczyciel szkolny, wymagał od swoich uczniów

²³ Tamże, s. 50.

²⁴ Tamże.

²⁵ *Liezi*, rozdz. 8, część 9.

²⁶ Por. podr. 2.2. niniejszej pracy.

²⁷ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Kęty 2013, s. 38.

²⁸ Por. interpretację nieba w chińskiej myśli filozoficznej, zawartą w podr. 7.2.1, zwłaszcza w części „Człowiek szlachetny – *junzi* i podobne ideały wychowania”, z uwzględnieniem przypisów. Konfucjusz na pierwszym miejscu w swym modelu wychowania i nauczania zawarł postulat „podążania za wolą niebios” (*ming*), w kolejności – zachowań moralnych i trwania w humanitarności, a na końcu – zgłębiania „sześciu sztuk”. Stanowi to sedno jego nauki – koncepcję „drogi niebios”, podążania za „wolą niebios”, samodoskonalenia się moralnego i osiągnięcia harmonii indywidualnej i społecznej.

przede wszystkim myślenia i rozumienia, gdyż w innym wypadku nauka nie miałyby sensu²⁹.

Dla Konfucjusza stosowanie zasady *zhong* i *shu* umożliwiło rozszerzenie miłości do własnej rodziny na innych ludzi. Było to też praktykowanie *ren* w sposób niewymuszony, gdyż, jak wskazał Mencjusz, w pierwotnej naturze każdego człowieka znajduje się współczucie, zaczątek dobroci, pozwalający kochać innych, choć uczucie to w większym stopniu przynależy własnej rodzinie³⁰. Praktykowanie najwyższej moralności w mencjuszowskiej teorii wychowania, powiązane jest z prawością (*yi*) oraz podążaniem właściwą drogą (*dao*). Mencjuszowskie rozumienie cnoty prawości, jako najważniejszego wyznacznika w postępowaniu moralnym człowieka, zbiega się z kantowskim rozumieniem imperatywu kategorycznego. Według Meng Ke człowiek, który utożsamia się nie tylko z innymi ludźmi, ale wręcz z całym wszechświatem, osiąga najwyższy poziom rozwoju moralnego, zwany *Haoranzhi qi*. Wydaje się, że poziom ten przekracza nawet stadium uniwersalnych zasad sumienia (poziomu postkonwencjonalnego) w rozwoju moralnym człowieka, zaproponowane przez Lawrence'a Kohlberga³¹. Należy przy tym pamiętać, że poziomy rozwoju moralności były rozważane już przez Kanta, włącznie z poziomem anomii, heteronomii i autonomii moralnej. Dla Kanta moralność oparta na prawie moralnym, będącym wewnętrzną ludzką powinnością, wiąże się bezpośrednio z wolnością, osiągnięciem poziomu autonomii moralnej i jest działaniem poddyktowanym obowiązkiem, na który wskazuje rozum praktyczny, a więc ten, który odwołuje się do takich postulatów, jak wolność, Bóg i nieśmiertelna dusza³².

Według Mencjusza zasady moralne, którymi człowiek kieruje się w relacjach międzyludzkich, dobroć i prawość, wyróżniają go od zwierząt (*Mengzi*, IVB, 19)³³. Odwoływanie się do moralności, zarówno u Konfucjusza, jak i Mencjusza, wiąże się ze stosowaniem wolnej woli w życiu człowieka (*Dialogi*, XV, 28; *Mengzi*, IIA, 2). Również Kant wyróżnił świat ludzi ze świata przyrody, kierując się podobnym argumentem, wskazując na moralność powiązaną z rozumem i wolną wolą człowieka.

²⁹ Por. podr. 7.2.1, zwłaszcza części: „Nauka i wiedza” oraz „Proces uczenia się i nauczania oraz rola nauczyciela”.

³⁰ Por. podr. 7.2.3. niniejszej pracy oraz Feng Youlan, dz. cyt., s. 82-83.

³¹ Por. podr. 4.5. niniejszej pracy.

³² I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, wyd. 3, tłum. J. Gałęcki, Warszawa 2004, s. 58, 134 i nn.

³³ *The Chinese Classics*, t. 2, *The Life and Works of Mencius*, tłum. J. Legge, London 1875, s. 325.

Dla Kanta człowieczeństwo, znajdujące się w każdej osobie, stanowiło zawsze cel, nigdy środek³⁴. *Ren* Konfucjusza, najczęściej wymieniana kategoria moralna w konfucjanizmie, oddawane było w licznych tłumaczeniach jako „człowieczeństwo”. Ta metaidea moralna konfucjanizmu była najważniejszym celem do realizacji przez ludzi, wskazywanym przez Konfucjusza i zawierała też w sobie zintegrowane inne wartości moralne³⁵, zatem cnota człowieczeństwa Konfucjusza zbiega się wyraźnie z człowieczeństwem w rozumieniu Kanta.

Również myśl antropologiczna Kanta wykazuje podobieństwo z podobną myślą Konfucjusza. W swej *Antropologii w ujęciu praktycznym* Kant wyraźnie podkreślił, że przeznaczeniem człowieka jest aktywne zabieganie o osiągnięcie człowieczeństwa w „społeczności”, w której ma się on kształtować, cywilizować i umoralniać przez sztukę i nauki. By uwolnić się od skłonności do „zwierzęcości”, prowadzenia wygodnego i próżniaczego życia, człowiek musi być wychowywany do dobra³⁶. Konfucjusz z kolei wskazywał na zdobywanie wiedzy, ale też jej aktywne stosowanie w praktyce, a więc na powiązanie wiedzy z praktyką postępowania moralnego, zaś ludzi cywilizowanych, nawet niewłaściwie rządzonych, stawiał ponad barbarzyńcami³⁷. Mencjusz, jak Kant, twierdził, że ludzie na drodze doskonalenia się moralnego powinni nie ulegać przygnębieniu i apatii, lecz, wykazując siłę charakteru, aktywnie zwalczać niesprawiedliwość. W rozdziale „O pierwotnych predyspozycjach do dobra w ludzkiej naturze”³⁸ Kant, podobnie jak Mencjusz, wskazywał na zadatki dobra w naturze człowieka, które należy odpowiednio rozwijać.

Zarówno dla Konfucjusza, jak i Kanta, największe znaczenie spośród ludzkich dziedzin aktywności miała polityka i edukacja. Kant stał na stanowisku, iż wychowanie i sztuka rządzenia stanowią dwie najtrudniejsze działalności ludzkie³⁹. To wiązanie właściwej edukacji człowieka z możliwością sprawowania dojrzałej działalności politycznej, osiągnięcia sztuki rządzenia państwem, pojawia się również często na kartach dzieła taoistycznego *Laozi*. Konfucjusz dostrzegał i czynił liczne analogie między rządzeniem a wychowaniem, a sztuka właściwego rządzenia była zależna

³⁴ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, s. 46.

³⁵ Por. podr. 7.2.1, zwłaszcza część: „*Ren* główną ideą samodoskonalenia” oraz znaczenie idei powiązania (zharmonizowania) cnót, opisane w części: „Prawość (sprawiedliwość) – *yi* i powiązanie cnót”.

³⁶ I. Kant, *Antropologia w ujęciu pragmatycznym*, tłum. E. Drzazgowska, P. Sosnowska, Warszawa 2005, s. 299–300.

³⁷ Por. stosowne fragmenty podr. 7.2.1, części: „Nauka i wiedza”.

³⁸ I. Kant, *Religia w obrębie samego rozumu*, tłum. A. Bobko, Kraków 1993.

³⁹ Por. podr. 2.2, a zwłaszcza fragment dotyczący postulatów pedagogicznych Kanta.

od podążania drogą samodoskonalenia przez posiadających władzę, gdyż człowiek małostkowy, odrzucający ideę pracy nad swoim rozwojem moralnym, a parający się polityką i dążący do rządzenia krajem, stanowił największe zagrożenie w państwie i mógł doprowadzić do wojny⁴⁰. Warto również dodać, że obaj filozofowie nie byli skłonni wspierać rewolucyjnych zmian społecznych, choć dostrzegali stanowość społeczeństwa, różnice majątkowe i ubóstwo, a także niewłaściwe cele i takąż „technologię” wychowania, zazwyczaj realizowanego przez ludzi zamożnych. Przyczynę nierówności społecznych i ekonomicznych, zarówno Kant, jak i Konfucjusz, dostrzegali w pragnieniach materialnych i pożądaniu rozkoszy życia. Obaj odbierali te cele jako niewłaściwe i wskazywali na potrzebę stosowania umiaru i równowagi („drogi środka”) oraz doskonalenia się moralnego, nadających jedyny właściwy sens ludzkiemu życiu, zapewniający człowiekowi szczęśliwość (Kant) czy harmonię, „niebiański spokój” (Konfucjusz). U Mencjusza było to odrzucenie „zaszczytów ludzkich” – dążenia do celów materialnych i władzy oraz osiągnięcie „zaszczytów niebiańskich”, w tym radości i czynienia dobra⁴¹. Także dla neokonfucjanisty koreańskiego T’oegyego „niebiańska zasada” (*ch’ölli*) stanowiła drogowskaz do osiągnięcia najwyższego pułapu moralności i stanu „jednomyslności”⁴².

Wojna według Kanta stanowiła niewłaściwy sposób dochodzenia przez strony swoich praw. Była niezgodna z prawem moralnym i rozumem praktycznym oraz uniemożliwiała postęp moralny ludzkości. Rozwinięta moralnie ludzkość, utrzymująca pokój, stanowiła kantowską wizję przeznaczenia ludzkiego gatunku⁴³. Również Konfucjusz sceptycznie odnosił się do wojny jako sposobu rozwiązywania problemów, stanowczo sprzeciwiał się posyłaniu niewyszkolonych, młodych żołnierzy do boju, nie chciał też zajmować się edukacją wojskową. Bardzo wysoko oceniał pokojowe rozstrzygnięcia sporów, a wojny wiązał z egoistycznymi pragnieniami i poczynaniami ludzi małostkowych, niepodatnych na idee poprawy moralnej. Konfucjusz dążył do pokojowego zreformowania społeczeństwa, zabiegając o jego postęp moralny (powszechny szacunek dla cnót) za pomocą wprowadzenia odpowiedniej edukacji (*Dialogi*, XIII, 9)⁴⁴. Konfucjańskim ideałem państwa było cesarstwo trwające w pokoju oraz wewnętrznej i zewnętrznej harmonii⁴⁵. Również taoiści wskazywali na potrzebę dźwi-

⁴⁰ Por. podr. 7.2.1, zwłaszcza część: „Władza i właściwe rządzenie”.

⁴¹ Por. podr. 7.2.2, część: „Teoria wychowania Mencjusza...”.

⁴² Por. podr. 7.3.2.

⁴³ Por. I. Kant, *Metafizyka moralności*, tłum. E. Nowak, Warszawa 2005, s. 208 i nn.

⁴⁴ Por. podr. 7.2.1, część: „Władza i właściwe rządzenie”.

⁴⁵ Por. podr. 7.2.1, zwłaszcza część: „Harmonia i wizja doskonałego społeczeństwa”.

gnięcia ludu na wyższy poziom moralny, wynikły z powszechnego oświecenia, do którego prowadzą mędracy-królowie (*Laozi*, rozdz. 49).

Stosunek królewieckiego filozofa do stosowania przemocy w procesie wychowawczym był raczej negatywny. Jakkolwiek w swej definicji wychowania, rozumianego jako pielęgnowanie, ćwiczenie oraz nauczanie i kształcenie, potraktował ćwiczenie jako dyscyplinowanie i karność⁴⁶, to ćwiczenie głównie służyło zahamowaniu chęci natychmiastowego zaspokajania potrzeb przez dziecko, czyli wyrwaniu go ze stanu „zwierzęcości”. Używanie metody karania i nagradzania, zdaniem Kanta, czyni z ludzi istoty interesowne, a nie moralne. Samolubstwo i postawy nieautentyczne, jako efekt takich oddziaływań, nakazują wielką uwagę w stosowaniu nagradzania i karania. Kant nie propagował stosowania kar fizycznych, choć wskazywał na tzw. kary moralne, polegające np. na wprowadzaniu pewnych ograniczeń w przywilejach dziecka. Głównie jednak akcentował rozwój moralności przez kształtowanie cech posłuszeństwa, obyczajności, panowania nad namiętnościami i umiarkowania, odwagi, zaangażowania, wdrażania do wypełniania obowiązków, wartości wielokrotnie wskazywane w dialogach z uczniami przez Konfucjusza⁴⁷.

Kant dążył do tego, aby wychowywany człowiek był w stanie podtrzymać wewnętrzną godność, był umiarkowany czy wręcz powściągliwy w zaspakajaniu własnych potrzeb, potrafił wyrażać szacunek innym oraz był osobą wiarygodną. Podtrzymywanie godności własnej i posiadanie szacunku dla innych, czynienie dla nich dobra, stanowiło podstawowe obowiązki ludzkie. Mogły one być wypełniane tylko dzięki ciągłemu utrzymywaniu świadomości idei człowieczeństwa. Wstępuje tutaj wybitna zbieżność z myślą Konfucjusza, w obu przypadkach akcentowane są podobne cechy i ta sama idea nadrzędna – człowieczeństwo.

Realizację tych celów Kant oparł na kształceniu i nauczaniu, pozwalających kultywować wartości moralne w myśl imperatywu kategorycznego. Podobnie jak Mencjusz, wskazywał na załączki dobra w każdym człowieku, które należy rozwijać w pełne człowieczeństwo i tym samym uczynić to działanie wychowaniem do przyszłości, zdolnym do udoskonalenia człowieka i całego gatunku ludzkiego. Różnica między Kantem a Konfucjuszem może dotyczyć źródła motywacji, które dla Kanta jest wewnętrzne, a dla Konfucjusza religijne, trudno jednak ostatecznie rozstrzygnąć, czy tylko zewnętrzne. Dla Mencjusza to źródło jest już wyraźnie wewnętrzne, zatem występuje w tym zakresie duża zgodność z rozumieniem Kanta.

⁴⁶ Por. I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź 1999, s. 41.

⁴⁷ Szereg tych cech stanowi cnoty kardynalne konfucjanizmu, omówione w podr. 7.2.1. i następnych.

Jako metody kształcenia i nauczania Kant obrał przede wszystkim wykład, tłumaczący rzetelnie poruszany temat, a także metody doradcze, oparte na dialogu. Zalecał studiowanie literatury i krytyczną analizę przekazywanych koncepcji. Istnieją zatem i tutaj podobieństwa z działalnością pedagogiczną Konfucjusza, stosującego podobne metody. Ponadto Kant wskazywał na potrzebę osiągnięcia poziomu eksperckiego przez nauczycieli i wysokiego poziomu moralnego, a nawet postulował prowadzenie szkół eksperymentalnych w celu udoskonalenia organizacji, form i metod edukacji humanistycznej. Równie wysokie wymagania stawiał uczonym i nauczycielom. Szkoła Konfucjusza ma wyraźne znamiona placówki eksperymentalnej w starożytnych Chinach⁴⁸, a realizowane w późniejszych szkołach konfucjańskich treści programowe miały zdecydowanie charakter humanistyczny. Mencjusz wyraźnie podkreślał ważną, ale pomocniczą rolę nauczyciela w procesie samorealizacji moralnej człowieka. Jego metody nauczania mają również dużo wspólnego z pedagogiką kantowską, zwraca tu uwagę podobieństwo kantowskich wykładów o pedagogice, oddanych potem w pracy *O pedagogice*, charakteryzujących się prostotą języka oraz dużą komunikatywnością, z postulatami Mencjusza, aby nauczanie prowadzić w sposób prosty, ze znanstwem, szczegółowo objaśniać treści oraz stosować liczne porównania. Omówione już metody nauczania Mencjusza wydają się być nad wyraz nowoczesne⁴⁹.

Podobnych zbieżności w dziedzinie wychowania między poglądami i wskazywanymi wartościami edukacyjnymi w myśli Kanta i Konfucjusza oraz Mencjusza jest znacznie więcej. Dla Kanta wychowanie ma dwa wymiary: indywidualistyczny i kolektywistyczny, co również zgadza się z rozumieniem Konfucjusza. Nawet kwestia wychowania seksualnego i wychowania przygotowującego młodego człowieka do życia w rodzinie u Kanta, częściowo jest zgodna z poglądami Konfucjusza. Obaj wskazywali tutaj na potrzebę osiągnięcia pełnej dojrzałości i samodzielności przez wychowanków, jak również nie ulegania popędom. Konfucjusz nie wyrażał się jednak z pełnym szacunkiem o kobietach i ich cechach, gdy Kant postulował szacunek i nienaganne zachowanie wobec kobiet. Zdanie Konfucjusza w kwestii kobiet, w neokonfucjanizmie japońskim zdawał się dzielić Ekken Kaibara⁵⁰. Warto również podkreślić, że wychowanie i kształcenie w obu przypadkach adresowane było do reprezentantów płci męskiej, u Kanta obejmowało chłopców i młodzieńców, u Konfucjusza młodzień-

⁴⁸ Por. podr. 7.2.1, części: „Nauka i wiedza” oraz „Proces uczenia się i nauczania oraz rola nauczyciela”.

⁴⁹ Por. podr. 7.2.2, część: „Zasady wychowania i nauczania Mencjusza”.

⁵⁰ Por. podr. 7.3.4.

ców i dorosłych mężczyzn. Było to odzwierciedlenie głęboko zakorzenionych idei patriarchalnych w starożytnych państwach chińskich oraz w państwie pruskim. Pedagogika kantowska połączyła się na stałe z nurtem pedagogiki humanistycznej, normatywnej, filozoficznej i kultury, broniąc wartości godności ludzkiej i pokoju. Pedagogiczna spuścizna Konfucjusza również utrwaliła się przez następne tysiąclecia w tych samych dziedzinach pedagogicznych. Pedagogika kantowska oparła się na jego własnych kategoriach, wywodzących się z epistemologii, a zwłaszcza z etyki, antropologii filozoficznej i aksjologii, podobnie jak kategorie idei i cnót Konfucjusza, Mencjusza i ich następców stanowiły trwałe podłoże dla kultywacji edukacji konfucjańskiej i neokonfucjańskiej.

Wśród interdyscyplinarnych kategorii pedagogicznych Józef Górniewicz wymienił również tolerancję. Kantowska tolerancja odnosi się do ludzi o innych przekonaniach religijnych. Filozof nie tylko dostrzegł różnorodność religii, ale wyznawał pogląd, że wskazują one w zróżnicowany sposób na tę samą prawdę, która nakazuje opiekować się istotami i przewyższać destrukcyjne siły tkwiące w człowieku⁵¹. Podobne stanowisko jest wyraźnie zauważalne w neokonfucjanizmie wietnamskim, widoczne chociażby w poglądach i działalności Chu Văn Ana⁵², ale też w innych krajach dalekowschodnich. W przeszłości dość zgodnie koegzystowały w nich obok siebie trzy wielkie systemy filozoficzno-religijne, wzajemnie przenikające się, gdyż wskazywały i pielęgnowały bardzo zbliżone wartości humanistyczne.

Poglądy **Johanna Heinricha Pestalozziego** (1746–1827) traktuje się również jako istotne dla ukształtowania się naukowej pedagogiki humanistycznej⁵³. Z tego powodu warto przytoczyć kilka nasuwających się, ważniejszych zbieżności między jego myślą filozoficzną i pedagogiczną a aspektami myśli dalekowschodniej w omówionych systemach. Ponieważ Artur Brühlmeier należy do wybitnych znawców myśli Pestalozziego, a jego współczesnione ujęcie poglądów szwajcarskiego pedagoga pozwala lepiej uchwycić ich sens, zdecydowałem się tutaj odwołać do jego dzieła przy szukaniu tych analogii.

Pierwsze nasuwające się podobieństwo dotyczy antropologii pedagogicznej. Pestalozzi wskazał na podwójną naturę człowieka: zmysłową, czyli zwierzęcą oraz duchową, wewnętrzną, czyli ludzką. Ponadto określił trzy stany ludzkiej egzystencji: naturalny, społeczny i moralny. Tylko w stanie moralnym egzystencji człowiek może doskonalić się i rozwijać swoją du-

⁵¹ I. Kant, dz. cyt., 94–95.

⁵² Por. podr. 7.3.3.

⁵³ Por. A. Brühlmeier, *Kształcenie człowieka*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska, Kraków 2011.

chową naturę, gdyż zawiera w samej swej istocie drzemiącą siłę, niezależną od dwóch poprzednich uwarunkowań oraz mającą charakter indywidualny⁵⁴. Występuje tutaj wyraźna zbieżność z teorią wychowania Mencjusza, wskazującą na wewnętrzne źródło moralności. Istnieje też pewna rozbieżność, gdyż Pestalozzi dowodzi, iż siła moralna ma charakter jednostkowy:

Moralność jest zawsze czynem jednostki wyrastającej z wolnej decyzji jej sumienia, identyfikuje się ją po tym, że osoba działająca z własnej woli przewycięża swój egoizm⁵⁵.

Owa siła pozwala człowiekowi przewyciężyć wewnętrzne sprzeczności i osiągnąć harmonię ze sobą samym. Wydaje się, że Meng Ke poszedł dalej, wskazując na istnienie w istocie całego wszechświata jako moralnego, który jednostka może uświadomić sobie, urzeczywistniając wrodzone zadatki dobra. Dzięki praktykowaniu prawości w każdym momencie swego życia, może doświadczać harmonii wewnętrznej i zewnętrznej. Poglądy myślicieli schodzą się ze sobą w rozumieniu istoty wychowania, które dla obu jest wdrażaniem do samowychowania moralnego. Obaj też wiążą rozwój moralności z ćwiczeniem oraz wolą, Mencjusz dodaje do tego jeszcze pracę z *qi*, a Pestalozzi wiąże wolę z rozumem, podobnie jak Kant. W przedstawionym kontekście, zdaniem A. Brühlmeiera, poglądy Pestalozziego są bardziej psychologiczne, wskazują na istnienie „konfliktogenności” w człowieku, a jednocześnie odmawiają mu trwałego wewnętrznego pokoju i harmonii ze światem⁵⁶, gdy myśl Mencjusza odwołuje się bardziej do doświadczenia mistycznego, umożliwiającego człowiekowi na pewnym etapie ćwiczeń trwale osiągnięcie stanu moralnego (*Mengzi*, IIA, 2)⁵⁷. Jednak, moim zdaniem, doświadczenia oraz uwagi Pestalozziego w zakresie efektu pracy samowychowawczej nad rozwojem moralnym, wskazują na podobne do Meng Ke odczucia, uwzględniające (może nawet) stronę „energetyczną” wykonywania takiej pracy:

Człowiek, który zwalcza swoje żądze, zyskuje nieprzemijające ukoronowanie w postaci świadomości wyższej, wewnętrznej siły⁵⁸.

Ten cytat może wskazywać na uniwersalność doświadczeń związanych z aktywnym doskonaleniem się moralnym, podobne ich doświadczenie

⁵⁴ Tamże, s. 167–168.

⁵⁵ Tamże, s. 168.

⁵⁶ Tamże, s. 169.

⁵⁷ Por. podr. 7.2.2, część: „Teoria wychowania Mencjusza...”.

⁵⁸ A. Brühlmeier, dz. cyt., s. 249.

jako odczucia (na)gromadzenia się „wewnętrznej energii moralnej”, nieco inaczej określane w odrębnych analizowanych kulturach. Ponadto wskazuje to na ogólną zbieżność z treściami epistemologicznymi i ontologicznymi zawartymi w taoizmie (praca z pragnieniami i przewyciężanie egoizmu drogą do uzyskania świadomości wyższej, wewnętrznej siły w człowieku).

Podobieństwa można dostrzec również w kwestii przeznaczenia szkoły, zarówno Pestalozzi, jak i Konfucjusz, a także Mencjusz, widzieli jej główną rolę we wspieraniu rozwoju moralnego człowieka. W pracy tej powinni uczestniczyć nauczyciele, którzy posiadają odpowiednią motywację, nieustannie doskonalący siebie i zorientowani na wartości: dobra, miłości i radości. Brühlmeier dodaje tu jeszcze potrzebę psychoterapeutycznej pracy dotyczącej problemów z uczniami oraz dbałość o dobrą atmosferę w pracy z dziećmi⁵⁹, co przypomina, w pewnym stopniu, postulat codziennego rozpatrywania swoich uczynków, zalecany przez Konfucjusza (*Dialogi*, I, 4) oraz wskazywanie przez niego na pozytywne nastawienie do innych osób⁶⁰, troskę o nie i dbanie o wzajemne zaufanie.

Idea harmonijnego, zgodnego z naturą oraz pełnego kształtowania uczniów odbita w słynnej triadzie Pestalozziego o potrzebie rozwoju „głowy, serca i ręki”⁶¹, przy odwołaniu się do zasad m.in. kompletności, bliskości i otwartości, zbiega się z postulatami i programem nauczania w szkole Konfucjusza, a zwłaszcza z poglądem Mencjusza o pierwotnej kompletności człowieka, posiadania przez niego wszystkich zdolności, potrzebnych do rozwoju prawości przez samodoskonalenie (*Mengzi*, VIIA, 1). Meng Ke wskazywał na konieczność zapanowania przede wszystkim nad myślami i umysłem, a także nad zmysłami i popędami, co miało dopiero stanowić podstawę dla rozwoju *ren* i *yi* oraz innych cnót⁶². Nie ma tu pełnej zbieżności, ale należy pamiętać, że edukacja Mencjusza dotyczyła prawdopodobnie starszych chłopców oraz mężczyzn, miała więc charakter bardziej akademicki niż szkolny lub związany z zakładem opieki nad dziećmi. Miłość bardzo często promieniuje z tekstów pedagogicznych szwajcarskiego pedagoga, pojawia się ona również wśród rozwijanych w wychowaniu moralnym wartości konfucjanizmu i neokonfucjanizmu, jest podkreślana przez Konfucjusza, Mencjusza, *Wielką Naukę* oraz w *Naukach przydatnych w życiu praktycznym* Wanganga Yangminga, który dowodził, że miłość rodzi-

⁵⁹ Tamże, s. 171.

⁶⁰ Por. 7.2.1, część: „Prawość (sprawiedliwość) – *yi* i powiązanie cnót”.

⁶¹ Pestalozzi kształcił „głowę” przez matematykę, obecną również w programie nauczania Konfucjusza.

⁶² Por. 7.2.2, część: „Właściwa edukacja człowieka”.

cielska przekształca się w zaawansowane współodczuwanie z innymi bytami, by ostatecznie stać się „kosmiczną empatią humanitarności”⁶³.

Istnieją jeszcze inne, warte odnotowania, podobieństwa. Pestalozzi powiązał politykę z wychowaniem (jak Kant i konfucjaniści), podkreślając pierwotne i ostateczne znaczenie drugiej działalności, którą utożsamiał z kształceniem człowieka. Jego celem społecznym i globalnym było ratowanie podupadłej (części) ludzkości:

Dla części świata podupadającej moralnie, duchowo i obywatelsko nie ma innego ratunku jak tylko przez wychowanie, kształcenie ku człowieczeństwu, przez kształcenie człowieka⁶⁴.

Podobny cel postawili sobie, Konfucjusz, Mencjusz i Kant. Konfucjusz z człowieczeństwa (*ren*) uczynił metaideę moralną swojego systemu wychowania.

Kolejne podobieństwo dotyczy potrzeby nie tylko uwzględnienia, ale zapewnienia odpowiedniego odpoczynku po nauce i pracy, oddania się relaksowi, jak można to ująć bardziej współcześnie, jednak, ponieważ A. Brühlmeier nie poczynił tutaj odniesień do Pestalozziego, mogła to być jego własna uwaga i idea⁶⁵. Rangę odpowiedniego i zasłużonego odpoczynku po pracy, zapewne powiązanego też czasem z kontemplowaniem muzyki, podkreślał Konfucjusz (*Dialogi*, VII, 4, 13).

Pestalozzi bez wątplenia wskazuje na znaczenie ciszy i odpowiedniej pozycji ciała podczas nauki, jako środka (głębszego) aktywizowania dzieci⁶⁶, co zostało połączone przez Brühlmeiera z kulturą ciszy, której centrum jest medytacja, umożliwiającą też spotkanie się ludzi religijnych i niereligijnych⁶⁷, wartość pedagogiczna obecna w całym nurcie idealistyczno-intuicyjnym konfucjanizmu (wraz z neokonfucjanizmem nawiązującym do szkoły umysłu), a także w taoizmie filozoficznym i w wielu szkołach taoizmu religijnego.

Należy stwierdzić, po rozpatrzeniu idei leżących u podstaw naukowej pedagogiki humanistycznej na Zachodzie oraz znanych początków edukacji instytucjonalnej w Chinach i innych krajach Azji Wschodniej, że zachodzą między nimi wyraźne podobieństwa, wręcz zbieżności, dotyczące ideałów i wartości filozoficznych oraz pedagogicznych.

⁶³ Por. 7.3.1.

⁶⁴A. Brühlmeier, dz. cyt., s. 27.

⁶⁵ Tamże, s. 130–133.

⁶⁶ Tamże, s. 246–247.

⁶⁷ Tamże, s. 234.

9.2. Zbieżności z założeniami pedagogik zorientowanych humanistycznie

9.2.1. Zbieżności z założeniami pedagogiki kultury

Pedagogika kultury swym rodowodem sięga do zarania ludzkości, gdy powstawały zręby kultury materialnej, społecznej i duchowej. Współczesny kierunek pedagogiczny, a nawet, jak chcą niektórzy pedagodzy, dyscyplina naukowa – pedagogika kultury, sięga po swe korzenie do starożytnej kultury greckiej i rzymskiej, w których idee *paidei* i *humanitas* wskazywały na potrzebę wdrażania w człowieczeństwo, osiągnięcia stanu umysłu w pełni rozwiniętego, którego wszystkie uzdolnienia rozkwitły, wyrażając w ten sposób osiągnięcie pełnego człowieczeństwa⁶⁸. Dotarcie do tego stanu wiązało się z uprawianiem działalności wychowawczej, często określanej w Europie jako edukacja, a refleksja naukowa nad tą działalnością, dostarczająca wiedzy o wychowaniu stała się pedagogiką⁶⁹. Wypracowane w starożytności „kształtowanie osobowości na dobrach kultury”, było kontynuowane w końcu XIX wieku, w związku z tzw. przełomem w podejściu do nauk humanistycznych, powiązaniem z niemieckimi filozofami kultury: Wilhelmem Diltheyem, Wilhelmem Windelbandem oraz Heinrichem Rickertem. Dwaj ostatni reprezentowali nurt neokantyzmu szkoły badeńskiej, bezpośrednio nawiązującej do filozofii I. Kanta. Odrzucili oni założenia naturalizmu oraz pozytywizmu, dotyczące poznania i wykazali odrębność nauk idiograficznych, czyli humanistycznych, od nomotetycznych, czyli przyrodniczych. Nauki nomotetyczne formułują prawa w oparciu o empiryczne poznawanie rzeczywistości, gdy nauki idiograficzne – humanistyczne (nauki o kulturze) w sposób całościowy ujmują świat humanistyczny, dociekając jego sensu, badając i oceniając wartości w tym świecie itp.⁷⁰ Dla Rickerta aksjologia filozoficzna nabrała pierwszorzędного znaczenia, a wartościom nadał on charakter transcendentny, ponadczasowy i wolny od doświadczenia. Nabrały one statusu ontycznego – nie tyle istnieją fizycznie czy duchowo, co obowiązują. Kultura jest światem ducha, stanowi całokształt wartości, który należy zrozumieć. Obok rzeczywistości przyrodniczej i psychologicznej, stanowi wyodrębnioną rzeczywistość

⁶⁸ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. 2, Kraków 2006, s. 15-16. Por. też podr. 1.1. niniejszej pracy. Pozwala ona w pewnym stopniu umiejscowić korzenie tak rozumianej pedagogiki również w wartościach wychowawczych kultur dalekowschodnich.

⁶⁹ Tamże, s. 16.

⁷⁰ Por. też podr. 2.2, zwłaszcza końcową część tekstu o Kancie.

przenikaną przez filozofów kultury. Pedagogika kultury zajmuje się procesem kształcenia, mającym na celu doprowadzenie do interioryzacji wartości kultury, wynikłych ze spotkania jednostki z dobrami kultury. Proces ten ma doprowadzić do wzbogacenia sił duchowych człowieka, czyniąc z niego jednostkę kulturalną, a także umożliwić powstawanie nowych wartości, które nabierają charakteru ponadindywidualnego i stanowią dorobek całej ludzkości⁷¹.

Szukając analogii pedagogiki kultury z myślą dalekowschodnią, można wskazać już na samego Wilhelma Christiana Ludwiga Diltheya, który na polu metodologicznym rozróżnił nauki humanistyczne – *Geisteswissenschaften* od nauk przyrodniczych – *Naturwissenschaften*. Nie poznanie zjawisk, ale ich przeżywanie, czyli rozumienie, jest celem nauk humanistycznych, w których można stosować również sondy wartościujące. Dla Konfucjusza istotą wiedzy było nie gromadzenie faktów, lecz ich rozumienie, a chodziło nie tyle o zwykłe zdarzenia, ale o zdarzenia powiązane z wolą niebios, które należało odpowiednio zrozumieć. Podobnie było u Diltheya, którego „nauki o duchu” (*Geisteswissenschaften*) opierały się na hermeneutyce, umożliwiającej zrozumienie wytworów Ducha, czyli przez wewnętrzne przeżywanie spójnej całości⁷². Nie chodziło Diltheyowi o realizowanie w wychowaniu celów i norm wyznaczonych wcześniej przez antropologię czy etykę, lecz o ich wyłanianie i doświadczanie w samym życiu⁷³. Zbieżność z poglądami Konfucjusza nie jest tu kompletna, jednak filozof chiński również optował za „przeżywaniem cnót” i zmierzaniem w stronę intuicji i duchowości⁷⁴. Wnikając nieco bardziej w to podobieństwo, należy zauważyć, że hermeneutyka diltheyowska, jako sztuka i nauka lektury tradycji, zajmująca się często tekstami świętymi (kolejne zbieżności z działalnością i filozofią Konfucjusza), domaga się ugruntowania pewnych wartości, tak jak domagał się tego Konfucjusz. Należy też pamiętać, że wynikających z *li* zachowań Konfucjusz nie wykonywał rutynowo, ale starał się je przeżywać, angażując się w te zdarzenia jak najmocniej (*Dialogi*, VII, 9). To samo odnajdziemy w *Doktrynie Środka*⁷⁵. Prawdziwe zrozumienie *ren* i pozostałych cnót konfucjańskich nie wiązało się z teoretycznym ich opanowaniem,

⁷¹ J. Gajda, dz. cyt., s. 16–17.

⁷² W. Dilthey, *Powstanie hermeneutyki*, w: W. Dilthey, *Pisma estetyczne*, tłum. K. Krzemienio-wa, Warszawa 1982, s. 291.

⁷³ Por. „Wprowadzenie w problematykę pracy i jej podstawy metodologiczne”, zwłaszcza odniesienia do Diltheya w części wprowadzenia, zatytułowanej: „Podstawy metodologiczne pracy”.

⁷⁴ Feng Youlan, dz. cyt., s. 53–54.

⁷⁵ *Doktryna Środka (Zhongyong)*, tłum. A.I. Wójcik, w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, red. M. Kudelska, Kraków 2002, s. 339.

Konfucjusz domagał się potwierdzenia ich opanowania w życiu. Jeśli zrozumienie sensu i znaczenia wszystkiego w „hermeneutycznym domostwie ludzkości” Diltheya, jak to zinterpretowała Maria Janion, przypomina duchową iluminację⁷⁶, wyłaniają się podobieństwa chociażby z taoistycznym opisem prób dotarcia do zrozumienia przez Konfucjusza w jego spotkaniach z Lao Danem, opisanych w *Zhuangzi*, które, po wielkich wysiłkach, doprowadziły wreszcie Konfucjusza do zrozumienia istoty człowieka i zyskania uznania, wyrażonego przez taoistycznego mędrca (*Zhuangzi*, XIV, część 7). Według „ojca” neokonfucjanizmu japońskiego, Fujiwary Seiki, wejście w subtelny i głęboki kontakt z klasycznymi dziełami konfucjańskimi, pozwala studiującemu je uczonemu oczyścić się ze skaz siły materialnej (*ki*), przeniknąć zawarte w księgach prawdy, „odsłonić” pierwotną zasadę (*ri*), doznać oświecenia i „nieskrępowanej spontaniczności”, a następnie coraz harmonijniej postępować w życiu i stać się pełną istotą moralną⁷⁷, co jest zbieżne z podanym wyżej rozumieniem hermeneutyki.

Należy też uświadomić sobie powiązania personalne, a co za tym idzie również powiązania ideowe, między niemieckimi filozofami nawiązującymi przynajmniej w pewnym stopniu do filozofii kultury. Heinrich John Rickert doktoryzował się u Wilhelma Windelbanda na podstawie dysertacji *Zur Lehre von der Definition (Od definicji do nauki)*, a następnie habilitował się we Fryburgu na podstawie dysertacji *Der Gegenstand der Erkenntnis (Przedmiot wiedzy)*. Po śmierci Windelbanda został jego następcą w uniwersytecie w Heidelbergu (gdzie współpracował m.in. z Karlem Jasperssem), a jego dotychczasowe stanowisko we Fryburgu zajął Edmund Husserl. Jednym z uczniów Windelbanda i Rickerta był Sergiusz Hessen⁷⁸. Wytworzony dorobek hermeneutyczny i fenomenologiczny posłużył również do tworzenia wielości kategorii i wykładni pedagogicznych. Jak stwierdził Bogusław Milerski:

Pedagogika kultury nie wytwarza tedy jakiegoś jednolitego systemu twierdzeń naukowych, lecz generuje twierdzenia konkurencyjne i kontekstualne, co jest powodem jej ciągłej krytyki. Jednak w opinii przedstawicieli tego nurtu badań, pedagogika, która chce się zajmować edukacją w kontekście całości procesów życiowych, jest skazana na taką nieoznaczoność. Pedago-

⁷⁶ M. Janion, *Hermeneutyka*, w: M. Janion, *Humanistyka: poznanie i terapia*, Warszawa 1982, s. 128.

⁷⁷ W.E. Deal, *Fujiwara Seika*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Warszawa 1997, s. 434–435.

⁷⁸ R. Kucha, M. Świdorska, *Sergiusz Hessen (1887–1950) – as creative European educationalist with no homeland*, „Journal of Intercultural Management” 2013, t. 5, nr 4, s. 82.

gika kultury jest bowiem próbą obrony przed tendencjami scjentystycznymi, naturalistycznymi i materialistycznymi (w tym marksistowskimi), dążącymi do empirycznego, biologicznego czy też ekonomicznego zawężenia teorii edukacyjnych⁷⁹.

Mimo stawianych zarzutów można wymienić znaczące osiągnięcia pedagogiki kultury. Wprowadziła ona przedrozumienie jako kategorię edukacyjną, mit i symbol do teorii kształcenia, w którym uwzględniła ponadto działalność artystyczną i sztukę, wartości innych kultur oraz znaczenia zawarte w przekazach medialnych⁸⁰.

Dociekając analogii między myślą filozoficzną i pedagogiczną taoizmu i konfucjanizmu z podobnymi ideami tkwiącymi w dorobku pedagogiki kultury, zwraca uwagę niewątpliwe podobieństwo z poglądami Eduarda Sprangera i Sergiusza Hessena⁸¹.

Uczeń Diltheya, filozof, psycholog i pedagog E. Spranger twierdził, że struktura ludzkiej osobowości

(...) kształtuje się w wyniku ukierunkowania na przeżywanie i tworzenie wartości, a te organizują człowieka wewnątrznie i nadają kierunek jego poczynaniom⁸².

Jeżeli przez wartości zrozumiemy cnoty konfucjańskie, a proces tworzenia potraktujemy jako proces ich aktywizowania przez uczniów, to występuje tu niewątpliwe podobieństwo z myślą samego Konfucjusza. Wskazywał on na konkretne cnoty i chciał, aby uczniowie przyswoili je nie tylko teoretycznie, ale „aktywizowali” je przez stosowanie w życiu, odkrywając w ten sposób ich właściwe znaczenie, a także, aby kierowali się nimi w życiu. Sprangerowska pedagogika to głównie teoria wychowania. Jak pisał J. Gajda, w tej teorii:

Celem wykształcenia jest pełny rozwój osobowości zwartej duchowo i przepojonej wartościami, ukształtowana kultura indywidualności. Jest nim także zdolność do aktywności kulturalnej i zdobycie sprawności wymaganych przez współczesność. Celem wychowania staje się zatem jednostka charakteryzująca się twórczą osobowością i wrażliwością moralną⁸³.

⁷⁹ B. Milerski, *Pedagogika kultury*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 230.

⁸⁰ Tamże, s. 231.

⁸¹ Por. P. Zieliński, *Współczesny charakter myśli pedagogicznej Mencjusza, drugiego wielkiego konfucjanisty*, „*Studia z Teorii Wychowania*” 2014, t. 5, nr 2 (9).

⁸² J. Gajda, dz. cyt., s. 32-33.

⁸³ Tamże, s. 33.

W dużej mierze opis ten można odnieść do edukacyjnych celów Konfucjusza. Przez odpowiednią organizację swej szkoły inicjował on wspomniany aktywizm w szeroko pojętym świecie kultury oraz opanowanie „sprawności wymaganych przez współczesność”, zarówno umysłowych, jak i manualnych, co znajduje odbicie w programie jego szkoły, a przede wszystkim skupiał się na kształtowaniu postawy moralnej wychowanków (np. *Dialogi*, VII, 6)⁸⁴. Według Sprangera, odpowiedni dobór wartości kultury, dominacja określonej jej dziedziny, tworzy określone ideały i style kształcenia, czego wydawał się też być świadom Konfucjusz. Również niżej przytoczona charakterystyka poglądów Sprangera wydaje się być w dużej mierze zgodna z założeniami i rozumieniem roli kultury i wychowania przez Konfucjusza:

W wychowaniu należy zwracać uwagę na siłę moralną narodu i państwa, wyrabiać poczucie solidarności i posłuszeństwa woli państwowej, uświadamiać moc i budzić szacunek dla prawa (...) kultura, podobnie jak natura i prawda, trwa niezależnie od subiektywnych aktualizacji. Jest myślą ponadindywidualną i powiązaniem wartości religijnych, naukowych, estetycznych i moralnych, które stanowią zobowiązujące wyzwanie skierowane do ludzi społeczeństwa⁸⁵.

Podobne przekonania można odnaleźć w poglądach Konfucjusza, pragnącego wzmocnić struktury państwa przez kształcenie moralne obywateli, wpojenie im szacunku dla prawa i wszystkich wymienionych wyżej wartości⁸⁶. Również u Meng Ke mamy odniesienia do takiego rozumienia, zwłaszcza w kontekście rozwoju cnoty prawości – *yi* oraz całościowego modelu rozwoju moralnego człowieka. Analogiczne idee odnajdziemy w *Wielkiej Nauce*, gdzie podkreśla się wartości sprawiedliwości i pokoju, należytego wypełniania obowiązku, przestrzegania prawa i porządku, a wszystkie one opierają się na właściwym „dojrzewaniu” moralnym⁸⁷. Podobnie *Doktryna Środka* wskazuje na potrzebę kształtowania siebie w wymiarze duchowym i moralnym, pielęgnowania właściwych relacji międzyludzkich, poszanowania wartości podstawowych dla kultury, szanowania władzy, wspierania ludu, tolerancji dla obcych oraz idee zrów-

⁸⁴ Por. podr. 7.2.1, zwłaszcza część: „Proces uczenia się i nauczania oraz rola nauczyciela”.

⁸⁵ J. Gajda, dz. cyt., s. 33–34.

⁸⁶ Por. podr. 7.2.1, części: „Człowiek szlachetny – *junzi* i podobne ideały wychowania”, „Prawość (sprawiedliwość) – *yi* i powiązanie cnot”, „Autorytety i obyczaj (etykieta, rytuał) – *li*”, „Harmonia i wizja doskonałego społeczeństwa”, „Władza i właściwe rządzenie” oraz „Naprawianie nazw”.

⁸⁷ Por. 7.2.3.1: „Wielka Nauka (*Daxue*)”.

noważonego, harmonijnego życia społecznego⁸⁸. Pokrewne idee podkreślali neokonfucjaniści, i to obu orientacji, w Chinach i innych krajach. Warto też zaznaczyć, że potrzebę wzmacniania więzi obywateli z państwem uwydatnił w swych poglądach Zygmunt Mysłakowski, a stosowanie etosu, opartego na powinnościach i wartościach, zarówno moralnego, jak i grupowego oraz państwowego – Kazimierz Sośnicki⁸⁹.

Szukając analogii pedagogiki kultury z taoizmem i nurtem idealistyczno-intuicyjnym konfucjanizmu, ponownie można odwołać się do Sprangera i jego dzieła *Pädagogische Perspektiven*⁹⁰. Według uczonego wychowanie jest procesem dwustronnym, umożliwiającym przyrost znajomości świata zewnętrznego, ale też skupienie na świecie wewnętrznym⁹¹. W analizie Karla Alberta „skupienie na świecie wewnętrznym” oznacza dla Sprangera „duchowe przebudzenie”, czyli uświadomienie sobie „każdorazowego stanu wewnętrznego i zawartej w nim świadomości bytu”⁹². W duchowym przebudzeniu współdziałają: noetyka jako droga bezpośredniego poznania, również intuicyjnego poznania rzeczywistości pozazmysłowej; metafizyka, zakładająca w tym wypadku istnienie wewnątrz człowieka bytu tożsamego z całym wszechświatem oraz etyka, umożliwiająca doświadczenie tego bytu jako wspólnoty. Tak rozumianą pedagogikę sprangerowską K. Albert uznał za najwyższy cel filozofowania⁹³. Spranger w *Pädagogische Perspektiven* pisał:

Dzisiejsza pedagogika wie bardzo dużo o zewnętrznych uwiłkaniach i odniesieniach, w jakich dojrzewająca osoba musi być formowana. Wie natomiast mało o wewnętrznej duchowej strukturze, która musiałaby dojrzeć, aby nasza cywilizacja mogła odnaleźć coś takiego jak własną zgubioną duszę⁹⁴.

Można wydzielić trzy fazy czy momenty „przebudzenia świata wewnętrznego” w pedagogice Sprangera. Pierwszy polega na zwróceniu się ku wnętrzu, uświadomieniu sobie głębi ontologicznej człowieka, odkryciu w sobie świata wewnętrznego i przebudzenie go. W tym kontekście Spran-

⁸⁸ Por. 7.2.3.2: „Doktryna Środka (Zhongyong)”, części: „Polityka w służbie zaspokajania potrzeb człowieka”, „Samokształtowanie – *xinshen*, rozwój cnoty *de*, wiedza i uczenie się”.

⁸⁹ J. Gajda, *Pedagogika kultury*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4: P, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 163.

⁹⁰ E. Spranger, *Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart*, wyd. 3, Heidelberg 1955.

⁹¹ Tamże, s. 75.

⁹² K. Albert, *Wprowadzenie do filozoficznej mistyki*, przeł. J. Marzęcki, Kęty 2002, s. 205.

⁹³ Tamże, s. 205–206.

⁹⁴ E. Spranger, dz. cyt., s. 123; cyt. za: K. Albert, dz. cyt., s. 210.

ger pisze o wychowawczej wartości medytacji⁹⁵ oraz ciszy⁹⁶. Pozwala to młodej osobie umocować się wewnątrznie i dawać odpór wszelkim siłom zewnętrznym, pragnącym podporządkować sobie człowieka, grabiąc jego niezależność i wolność. Dlatego takie usiłowania (odkrycia w sobie istoty człowieczeństwa, u którego podstaw leży „znajdowana tylko w naszym wnętrzu mistyczna intuicja jedności wszystkich jestestw”) często piętnowane są jako egoistyczne, wrogie historii i społeczeństwu⁹⁷. Drugim momentem „przebudzenia” jest odczucie wielkiej łączności życia jednostkowego z wszechświatem i wszystkimi istotami ludzkimi. Trzecim momentem jest samo przebudzenie, które, jako kategoria pedagogiczna, jest bliskie rozumieniu Otto Friedricha Bollnowa, ale też stanowi akt urzeczywistnienia czegoś, co zawsze było w wychowanku, a teraz umożliwia mu istnienie i funkcjonowanie na podwyższonym stopniu świadomości, zapewniającym głębszy wymiar myślenia i życia. Przebudzony

(...) doświadcza siebie jako rzeczywistego, jako przebywającego we wszechogarniającej rzeczywistości, we wspólnym wszystkim jestestwom bycie, którego w mistycznej intuicji doznaje i którego próg poniekąd przekracza⁹⁸.

Istnieją tutaj znaczące podobieństwa z taoistycznym oraz idealistyczno-intuicyjnym nurtem konfucjańskim. Dotyczą one zarówno celu przedstawionej pedagogiki sprangerowskiej, jak i wskazywanej przez nią drogi (metody) jego osiągnięcia, a także skutków wynikłych z zastosowania metody i osiągnięcia celu w życiu już urzeczywistnionych wychowanków, przejawiających się w różnych aspektach ich życia indywidualnego i społecznego, a przede wszystkim w sferze ich moralnego funkcjonowania w świecie. Etyka ta, wynikła z empatycznego zrozumienia czy uświadomienia sobie powiązań z całym światem oraz stanowienia z nim jedności, wyraźnie występuje w taoizmie⁹⁹ oraz konfucjanizmie¹⁰⁰. Pozostałe podobieństwa powiązane z wymiarem ontologicznym (z „wszechogarniającą rzeczywistością”) oraz epistemologicznym (z drogą poznania intuicyjnego

⁹⁵ E. Spranger, dz. cyt., s. 128; cyt. za: K. Albert, dz. cyt., s. 211.

⁹⁶ E. Spranger, dz. cyt., s. 84; cyt. za: K. Albert, dz. cyt., s. 211.

⁹⁷ E. Spranger, dz. cyt., s. 84; cyt. za: K. Albert, dz. cyt., s. 212.

⁹⁸ Tamże.

⁹⁹ Por. podr. 6..4.1, zwłaszcza rozważania dotyczące związków oświecenia z moralnością przy analizie ideału wychowania w *Księdze Drogi i Cnoty*.

¹⁰⁰ Por. podr. 7.2.1, części: „Człowiek szlachetny – *junzi* i podobne ideały wychowania” oraz „*Ren* główną ideą samodoskonalenia”, a zwłaszcza powiązanie rozumienia naczelnej cnoty moralnej konfucjanizmu z empatią, przytoczone na wstępie rozważań nad *Dialogami konfucjańskimi* oraz na początku podr. 9.1.

i empatycznego przez „medytację” i „ciszę”) pedagogiki Sprangera a wymienionymi w tym rozdziale systemami filozoficzno-religijnymi, są takie same, jak te wykazane (z podaniem odwołań do poszczególnych części dzieł kultury Dalekiego Wschodu) w dalszej części pracy, w podrozdziale 9.3, przy porównaniu z filozofią i pedagogiką fenomenologiczną, zwłaszcza odwołujące się do problematyki epistemologicznej, ale też ontologicznej.

W tym miejscu warto wskazać na kolejne podobieństwo porównywanej myśli dalekowschodniej z poglądami pedagogicznymi polskiego i żydowskiego przedstawiciela pedagogiki kultury Henryka Rowida (1877–1944). Opis jego ideału pedagogicznego jest w dużym stopniu zbieżny z ideałem wychowania taoizmu filozoficznego, zwłaszcza opisanym w *Zhuangzi*, jako „człowiek prawdziwy” (*zhenren*) i „człowiek doskonały” (*zhiren*)¹⁰¹. Rowid w dziele *Podstawy i zasady wychowania* napisał:

Całokształt działalności wychowawczej, obejmującej rozwój dzielności i sprawności fizycznej, rozwój inteligencji i charakteru, wprowadzanie ucznia w świat przyrody i wartości, zaznajomienie go z metodami pracy, oświeclanie aktualnych zjawisk i zdarzeń w życiu społeczno-kulturalnym przenikać winna zasada wewnętrznej prawdziwości, która polega na zgodności myśli, słowa i czynu. Zasada ta ujawniać się winna w postępowaniu człowieka we wszystkich sytuacjach życiowych. Postępując w myśl zasady wewnętrznej prawdziwości, człowiek nie traci nigdy szacunku dla samego siebie, spełnia jak najlepiej obowiązki, jakich się podjął, szanuje najwyższe wartości człowieczeństwa, jakimi są godność, i wolność innych ludzi¹⁰².

Zbieżność ta dotyczy również głównej idei wychowania człowieka prawego, zawartej w *Mengzi*. Człowiek prawdziwy, człowiek prawy, będąc w roli nauczyciela, będzie w stanie rzeczywiście pomóc swoim wychowankom na drodze ich rozwoju duchowego i moralnego, nie zaniedbując również innych dziedzin wychowania, związanych z kulturą i zdrowiem.

W tym miejscu można również ustosunkować się do rozumienia głównych idei taoizmu przez znanego polskiego sinologa Mieczysława Küntlera¹⁰³. Problem dialogu między kulturami jako czynnika rozwoju kultury,

¹⁰¹ Por. stosowny opis ideału mędrca w podr. 6.4.2.

¹⁰² H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1946, s. 323–324.

¹⁰³ Część wskazanych tutaj analogii wcześniej opisałem w rozprawie: P. Zieliński, *Ideaty wychowania taoistycznego w kontekście założeń i kierunków pedagogiki zachodniej*, „Kultura i Edukacja” 2015, nr 3.

poruszony został w dyskusji mającej miejsce w czasie konferencji na temat edukacji kulturalnej, zorganizowanej przez Bogdana Suchodolskiego. Uczony ten wskazał na potrzebę dialogu z innymi kulturami i sięgnięcia m.in. do wartości w tradycji starożytnych Chin¹⁰⁴. W dyskusji wziął udział M. Künstler, który – odnosząc się do taoizmu – stwierdził, że negował on znaczenie społeczeństwa w rozwoju człowieka, choć zaznaczył też, że sam nie rozumie (przekazu) *Daodejing*¹⁰⁵. Wydaje się jednak, w świetle zaprezentowanych naukowych interpretacji taoizmu, przytoczonych w rozdziale 6 i moich własnych dociekań, iż dążenia poznawcze adeptów taoizmu, ich praca medytacyjna oraz sam taoistyczny ideał wychowania – *zhenren*, a także życie blisko przyrody, nie stanowią wszystkich aspektów wskazywanych w wychowaniu taoistycznym. Chodziło przecież także o to, aby urzeczywistniony uczeń, jeśli tylko okoliczności na to pozwolą, uczestniczył aktywnie w sferze społecznej i kultury, a nawet zajmował najwyższe stanowiska władzy w państwie, przyczyniając się do jego pokojowego rozwoju. Takie ideały żywili chociażby (taoistyczni) cesarze dynastii Tang (618–907) i starali się je wcielić w życie¹⁰⁶. Ideał człowieka prawdziwego zawiera zatem w sobie wymiar prospołeczny i jest także bliski ideałowi *bodhisattwy* w buddyzmie mahajany, oświeconej istoty pracującej dla dobra innych istot.

Również pedagogika pokoju Ireny Wojnar wyraźnie koresponduje z naczelnymi ideami omawianych systemów dalekowschodnich. Uczona, tworząc swoją koncepcję, powołała się m.in. na pracę twórcy etologii Konrada Lorenza, *Regres człowieczeństwa*. Lorenz postrzegał negatywnie przyszłość ludzkości, pisząc wprost o jej głupim działaniu prowadzącym do śmierci od broni jądrowej, a jeśli by udało się jej (nam) przetrwać, nastąpi zapewne „stopniowy regres wszystkich cech i osiągnięć stanowiących o jej człowieczeństwie”¹⁰⁷. Aby to uniemożliwić, zdaniem Wojnar, potrzebna jest edukacja w duchu kultury pokoju (mająca cechy wspólne z niemiecką *Friedenpädagogik*, reprezentowaną przez Hermana Röhrsa), która ma opierać się na dialogu kultur, poszanowaniu praw człowieka i godności osoby ludzkiej,

¹⁰⁴ *Dialog między kulturami*, w: J. Gajda, *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Lublin 1989, s. 252. Tekst ukazał się pierwotnie w: *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka: konferencja w Jabłonnem k. Warszawy, w dniach 6–8 listopada 1982 r.: zbiór studiów*, red. B. Suchodolski, Wrocław-Warszawa-Kraków 1986, s. 63–82.

¹⁰⁵ Jest to wypowiedź M. Künstlera na temat głównej idei taoizmu. Por. J. Gajda, dz. cyt., s. 257–258.

¹⁰⁶ *Taoizm*, w: *Religia. Encyklopedia PWN*, red. T. Gadacz, B. Milerski, wersja elektroniczna 1.0, Warszawa 2003.

¹⁰⁷ K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa*, tłum. A.D. Tuszyńska, Warszawa 1986, s. 5. Jednak warto dodać, że Lorenz w 1938 r. zapisał się do NSDAP, a swe badania rasowe i genetyczne wykonywał w okupowanej Polsce.

odrzuconiu przemocy jako środka do celu, solidarności międzyludzkiej, zrównoważonym rozwoju krajów, racjonalności myślenia, ochronie ekosystemu i jednostkowej odpowiedzialności¹⁰⁸. Wychowanie dla pokoju realizowane w szkole, ma być podstawą dla realizacji różnych przedmiotów i kierunków, a nie osobnym przedmiotem kształcenia, i ma polegać na

(...) przekazywaniu uniwersalnych wartości i kształtowaniu trwałych postaw, a także na rozwijaniu umiejętności pozwalającym uczniom stawać się czynnymi obywatelami we współczesnym świecie¹⁰⁹.

Uczona podkreśliła potrzebę zintegrowania człowieka wokół wartości i postaw tak, aby mógł stać się on aktywnym obywatelem świata, pracującym dla pokoju, czemu służy poszanowanie przez niego praw człowieka, różnorodności kulturowej, sprawiedliwości społecznej, dobrze pojętego internacjonalizmu i innych wartości, jak zdrowie ludzkie, komunikatywność i współdziałanie, bezpieczeństwo i odpowiedzialność, wolność i duchowość¹¹⁰. Wyraźne podobieństwa występują tutaj z konfucjanizmem, który w rozumieniu Konfucjusza prowadzi do pokoju na świecie, najwyższego osiągnięcia ludzkości, dzięki zinstytucjonalizowanej edukacji. Istnieją fragmenty *Dialogów konfucjańskich* i innych dzieł konfucjańskich, jak *Zhongyong*, wskazujące bezpośrednio na potrzebę społecznego i indywidualnego stosowania wybranych przez Wojnar wartości, np. szacunku dla innych osób i kultur, czy tolerancji¹¹¹. Również w taoizmie zawarty jest ideał pokojowego współistnienia, oparty jednak na priorytecie doskonalenia się duchowego, bardziej na intuicjonizmie niż na racjonalizmie.

Różnicowanie przez Konfucjusza swych nauk moralnych w zależności od stopnia rozwoju ucznia, wydaje się być zgodne z aksjomatem procesu kształcenia Georga Kerschensteinera, według którego, jak to ujął J. Gajda:

Kształcenie polega (...) na wnikaniu (przeżywaniu i rozumieniu) przez wychowanka w dobra kultury, w ponadczasowe wartości, takie jak prawda, dobro, piękno, sprawiedliwość itp., oraz na kształtowaniu zgodnie z nimi charakteru i autonomicznej osobowości. Jest to proces indywidualny, uwarunkowany wrodzonymi dyspozycjami jednostki w każdym etapie jej rozwoju¹¹².

¹⁰⁸ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 118–119.

¹⁰⁹ Tamże, s. 120.

¹¹⁰ Tamże, s. 121.

¹¹¹ Por. np. podr. 7.2.3.2: „Doktryna Środka (*Zhongyong*)”, a tutaj wyróżniony fragment: „Polityka jako droga zaspakajania potrzeb człowieka”.

¹¹² J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie...*, s. 36.

Konfucjusz również dostrzegł zróżnicowanie w zakresie kształcenia, zależne od czynników wrodzonych, potrzebę przeżywania i rozumienia cnót moralnych jako wartości kultury chińskiej, indywidualnego oddziaływania wychowawczo-kształcącego oraz orientowania wychowanków na ponadczasowe wartości¹¹³. Przy okazji warto zwrócić uwagę, że Konfucjusz kształcenie zawodowe traktował jako wtórne wobec kształcenia moralnego, co nie zgadza się z wcześniejszymi poglądami twórcy „szkoły pracy”, ale jest bliższe poglądom Sprangera w tym zakresie¹¹⁴.

System filozoficzno-pedagogiczny Bogdana Nawroczyńskiego, nawiązujący do teorii Sprangera, Kerschensteinera oraz Hessena, wskazuje na życie duchowe jako życie kultury, która stanowi swoisty łącznik między jednostką a społeczeństwem. Wartości kultury stanowią podstawę rozwoju człowieka, a wychowanie jest wprowadzaniem człowieka w świat kultury, rozumienia i stosowania jej wartości, a także twórczym procesem rozwijania kultury i jednocześnie człowieka¹¹⁵. Intencjonalność czynności kulturalnych oznacza nakierowanie ich na osiągnięcie określonych celów, wartości, które są oceniane jako „dodatnie”, a zatem są wartościami normatywnymi. Ta telehormiczność czynności kulturalnych oraz normatywność wartości, a także sumienie, stanowią podstawy systemu pedagogicznego Nawroczyńskiego. Wartości względne w rozumieniu pedagoga mają charakter hedonistyczny, użytkowy, powiązany z przedmiotami jako ich nosicielami, a wartości absolutne są czystą powinnością, nakierowaną na osiągnięcie najwyższych celów: świętości, dobra, prawdy, piękna. To właśnie w wartościach normatywnych tkwi sens aksjologiczny wytworów kultury, a zaprezentowanej skali wartości odpowiada hierarchia życia duchowego. Ponadto pedagog wskazał na oddziaływanie wartości normatywnych wąskie oraz szerokie czy powszechne, w oparciu o kryterium „obowiązywania”. Rozumienie wytworów kultury, kształcenie siebie w oparciu o te wytwory oraz tworzenie odtwórczych i twórczych dóbr kultury według własnego ideału, to trzy procesy stanowiące sedno życia duchowego. Urzeczywistnieniem ideału wykształcenia według Nawroczyńskiego jest człowiek wykształcony¹¹⁶. Odnosząc się do sygnalizowanego już przez Kanta dylematu dotyczącego swobody czy przymusu w wychowaniu, Nawroczyński był skłonny zgodzić się z „późnym” Janem Władysławem Dawidem¹¹⁷, który

¹¹³ Por. podr. 7.2.1, część: „Proces uczenia się i nauczania oraz rola nauczyciela”.

¹¹⁴ Według E. Sprangera szkoły zawodowe miały tworzyć trzeci (i zarazem ostatni) szczebel kształcenia.

¹¹⁵ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie...*, s. 45.

¹¹⁶ Tamże, s. 46–47.

¹¹⁷ Odwołał się tutaj do *Duszy nauczycielstwa* J.W. Dawida z 1912 r.

dowodził, iż wychowanie w szkole wymaga wysiłku, wyrzeczenia się i przymusu, ale nie fizycznego i z zewnątrz narzuconego, lecz zrodzonego z własnej woli i potrzeby ucznia, któremu towarzyszy nauczyciel, z ich wspólnego entuzjazmu dla wysiłku, przymusu, obowiązku, aby doskonalić się według wzoru czy idei niesionej przez nauczyciela, aby uczeń był mu podobny, ale doskonalszy¹¹⁸.

Takie rozumienie wychowania i jego celów przez Nawroczyńskiego, stoi blisko poglądów samego Konfucjusza, choć te nie tworzą aż tak spójnego i uporządkowanego systemu pedagogicznego. On również upatrywał w *li* (obyczaju, normach, wartościach, kulturze) podstawy dla kształcenia i rozwoju uczniów. Niektóre cele – wartości, podobnie jak Nawroczyński, postrzegał jako względne lub absolutne oraz obowiązujące wąsko lub powszechnie. W rozumieniu Konfucjusza wartości względne, jak hedonistyczne, nie były warte bliższego zainteresowania i polecenia, a absolutne, zwłaszcza świętość (wola niebios), dobro (humanitarność), prawda (mądrość), ale niekoniecznie piękno, prowadziły do rozwoju człowieka i jego samorealizacji moralnej. Ponadto uważał, że wartości moralne są dostępne, czy też „obowiązują” niewielkie grono osób i są czymś nadzwyczajnym, choć kiedyś były powszechne. Jego ideał wychowania zawierał w sobie człowieka wykształconego, a pewnym wzorem czy autorytetem według niego był nauczyciel, a także uczony. Konfucjusz był zdecydowanym przeciwnikiem stosowania przemocy zewnętrznej, również w wychowaniu, a zwolennikiem wkładania wysiłku w pracę nad własnym charakterem moralnym i w zdobywanie wiedzy. Nauczyciel miał być dla uczniów wzorem i wspierać ich we własnych wysiłkach. Wyzwalanie entuzjazmu w tym wspólnym procesie kształcenia było bez wątpienia czynnikiem, któremu Konfucjusz by przyklasnął. Sam widział w procesie uczenia się, zdobywania wiedzy i kształtowania moralnego człowieka, potrzebę zaangażowania, a nawet wyrażania entuzjazmu (*Dialogi*, XII, 28). Był skłonny podawać siebie za wzór do naśladowania i oczekiwał, że jego uczniowie będą kroczyć wskazywaną przez niego drogą *ren* i prawości, podobnie jak Mencjusz, by osiągnąć stan mędrca, a przynajmniej, że będą „ludźmi szlachetnymi”, moralnie dojrzałymi¹¹⁹.

¹¹⁸ B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyd. 2 zm., wybór i opr. S. Wołoszyn, Kielce 1998, s. 55.

¹¹⁹ Por. podr. 7.2.1, części: „Człowiek szlachetny – *junzi* i podobne ideały wychowania”, „Prawość (sprawiedliwość) – *yi* i powiązanie cnót”, „Autorytety i obyczaj (etykieta, rytuał) – *li*”, „Nauka i wiedza”, „Proces uczenia się i nauczania oraz rola nauczyciela”, a także podr. 7.2.2, zwłaszcza tekst końcowy części: „Teoria wychowania Mencjusza: wszechświat moralny i doskonalenie moralne człowieka”.

9.2.2. Zbieżności z założeniami pedagogiki personalistycznej

Istnieją też wyraźne podobieństwa z systemem pedagogicznym Sergiusza Hessena, wybitnego przedstawiciela pedagogiki kultury i pedagogiki personalistycznej, na które wskazałem już w innej pracy¹²⁰. Ten filozof i pedagog określił cztery poziomy bytu człowieka: biologiczny, społeczny, kultury duchowej oraz błogosławiony. Trzeci poziom bytu jest realizowany w oparciu o wychowanie, wykształcenie i współuczestnictwo w dobrach kultury. Dzięki odpowiedniemu wykonywaniu zadań oraz powinności człowiek osiąga zadowolenie i osadza się we wspólnocie duchowej¹²¹. Na poziomie bytu błogosławionego człowiek przeżywa prawdziwą radość, a ludzka dusza osiąga Królestwo Boże. W ten sposób człowiek osiąga ostateczny cel wychowania moralnego, opartego na czynnej miłości bliźniego. Jak pisał sam Hessen:

(...) wychowanie moralne przyjmuje więc charakter wyzwolenia człowieka, czyli posługując się tradycyjną terminologią filozofii chrześcijańskiej, zbawienia¹²².

W ten sposób, dzięki odpowiedniemu wychowaniu, człowiek w pełni wyzwala się duchowo, osiąga zdolność do transcendencji i może uczestniczyć w życiu wiecznym¹²³. Hessen stwierdził:

Cel moralności jest nie mniej „materialny” (tzn. posiada swoją własną treść) niż cel nauki albo sztuki i polega na tym, by przekształcić świat ludzki w prawdziwą wspólnotę osobowości, czyli duchów, a przez to ostatecznie personalizować i uduchowić również cały świat¹²⁴.

Podobieństwa występują przede wszystkim z myślą Konfucjusza i Mencjusza oraz innymi dziełami konfucjańskimi. Konfucjusz opowiedział się za wspólnotową wizją społeczeństwa, opartą na wzajemnej miłości i szacunku ludzi, zawartą w *Księdze obyczajów (Liji, IX)*, zaprezentowaną w podr. 7.2.1. Twierdził, że przez wychowanie moralne rozwiną się również cnoty moralne, a wśród nich cnota miłości braterskiej, co jest częściowo zbieżne z poglądami personalisty. Zbieżność ta jest wyraźniejsza w porównaniu z myślą jednego z prekursorów neokonfucjanizmu w Chinach

¹²⁰ Por. P. Zieliński, dz. cyt., s. 119.

¹²¹ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie...*, s. 52-54.

¹²² Cyt. za: tamże, s. 55.

¹²³ Tamże.

¹²⁴ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Warszawa 1997, s. 172.

- Han Yu, który twierdził wręcz, że *ren* jest w istocie uniwersalną miłością¹²⁵. Pominąwszy kwestię osobowego Boga w systemie Hessena (która jest bez wątpienia najistotniejsza na czwartym poziomie bytu błogosławionego człowieka, ale nie istnieje we wczesnym konfucjanizmie), widać kolejną zbieżność z poglądami Mencjusza. Uważał on, że celem wychowania i samowychowania człowieka jest osiągnięcie nie tyle Królestwa Bożego, co *Haoranzhi qi*, stanu całkowitej moralności, będącego najpełniejszym wyrazem natury człowieka, który dostąpił zjednoczenia z wszechświatem moralnym, co oznaczało również poznanie niebios i stanie się ich obywatelem, a nie tylko obywatelem społeczeństwa¹²⁶.

Występują jeszcze inne podobieństwa z przedmiotem zainteresowań pedagogiki personalistycznej. Jedno z nich dotyczy zwrócenia szczególnej uwagi na kondycję współczesnej rodziny¹²⁷, która, jak to przekazano w *Dialogach konfucjańskich*, stanowi w konfucjanizmie podstawową instytucję, a panujące w niej relacje są podstawą i wzorem dla wszelkich innych relacji społecznych. Szkoła ma w pedagogice personalistycznej integrować ze sobą proces nauczania i wychowania, podobnie jak to miało miejsce w szkole Konfucjusza. Treścią nauczania ma być „integralny humanizm”, zawierający treści literackie, artystyczne oraz naukowe i techniczne, co przypomina w pewnym stopniu treści realizowane w szkole Konfucjusza, choć program późniejszych szkół konfucjańskich, finansowanych przez państwa dalekowschodnie, podkreślał treści humanistyczne, a głównie literackie. Jeszcze inne podobieństwo dotyczy realizacji idei wspólnoty, opartej nie na interesach, ale relacjach: „z serca do serca”, od „osoby do osoby” i służącej dobru osób ją tworzących¹²⁸. Podobna idea pojawiała się w konfucjanizmie, a nawet konfucjaniści, jak to ujęła Xinzhong Yao, traktują ją często siebie jako jedną wielką wspólnotę czy rodzinę¹²⁹. Można to dokumentować wskazywaniem czy też odwoływaniem się przez Konfucjusza do ideału wspólnotowego państwa, zobrazowanego w *Księdze obyczajów (Liji, IX)* oraz założeniami teorii wychowania Meng Ke. Idea wspólnotowości pojawiła się też w taoizmie, już w jego podstawowym dziele, w którym podkreślono, że nie tyle litera prawa, ale wartości wspólnotowe i wzajemny szacunek mogą realnie zmienić społeczeństwo (*Laozi*, rozdz. 19). Tzw.

¹²⁵ Por. podr. 7.3.1.

¹²⁶ Por. 7.2.2, część: „Teoria wychowania Mencjusza: wszechświat moralny i doskonalenie moralne człowieka”.

¹²⁷ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2004, s. 247.

¹²⁸ Tamże, s. 235.

¹²⁹ Por. podr. 7.1.

rewolucja personalistyczna, wskazująca na przeprowadzenie „bezkrwawej”, opartej na prawdziwych relacjach osobowych, sanacji społeczeństwa, jest wyraźnie obecna jako zamysł Konfucjusza i Mencjusza, jak również w taoizmie trzech pierwszych jego wielkich filozofów. Romano Guardini w dziele *Świat i osoba* zaznaczył poziomy istnienia osobowego człowieka, z których trzeci, stanowiący wewnętrzną i prawdziwą osobowość zdeteterminowaną przez ducha, wyrażającą się również przez wolność, uzyskuje się dzięki własnemu wysiłkowi moralnemu i samoświadomości¹³⁰. Jest to zupełnie bliskie rozumieniu rozwoju moralnego człowieka i całej jego osobowości przez Mencjusza. Związek ten podkreśla jeszcze kolejną cecha wspólna – możliwości utożsamiania się z innymi tylko w wypadku przekroczenia dualizmu: podmiot-przedmiot¹³¹. Wychowanie w takim kontekście, jak to przekazał Klaus Schaller, to

(...) sposoby i procesy, które istocie ludzkiej („als Mensch geborenen Wesen”) pozwalają się odnaleźć w swoim człowieczeństwie¹³².

Według Janusza Tarnowskiego takie ujęcie wychowania czyni miejsce dla samowychowania oraz dla dialogu, by „odnaleźć się w swoim człowieczeństwie”¹³³. Człowieczeństwo to jest utożsamiane z „rdzeniem” własnego bytu, najgłębszym „ja”, kierującym życiem zewnętrznym i wewnętrznym człowieka. Prowadzi do niego droga codziennej medytacji i ćwiczenia się w nieustannym odczuwaniu „rdzenia bytu”¹³⁴. Tarnowski oddał tu rozumienie niemieckiego filozofa i psychologa Karlfrieda Grafa Dürckheima (1896–1988). Przedstawione rozumienie jest wręcz tożsame z założeniami taoizmu i konfucjanizmu w nurtach przedstawianych w tym rozdziale. Szczegółowe zbieżności z odpowiednimi fragmentami dzieł dalekowschodnich zaprezentowano w kolejnym rozdziale, z uwagi na ich tożsamość z założeniami ontologicznymi i epistemologicznymi przedstawionego tam kierunku.

Podobieństwa występują również z poglądami innych personalistów oraz myślą Maxa Schelera, zaliczanego do fenomenologów, egzystencjalistów, a nawet personalistów¹³⁵, również przedstawionych w kolejnym podrozdziale pracy.

¹³⁰ M. Nowak, dz. cyt. s. 240.

¹³¹ Tamże, s. 241.

¹³² J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992, s. 142.

¹³³ Tamże.

¹³⁴ Tamże, s. 146–147.

¹³⁵ J.W. Sarna, *Człowiek i filozofia*, wyd. 3, Kielce 2005, s. 156.

9.2.3. Zbieżności z założeniami pedagogiki hermeneutycznej

Jako kategorię edukacyjną wprowadzoną do pedagogiki przez pedagogikę kultury B. Milerski wskazał przedrozumienie, istotne pojęcie w hermeneutyce¹³⁶ oraz fenomenologii. W perspektywie tych badań przedrozumienie to pewna wiedza początkowa, określone nastawienie, wstępne przeświadczenia, niepełna znajomość itp. Podmiot poznający wnosi w proces poznawania własne przedrozumienie, które go jednocześnie ogranicza, ale też w ogóle umożliwia ten proces¹³⁷.

Jak mogłoby wyglądać przedrozumienie i rozumienie z perspektywy dalekowschodniej, może ujawnić poczyniona dalej rekonstrukcja ważnego wątku w nauczaniu taoistycznym. W badanych tekstach taoistycznych oraz w *Zapiskach historyka (Shiji)* autorstwa Simy Qiana istnieje wzmianka o spotkaniach Konfucjusza z Lao Danem (utożsamianym z Laozim), archiwistą dworu królewskiego Zhou. Konfucjusz przybył do miasta, w którym było archiwum, aby złożyć w nim swoje księgi, co by wyraźnie nobilitowało jego wysiłki¹³⁸. W tym czasie Lao Dan zrzekł się już stanowiska kustosa archiwum, ale prawdopodobnie miał pewien wpływ na jego funkcjonowanie, zatem poradzono Konfucjuszowi, aby go odwiedził. Lao Dan odmówił Konfucjuszowi (wstawiennictwa), wtedy ten zaczął go przekonywać do wartości swoich ksiąg. Lao Dan przerwał jego dłuższe wyjaśnienia, domagając się skupienia na tym, co najważniejsze. Konfucjusz wskazał na humanitarność i powinność. Jednak Lao Dan miał wątpliwości, czy te cnoty leżą w naturze człowieka i poprosił o dalsze wyjaśnienie. Konfucjusz utrzymywał, że leżą w naturze człowieka, gdyż oznaczają kolejno: spokojny i radosny umysł oraz powszechną miłość bez egoizmu. Jednak Lao Dan dalej powątpiewał, nazywając je czystą teorią i egoizmem, ponadto stwierdził, że Konfucjusz niepotrzebnie mąci naturę człowieka, gdyż jest ona doskonała i należy tylko za nią podążać („wzoruj się na *de*, podążaj w zgodzie z *dao*”), podobnie jak to można zaobserwować w przyrodzie¹³⁹. Inne rozdziały i ustępy tekstu przypisywanego Zhuangzi wskazują na kolejne spotkania Konfucjusza z Lao Danem¹⁴⁰, podczas których Konfucjusz wciąż starał się uzyskać wsparcie Starego Mistrza dla swego planu i docenienie

¹³⁶ B. Milerski, dz. cyt., s. 230.

¹³⁷ Por. „Wprowadzenie w problematykę pracy i jej podstawy metodologiczne”, część: „Główne cele i problemy badawcze pracy...”.

¹³⁸ Prawdopodobnie chodzi tu o zredagowany przez Konfucjusza tzw. *Sześcioksiąg konfucjański* wraz z komentarzami do wszystkich ksiąg.

¹³⁹ Zhuangzi, *Prawdziwa księga południowego kwiatu*, Warszawa 2009, s. 147–148.

¹⁴⁰ Było i tak, według opisów w *Zhuangzi*, że Konfucjusz zastał go raz w głębokiej medytacji.

przez niego ksiąg. Ten odpowiadał, że księgi oraz argumenty Konfucjusza są tylko śladami: „Ślady powstają od butów, lecz przecież same nie są butami!”. Przyroda działa sama przez się (nie potrzeba tego zmieniać). Osiągnięcie dao powoduje, że nic nie jest niemożliwe. Skonfundowany Konfucjusz przez trzy miesiące w samotności zgłębiał argumenty Lao Dana. Wreszcie wrócił do Lao Dana i przedstawił swą odpowiedź:

„Zrozumiałem już to. Kruki i sroki rodzą się z jaj, ryby z ikry, pszczoły przeobrażają się. Gdy [rodzi się] młodszy brat, starszy brat płacze. Długo, ach długo jako człowiek odgradzałem się od przemian. Odgradzając się od przemian, czyż mogłem przemieniać innych?” Laozi odparł: „Wreszcie zrozumiałeś!”¹⁴¹.

Można nadać tym zdarzeniom, opisanym w literaturze taoistycznej, a w pewnym stopniu uwiarygodnionym przez *Zapiski historyka*¹⁴², interpretację powiązaną z wykorzystaniem kategorii przedrozumienia, a może nawet metod redukcji fenomenologicznej, choć w myśli dalekowschodniej nieco inaczej potraktowano możliwość dotarcia do prawdy (zrozumienia) dzięki badaniu ksiąg, niż w hermeneutyce. Tu raczej metody fenomenologii, jej redukcje, wydają się wskazywać na możliwość dotarcia do prawdy w zgodzie z opisanym zdarzeniem. Konfucjusz „przyniósł” do Lao Dana swoje przedrozumienie, wskazujące na „prawdę” znajdującą się w opracowanych przez niego księgach. Jednocześnie zetknął się z żyjącym mędrcom, którym sam tak pragnął być. Lao Dan odrzucił wszystkie jego argumenty (w tym argument o wielkim znaczeniu przyniesionych tekstów) wskazując, że ma jeszcze sporo do zrozumienia. Po dłuższych staraniach, będąc w kontakcie z mędrcom, Konfucjusz dostąpił zrozumienia i uznania ze strony Starego Mistrza. Co interesujące, według *Dialogów konfucjańskich*, dopiero w końcowych latach swojego życia Konfucjusz zgodził się na określenie go mianem mędrca, a wcześniej wytrwale dążył do tego stanu, wciąż wymykającego się jego usiłowniom. Taoizm filozoficzny miał wyraźnie zaznaczone stanowisko, dotyczące przydatności literatury dla realizacji celów poznawczych, zwłaszcza dotarcia do prawdy:

Księgi są [sposobem], w jaki nasze pokolenia cenią *dao*, ale księgi zatrzymują się na słowach. W słowach jest coś, co jest cenniejsze, to myśl. Myśl podąża za czymś. To, za czym podąża, to przekaz, którego nie można wyrazić słowami. Ponieważ nasze pokolenia cenią słowa, przekazują księgi. Och, to właśnie ceni-

¹⁴¹ Tamże, s. 161-162.

¹⁴² Sima Qian nie był taoistą, a jego dziełu przypisuje się krytycyzm i obiektywizm.

my! Jednak nie jest to aż tak cenne, bo to, co w [księgach] cenimy, nie jest tym, co jest cenne. Bo to, co można dostrzec wzrokiem, to forma i wygląd. To, co można usłyszeć, to imię i słowa. To takie smutne! Ludzie naszego pokolenia uważają, że do uchwycenia kwintesencji innego [człowieka] wystarczy forma, wygląd, imię i sława! Ale forma, wygląd, imię i sława nie wystarczają, by uchwycić kwintesencję innego [człowieka]. I w ten sposób ci, którzy wiedzą – nie mówią, ci, którzy mówią – nie wiedzą. I jak nasze pokolenia mogą sobie to uświadomić?¹⁴³

Jednak, ponieważ czynności studiowania ksiąg stanowią także zdarzenia życiowe, którym należy, podczas ich zachodzenia, poświęcać należytą uwagę i koncentrować się na nich, nie można wykluczyć zaistnienia wglądu podczas samego aktu studiowania. Przekonani o tym byli buddyści chan, ale też taoiści nurtu *daojiang*. Potwierdzenie tego stanowiska można odnaleźć w traktacie Wanga Chunyanga (*Lijao shiwulun – Traktat o ustanowieniu Drogi Urzeczywistnienia Prawdy*), lidera szkoły Quanzhen dao¹⁴⁴. W zasadach nauk i praktyk swej szkoły wyraźnie zaznaczył, że należy studiować księgi, głęboko wnikać w ich tekst i zatapiać się w nim, tym samym umożliwiając spontaniczny wgląd w naturę wszechrzeczy i ujawnienie ducha mądrości¹⁴⁵.

Wskazane wyżej odwołania nie udowadniają wyraźnych analogii między rozumieniem taoistycznym a myślą hermeneutyczną (i po części fenomenologiczną), jedynie pewne podobieństwa i różnice, za to odnoszą się do podstawowych kwestii podejmowanych przez oba wspomniane kierunki filozoficzne i pedagogiczne. Dla poruszanych w tym rozdziale nurtów filozofii dalekowschodniej, jak to już wspomniano w podr. 6.1., najważniejsze jest szukanie odpowiedzi na pytanie, z czego wypływa działanie mędrca. Odpowiedzią jest wskazanie na obszar nieistnienia nazw czy kategorii. Nazwy, kategorie, teksty służą do nadania człowiekowi kierunków działań, których ważnym celem jest dotarcie do (całościowo pojmowanej, leżącej poza wszelkim zróżnicowaniem) prawdy¹⁴⁶. Czasami, jak to już wspomniano w części początkowej monografii, określa się te odwołania do obszaru poza nazwami – pragmatyką nazw, w czym upatruje się też

¹⁴³ Tamże, s. 149–150.

¹⁴⁴ Por. podr. 6.5.1: „Traktat o ustanowieniu Drogi Urzeczywistnienia Prawdy (*Lijao shiwulun*)”.

¹⁴⁵ L. Kohn, *The Taoist experience...*, s. 87–88.

¹⁴⁶ Innym ważnym i kolejnym celem może być zintegrowanie wiedzy wynikającej z całościowego wglądu, z codziennymi zdarzeniami i prowadzenie życia moralnego, jeszcze innym – efektywne nauczanie i wspieranie ludzi na drodze tak pojętego samowychowania i samorealizacji.

znaczącego wkładu filozofii dalekowschodniej do dorobku filozoficznego ludzkości¹⁴⁷. Ponadto z badań lingwistycznych klasycznego języka chińskiego wynika duża niejednoznaczność użytych w nim części mowy¹⁴⁸, dopuszczająca mnogość interpretacji znaczenia tekstu oraz otwarcie się na możliwość jego intuicyjnej interpretacji. Przykładowo, biorąc pod uwagę przytoczony wyżej cytat, jest w nim zdanie: „Ale forma, wygląd, imię i sława nie wystarczają, by uchwycić kwintesencję innego [człowieka]”. Tłumacz, prawdopodobnie w oparciu o rozumienie sensu wcześniejszego tekstu, dopisał w nawiasie kwadratowym (także w poprzednim zdaniu) swą interpretację, że chodzi tu o człowieka. Jednak, biorąc pod uwagę dalsze zdania, niekoniecznie tak musi być, gdyż być może autor odwołał się właśnie już w tym miejscu do obszaru poza zróżnicowaniem! Mimo że interpretacja tłumacza wydaje się być uzasadniona, istnieją jeszcze inne możliwości odczytania wspomnianego fragmentu tekstu. Zdawał sobie z tego sprawę tłumacz, gdyż poczynił stosowne przypisy, odsyłając odbiorcę nawet do tekstu *Laozi*, do ustępu 56, w którym występuje podobne sformułowanie, a w nim znów w nawiasie tłumacz (tekstu *Laozi*) zaznaczył, że chodzi tu tym razem o „zasady tao”, a nie o „człowieka”: „Ci, którzy znają (zasady tao), nie rozpowiadają (o nich na wszystkie strony). Ci, którzy rozpowiadają (o zasadach tao na wszystkie strony), (na pewno ich) nie znają”¹⁴⁹. W tym kontekście neokonfucjanizm nawiązujący do szkoły umysłu oraz taoizm Laozego, Zhuangzego i Lieziego wydają się bliżej korespondować z założeniami filozoficznymi fenomenologii¹⁵⁰, chyba że dopuścimy interpretację hermeneutyki przytoczoną przez M. Janion¹⁵¹.

¹⁴⁷ Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi*, tłum. A.I. Wójcik, Kraków 2006, s. 12–13.

¹⁴⁸ Por. odpowiedni fragment wypowiedzi T. Żbikowskiego: T. Żbikowski, *Prawie wszystko o Tao*, w: *Taoizm*, wybór teks. W. Jaworski, red. M. Dziwisz, Kraków 1988, s. 40.

¹⁴⁹ Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty*, tłum. T. Żbikowski, „Literatura na Świecie” 1987, nr 1 (186), s. 51. Przedstawione rozumienie, dotyczące wskazanego cytatu, jest moją rekonstrukcją.

¹⁵⁰ Wymienia się też metodę czy nawet pedagogikę hermeneutyczno-fenomenologiczną. W tym kontekście trudno o jakąś deprecjację hermeneutyki. Jeśli dotarcie do zrozumienia oznacza także dotarcie do prawdy dzięki intuicyjnemu wglądowi w specyficznym stanie umysłu i ma on charakter uniwersalny, to opierając się na źródłach jakkolwiek nie taoistycznych, ale zbliżonych czy wręcz mocno powiązanych z taoizmem, czyli buddyzmu zen, można stwierdzić na podstawie zachowanych opisów, że zdarza się on także w trakcie czytania (świętych) tekstów. Przykładowo, koreański mnich Chinul doświadczył takich wglądów dwukrotnie, gdy czytał *Sutrę Platformy Szóstego Patriarchy* oraz, kilka lat później, gdy czytał *Komentarz do Sutry Girlandy Kwiatów*. Takich, opisanych relacji jest znacznie więcej. Por. J.-R. Shim, *Chinul*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo „al fine”, Warszawa 1997, s. 521–522.

¹⁵¹ Por. „Wprowadzenie w problematykę pracy i jej podstawy metodologiczne”, część: „Główne cele i problemy badawcze pracy...”. Chodzi tu zwłaszcza o podkreślenie przez

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedno istotne podobieństwo z hermeneutyką, jako że według jej założeń ludzkie życie i doświadczenie można również odnieść do koła hermeneutycznego, które umożliwia stałe pogłębianie rozumienia¹⁵². Rozumienie życia jako całości nie wynika tylko z rozumienia jego poszczególnych zdarzeń, choć do nich nawiązuje. Cały czas ten wgląd ulega fluktuacji, zmienia się, podobnie jak rozumienie poszczególnych wydarzeń. Zatem rozumienie dzieje się w kontekście całości, stanowiącej pewną odrębną jakość, wynikającą z poznania powiązanych ze sobą zdarzeń życiowych i nadaje sens życiu jako całości, jak i poszczególnym zdarzeniom tego życia. W kontekście wskazywanego związku z ideami taoizmu, ważny jest tu aspekt „fluktuacji” poznawanej całości, a nie jej stan statyczny i utrwalony jako niezmienny, co także wyklucza rozumowanie linearne z tego procesu. Inaczej to ujmując – poznanie może wciąż zmieniać się, rozszerzać czy pogłębiać i tego właśnie dotyczy analogia¹⁵³. Teksty taoistyczne, takie jak *Liezi* i *Zhuangzi*, wskazują, iż całościowe poznanie jako rezultat wglądów mędrców taoizmu, nie jest kompletne i ostateczne, lecz powinno być wciąż rozwijane przez dalsze praktyki pracy z umysłem czy świadomością. Przykładowo, w *Zhuangzi* jest opis pewnej wizyty Konfucjusza u starszego już Lao Dana (rozdz. XXI, 4). Konfucjusz zastał go podczas „medytacyjnej podróży”, co może oznaczać, że mędrzec taoistyczny ciągle pogłębiał swój wgląd. Co interesujące, według *Zhuangzi* Konfucjusz opowiedział o tym spotkaniu swojemu najlepszemu uczniowi Yan Huiowi, z którym łączy się aspekt metafizyczny i intuicyjny konfucjanizmu¹⁵⁴, a do Lao Dana trafili i inni uczniowie Konfucjusza¹⁵⁵. Podane przykłady nie wskazują na podobieństwa dotyczące podstawowych założeń z wskazywanymi kierunkami filozoficzno-pedagogicznymi, uwidacz-

uczoną funkcji właściwego tłumaczenia tradycji (w tym tekstów), gdy traci ona swą niedy-skursywną niepodzielność i oczywistość (a tym samym postawienie jej blisko rozumienia istoty fenomenologii husserlowskiej). M. Janion, *Hermeneutyka*, w: M. Janion, *Humanistyka: poznanie i terapia*, Warszawa 1982, s. 126–127.

¹⁵² K. Ablewicz, *Badania hermeneutyczne w pedagogice*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1: A-F, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 294–295.

¹⁵³ Jest to zwłaszcza bliskie ujmowaniu hermeneutyki jako metafizyki rozumienia, pewnej odmiany fenomenologii, jak u Paula Ricoeura.

¹⁵⁴ *Zhuangzi*, dz. cyt., s. 219–220 oraz podr. 7.2.1, część „Postawa wobec śmierci”. Jeszcze idąca zbieżność jest widoczna w związanej z taoizmem odmianie buddyzmu, zwanej zen, w którym wręcz istnieją tzw. *Obrazy pasterskie*, ilustrujące postępujące poziomy (jakości) zrozumienia.

¹⁵⁵ Nie ma o tym bezpośrednich wzmianek w literaturze konfucjańskiej, w której dopiero od epoki Han wspomina się w sposób bardziej otwarty o taoizmie. Por. Czuang-tsy, *Nan-hua-czen-king. Prawdziwa księga południowego kwiatu*, tłum. W. Jabłoński, O. Wojtasiewicz, J. Chmielewski, Warszawa 1953, s. 119.

niąją jedynie pewne zbieżności w zakresie wspólnej problematyki rozważań i stosowania niektórych metod. Podobieństwa te, dotyczące nie tylko filozofii hermeneutycznej, ale też pedagogiki hermeneutycznej, stają się bardziej oczywiste w świetle przedstawionego przez B. Milerskiego rozumienia pedagogiki hermeneutycznej jako teorii rozumienia i interpretacji tradycji wychowania i rzeczywistości wychowawczej w świetle wykładni hermeneutyki, a zwłaszcza badania sposobu poznania w procesie kształcenia, jak również samego procesu kształtowania się jednostkowego bytu, co łączy się z zagadnieniami pedagogiki religii, a zatem dotyczy czynienia refleksji egzystencjalnych, związanych z poznaniem sensu ludzkiej egzystencji¹⁵⁶.

9.2.4. Zbieżności z założeniami pedagogiki egzystencjalnej

Egzystencjalizm można potraktować jako dwudziestowieczny kierunek filozoficzny, który swym rodowodem sięga do filozofii starożytnych, ale przede wszystkim do XIX wieku i poglądów duńskiego mistyka Sorena Kierkegaarda. Jego zdaniem filozofia powinna zająć się tym, co jest w człowieku jednostkowe i dla danego człowieka ważne. Wolność człowieka przejawia się w jego strachu przed śmiercią i nicością, do których musi się odnieść¹⁵⁷. Po pierwszej wojnie światowej nawiązano w Niemczech do myśli Kierkegaarda, a chodzi tu zwłaszcza o Martina Heideggera oraz Karla Jaspersa. Po drugiej wojnie światowej nastąpił wzrost zainteresowania tą filozofią na całym świecie, a zwłaszcza we Francji, która wydała znanych egzystencjalistów: Jeana Paula Sartre'a, Alberta Camusa oraz Gabriela Marcela, a poza nią szczególnie uznaniem cieszył się Martin Buber, austriacki filozof i religioznawca pochodzenia żydowskiego, wyznawca chasydyzmu.

Pedagogika egzystencjalna swoje kategorie pedagogiczne wyprowadziła głównie z przekonań wymienionych filozofów, a Janusz Tarnowski dodatkowo skategoryzował ich w dwóch przeciwstawnych sobie tendencjach w egzystencjalizmie: agnostyczno-ateistycznej i teistycznej, z których druga wydaje się nie tylko wyróżniać akceptacją dla istnienia Boga lub transcencji, ale też bardziej pozytywnym stosunkiem do ludzkiej egzystencji¹⁵⁸.

¹⁵⁶ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011, s. 131, 133, 96.

¹⁵⁷ J. Sarna, dz. cyt., s. 193.

¹⁵⁸ J. Tarnowski, *Pedagogika egzystencjalna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 249–255.

Szukając analogii z egzystencjalizmem i pedagogiką egzystencjalną, należy przede wszystkim wskazać na myśl Mencjusza¹⁵⁹. M. Heidegger wskazał na troskę i sumienie jako kategorie zawarte w samej istocie człowieka i świadczące o jego dobru¹⁶⁰, co jest wyraźnie zgodne z założeniami filozofii Mencjusza¹⁶¹. Jego zdaniem należy badać własne sumienie w celu kultywowania dobrej ludzkiej natury.

Dla J.P. Sartre'a najważniejszą wartością humanistyczną jest wolność, powiązana z odpowiedzialnością za siebie samego i świat. Wiąże się ona z wyborem dobra dla siebie i innych. Dbanie o żonę i dzieci, a nie bicie ich, uczciwość, prawdomówność, to wartości moralne wskazywane przez tego filozofa, zbieżne z cnotą prawości (*yi*) Meng Ke. Zasadnicza różnica pomiędzy filozofami dotyczy nie uznawania przez Sartre'a moralności powszechnej oraz dobrej ludzkiej natury¹⁶². Postępowanie drogą moralności stanowi osobisty wybór w rozumieniu francuskiego filozofa, który wskazywał jeszcze na jedną, podobną do mencjuszowskiej, kategorię pedagogiczną – zaangażowanie, u filozofa chińskiego było to wyzbycie się apatii w działaniu oraz wykazanie się hartem ducha. Obaj uważali, że człowiek jest władny stać się tym, czym chce się uczynić¹⁶³.

Mencjusz, podobnie jak K. Jaspers, szukał transcendencji, postrzegał w niej byt prawdziwy, ostateczny i pozytywny, możliwy dla człowieka do przeniknięcia. Filozof chiński dowodził, że może dojść do pełnego uświadomienia sobie przez człowieka, za jego życia, jedności z wszechświatem moralnym, dzięki samodoskonaleniu się, gdy dla Jaspersa transcendencja mogła tylko przejawiać się jako (nietrwale) przebłyśki, ślady, które wskazują, że istnieje ona jako byt prawdziwy i pozytywny, jednak nie prowadzące do fundamentalnej przemiany świadomości we wglądzie. Jest też zaszyfrowana w kulturze i religii, gdzie należy jej szukać¹⁶⁴. Transcendencja utożsamiana z dao stanowi najwyższą wartość taoizmu filozoficznego i nurtu religijnego *neidan*, jest ona doświadczalna przez adepta taoizmu dzięki odpowiedniemu samowychowaniu, co stanowi też zbieżność z myślą Mencjusza.

¹⁵⁹ Podobieństwa te przedstawiłem w artykule: P. Zieliński, *Współczesny charakter myśli...*, s. 112–114, tutaj je tylko pokrótce powtarzam, wzbogacając o paralelizmy z innymi koncepcjami dalekowschodnimi.

¹⁶⁰ M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 1994, s. 329–330, 377 i nn. Heidegger, o czym warto nadmienić, należał do NSDAP od 1933 r. do końca wojny.

¹⁶¹ Por. podr. 7.2.2, część: „Dobra ludzka natura”.

¹⁶² J.P. Sartre, *Egzystencjalizm jest humanizmem*, Warszawa 1998, s. 28–30, 37, 46, 50.

¹⁶³ Tamże, s. 51, 54.

¹⁶⁴ J. Tarnowski, dz. cyt., s. 253.

Podobieństwa występują również między działalnością i poglądami Alberta Camusa a myślą dalekowschodnią. Dotyczą one przynajmniej trzech kwestii. Pierwsza związana jest potrzebą wyrwania się człowieka z codziennego automatyzmu życia¹⁶⁵, na co wskazuje np. *Liezi*, opisując swe doświadczenia wyjścia poza codzienne funkcjonowanie, które inicjował jego nauczyciel (*Liezi*, rozdz. 2, część 5). Druga powiązana jest z działalnością Camusa po zakończeniu II wojny światowej, mającą na celu umożliwienie poprawy moralnej zbrodniarzom francuskim, skazanych na śmierć, przez danie im szansy na resocjalizację. Jest to bliskie poglądom samego Konfucjusza (*Dialogi*, XIII, 11), ponadto ma swoje odniesienia w dziełach taoizmu, w których mistrzami dao są prawdopodobnie czasem byli zbrodniarze, którym np. obcięto stopę za popełnione zbrodnie, jednak poprawili się i zostali mędrkami (np. *Zhuangzi*, rozdz. 5, 1). Trzecia kwestia dotyczy dokonywania trudnych wyborów życiowych pomiędzy szczęściem osobistym a pracą na rzecz społeczeństwa oraz odpowiedzialności. Potrzebę dokonania niekiedy trudnych wyborów, wiążących się z poświęceniem nawet życia, wyeksponowaną w *Dżumie* Camusa, można odnaleźć również u Konfucjusza (np. *Dialogi*, XV, 8) i Meng Ke¹⁶⁶, ale też w taoizmie, choćby w przypowieści o Głupim Starcu (*Liezi*, rozdz. 5, część 2). Konfucjaniści byli zobligowani do zwracania uwagi swoim rodzicom i przełożonym, gdy ci popełniali błędy i zasada ta trafiła do kodeksu bushido. W relacjach skrajnie autorytarnych bywało i tak, że samuraj za takie działanie musiał zapłacić swoim życiem. Pedagogiczna kategoria odpowiedzialności, wyprowadzona z dorobku Camusa i innych egzystencjalistów, jest jedną z ważnych cech konfucjańskiego człowieka szlachetnego, władcy, uczonego, nauczyciela-wychowawcy, ucznia (np. *Dialogi*, V, 5), a chodzi tu zarówno o odpowiedzialność wewnętrzną, wobec siebie samego, jak i zewnętrzną, przejawiającą się często jako wyrażanie troski i zapewnianie opieki. Odpowiedzialność stanowi też podstawową cechę urzeczywistnionego władcy w taoizmie, króla-mędrca, jak i wszystkich mędrców (*Laozi*, rozdz. LXXVIII).

Kolejna kategoria pedagogiki egzystencjalnej – dialog, jako podstawa pedagogiki Martina Bubera (ale też obecna u Jaspersa, Marcela i innych egzystencjalistów), występuje jako ważna kategoria kształcenia i doskonalenia się człowieka u Konfucjusza, Mencjusza oraz spadkobierców ich nauk, a także w obu nurtach taoizmu. Zazwyczaj przybiera ona charakter dialogu niesymetrycznego, reprezentatywnego dla postrzegania relacji nauczyciel – uczeń w kulturach wschodnich. Możliwy jest jednak w nich

¹⁶⁵ Tamże, s. 252.

¹⁶⁶ Por. K. Burns, *Księga Mędrców Wschodu*, tłum. J. Korpany, Warszawa 2006, s. 195.

i drugi rodzaj dialogu – symetryczny, widoczny zarówno u Konfucjusza i Mencjusza, gdy dowodzą, że ojcowie i zwierzchnicy mogą się mylić i powinni wysłuchiwać racji stojących niżej w hierarchii społecznej, jak i w taoizmie, dopuszczającym (jak to zostało dokładniej wykazane przy okazji omawiania analogii z pedagogiką ekologiczną) posiadanie i wyrażanie własnego zdania przez kobiety i dzieci, a nawet ma tam miejsce dialogowanie z przyrodą, obecne też w filozofii Bubera (a także Williama Sterna, jednego z twórców personalizmu psychologicznego). Buberowscy chasydzi doświadczali radości zjednoczenia się z Bogiem, wyrażając swe prawdziwe ja w tańcu¹⁶⁷, a taoiści jednoczyli się z dao przyrody wykonując ćwiczenia *qigongu*¹⁶⁸. Zarówno taoiści, jak i konfucjaniści, uważali za niedorzeczność szukanie sensu egzystencji ludzkiej w posiadaniu rzeczy, podobnie jak to występuje w filozofii Gabriela Marcela. Uwolnienie się od chęci posiadania, aby „przejsć” do pełnego istnienia, u Marcela dzięki miłości, u Mencjusza dzięki prawości i miłosierdziu, a u taoistów dzięki zapomnieniu o sobie, podkreślają te podobieństwa. Inne cechy pedagogiki egzystencjalnej, np. „postulat autentycznego urzeczywistnienia swej egzystencji przez rozwój życia osobowego”¹⁶⁹, stanowią punkt zbieżności egzystencjalizmu ze wskazanymi systemami filozoficzno-religijnymi Dalekiego Wschodu, zwłaszcza podkreślany w taoizmie w postaci ideału człowieka prawdziwego.

Poglądy psychologa egzystencjalnego Rollo Maya, który udzielił wsparcia dla konstytuującej się psychologii humanistycznej Abrahama Maslowa, zbiegają się z poglądami Mencjusza. May dociekał w swych badaniach istoty woli ludzkiej. Zauważył, że angielskie słowo *will* ma dwie konotacje, pierwsza wskazuje na coś, co ma dopiero nastąpić, a druga na coś, co człowiek może uczynić, a zatem dotyczy postanowień jednostki. W ten oto sposób uczony połączył wolę i intencjonalność¹⁷⁰, co jest w dużym stopniu zbieżne z rozumieniem Meng Ke, który żywił przekonanie, że o moralnych wyborach człowieka decyduje jego wola.

9.3. Paralelizmy z filozofią i pedagogiką fenomenologiczną

Szukając rodowodu powstającej w naszym kraju jako kierunek pedagogiczny pedagogiki fenomenologicznej, należy sobie uświadomić powiązania ideowe i akademickie twórców nurtów fenomenologicznych. Ucz-

¹⁶⁷ Por. M. Buber, *Opowieści chasydów*, tłum. P. Hertz, Poznań 1986, s. 40, 221.

¹⁶⁸ Yang Jwing-Ming, *Qigong. The Secret of Youth*, Boston 2000, s. 50 i nn.

¹⁶⁹ J. Tarnowski, dz. cyt., s. 257.

¹⁷⁰ R. May, *Miłość i wola*, tłum. H. i P. Śpiewakowie, Poznań 1993, s. 256.

niem E. Husserla był Martin Heidegger, a Edyta Stein (św. Teresa Benedykta od Krzyża) napisała u niego pracę doktorską. Pod wpływem Husserla znaleźli się m.in. Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty i Roman Ingarden. Husserl wraz z Maxem Schelerem i innymi filozofami założył znany rocznik „*Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*”, w którym publikował swoje prace. W Polsce Krystyna Ablewicz odniosła pedagogikę hermeneutyczno-fenomenologiczną¹⁷¹ bardziej do prac Maxa Schelera, ucznia Husserla, którego dokonania zaznaczyły się zwłaszcza w etyce i były rozwijane m.in. przez Karola Wojtyłę w pracy habilitacyjnej o etyce chrześcijańskiej¹⁷². Z kolei Andrzej Ryk pedagogikę fenomenologiczną powiązał przede wszystkim z fenomenologią transcendentálną Husserla. W istocie mamy tu dwa nurty fenomenologii, z których pierwszy, husserlowski, oparł się na idealizmie transcendentálnym, a drugi, fenomenologia schelerowska, nie uwzględniał już redukcji transcendentálnej, choć uznał redukcję ejdetyczną.

Przedstawiciele fenomenologii uważają, że celem filozofii jest istota (*eidos*) fenomenu, a wiedza oparta na poznaniu ejdetycznym czyli istotnościowym jest absolutnie prawdziwa¹⁷³. Dla Husserla *epoché* – redukcja fenomenologiczna – oznaczała wstrzymanie sądu odnośnie sposobu istnienia świata (sądu metafizycznego), a ten moment wstrzymania jest jednocześnie powstawaniem nowej filozofii. „Wzięcie w nawias” oznacza chwilowe zawieszenie uznawalności dotychczasowych przekonań, nawet o istnieniu siebie samego, świata i przeżyć¹⁷⁴, wszelkich założeń, praw natury, w tym ich niezależności od poznającego podmiotu, a także zewnętrżności. Kant dowodził, że rzeczy same w sobie są niepoznawalne (na obecnym etapie poznania), a Husserl „zawiesił” wszelkie treści istniejące poza świadomością (tzw. zjawiska pozaświadomościowe), aby móc odsłonić „czystą świadomość”, która w aktach poznania dostarczyć już miała niepodważalnych treści, czyli wiedzy pewnej. Taka czysta (nieempiryczna) świadomość jest miejscem pojawiania się fenomenów, absolutną rzeczywistością i bytem samym w sobie¹⁷⁵. Husserl pytał się o ten byt za pomocą redukcji fenomenologicznej, co nazywał „stawianiem-w-pytanie” („in-Frage-stellen”) transcendentálności. Poznanie immanentnego pola czystych fenomenów (za

¹⁷¹ Por. „Wprowadzania w problematykę pracy...”, część: „Główne cele i problemy badawcze pracy...” oraz podr. 3.2.

¹⁷² Tytuł rozprawy habilitacyjnej Karola Wojtyły: „Próba opracowania etyki chrześcijańskiej według systemu Maxa Schelera”.

¹⁷³ J.W. Sarna, dz. cyt., s. 157.

¹⁷⁴ E. Husserl, *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, tłum. J. Sidorek, Warszawa 1990, s. 54–55.

¹⁷⁵ J.W. Sarna, dz. cyt., s. 158.

pomocą tego pytania) jest zasadniczym problemem fenomenologii¹⁷⁶. Sama metoda fenomenologiczna zakłada opis i ogląd tego, co jest (bezpośrednio dane) i jest bezzalożeniowa. Husserl używał też pojęcia intencjonalności, zapożyczonego od Franza Brentany, które ten przypisywał każdemu stanowi umysłu. Husserl uważał jednak, że intencjonalności (relacji łączącej umysł z przedmiotem czy świadomość z treścią) nie podlegają takie stany, jak stan ducha czy nastroj. Przeżycie prawdy według Husserla jest właściwie rozumianą „oczywistością”. Jest to tzw. ewidencjonalistyczna koncepcja prawdy, od słowa łacińskiego – *evidentia* – jasność, oczywistość¹⁷⁷. Ponadto w fenomenologii transcendentальной pojawiło się jeszcze pojęcie uzmienniania wyobrażeniowego, gdy dany fenomen podlega oglądowi z różnych perspektyw i ujęć, w wymiarze przedmiotowym i podmiotowym¹⁷⁸. Husserl i inni fenomenologowie wskazywali na redukcję eidetyczną, kolejną metodę, która według R. Ingardena pozwala na „aprioryczne poznanie istoty przedmiotów”. To docieranie do istoty zjawiska (prafenomenonu, istoty samej w sobie) polega na odrzuceniu wszelkich cech czy właściwości, wynikających z uwarunkowań kulturowych czy innych i opiera się tylko na umysłowym poznaniu¹⁷⁹.

W bezpośrednim związku z epistemologią pozostaje teoria prawdy. Dla fenomenologów „prawda jest stosunkiem wewnątrzświadomościowym, a w dodatku czymś absolutnym”¹⁸⁰. Dla Husserla wyjście z „kryzysu społeczności europejskiej”, dla której nauka (w jego rozumieniu) coraz mniej znaczy, gdyż „w coraz mniejszym stopniu pokazuje sens ludzkiej egzystencji”, rozwiązanie problemów świata współczesnego, który jest transcendentálním fenomenem, znajduje się w poznaniu jego istoty¹⁸¹. Według Jana Władysława Sarny fenomenologia posiada szereg przesłanek o charakterze metafizycznym. Zakłada przede wszystkim istnienie „czystej świadomości”, uwolnionej od treści zmysłowych, transcendentальной i osiągalnej w „poznaniu apriorycznym”. Według Sarny zakłada to istnienie u fenomenologów „ponadhistorycznego i ponadindywidualnego rozumu”. Podmiotem aktów „czystej świadomości” jest „czyste ego” (raczej „Ja transcendentálne”). Również Roman Ingarden w idealizmie transcendentálním

¹⁷⁶ D.R. Sobota, *Źródła i inspiracje Heideggerowskiego pytania o bycie*, t. 1: *Neokantyzm i fenomenologia*, Bydgoszcz 2012, s. 306.

¹⁷⁷ Por. A. Ryk, *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Kraków 2011, zwłaszcza rozdz. I: „Fenomenologia transcendentální Edmunda Husserla jako nauka pewna i ścisła”.

¹⁷⁸ Tamże, s. 98.

¹⁷⁹ R. Ingarden, *Dążenia fenomenologów*, Warszawa 1963, s. 318.

¹⁸⁰ J.W. Sarna, dz. cyt., s. 162.

¹⁸¹ Tamże.

nym Husserla dostrzegł piętno metafizyczne, a ponadto założył istnienie obiektywne, autonomiczne i pozaczasowe wartości¹⁸². Dla Husserla człowiek jest podmiotem myślenia teoretycznego, a nawet filozoficznego, który stosuje „istotnościowe” poznanie fenomenologiczne, prowadzące go do utożsamienia się z „transcendentalną czystą świadomością”¹⁸³.

Konstytuująca się w Polsce pedagogika fenomenologiczna posiada według A. Ryka następujące właściwości: odrzuca racjonalność opartą o pozytywizm, logikę przyczynowo-skutkową oraz poznanie empiryczne, a rzeczywistość duchowa stanowi fundament dla człowieka i wychowania. Duchowość tej rzeczywistości ontologicznie

(...) jest zarazem rozumiana jako wyraz wewnętrznego życia podmiotu ujmowanego w postaci świata przeżywanego¹⁸⁴.

Świat przeżywany jest źródłem całego procesu wychowawczego. Celem pedagogiki jest odsłonięcie tożsamości świata przeżywanego przez podmiot: wychowanka i wychowawcę. Odbywa się to dzięki aktom poznania fenomenologicznego oraz aktom wczucia w „cudze podmioty” wychowania. Celem wychowania jest samowychowanie – ujawnienie tożsamości swojego świata przeżywanego, by móc współprzeżywać duchowość ontologiczną cudzych podmiotów, czyli światy przeżywane cudzych podmiotów. Najgłębszy sens wychowania polega na uchwyceniu tożsamości własnego Ja w oparciu o kontekstualność poznania, gdyż przedmiot badań pedagogiki fenomenologicznej rozciąga się na strumień fenomenów świata przeżywanego podmiotu, ale też podmiotów cudzych oraz fenomenów na drodze życiowej podmiotu. Stosując metody dostępne w fenomenologii, pedagogika fenomenologiczna może badać i wytwarzać twierdzenia i teorie dotyczące zróżnicowanych obszarów życia codziennego i świata przeżywanego przez podmioty wychowania. Opracowania tych badań na piśmie powinny być ze sobą zestawiane, gdy pojawią się kolejne, dotyczące tego samego przedmiotu badań, w celu rozszerzenia ich perspektyw i jak najpełniejszego ujawnienia prawdy zawartej w ludzkim świecie przeżyć¹⁸⁵.

Interesujące na tym etapie pracy jest też dokonane przez A. Ryka zestawienie i podsumowanie założeń myśli filozoficznej Husserla i Diltheya. Obydwaj filozofowie niemieccy odrzucili empiryczno-pozytywistyczną wizję nauk humanistycznych (uczestniczyli w tzw. przełomie antypozyty-

¹⁸² Tamże, s. 171–172.

¹⁸³ Tamże, s. 175. Warto zaznaczyć, że filozof J.W. Sarna nie podzielał stanowiska fenomenologicznego i sam był wyraźnie racjonalistą o poglądach zbliżonych do Marksowskich.

¹⁸⁴ A. Ryk, dz. cyt., s. 229.

¹⁸⁵ Tamże, s. 229–231.

wistycznym). W doświadczanym bezpośrednio i codziennie przez człowieka świecie powstają według Diltheya jakieś przeżycia, a według Husserla strumienie przeżyć. Ten ostatni proponuje zawiesić istnienie świata wraz z jego uwarunkowaniami kulturowymi, aby odsłonić prawdę o tym, co dane, aby ujawnić tożsamość *Ja transcendentalnego*. Dilthey wskazuje, że człowiek potrzebuje świata, a w szczególności świata kultury, aby zrozumieć swoje przeżycia i doświadczenia. Diltheyowskie *a priori* stanowi poznawczą aktywność, ciągle „przebieganie” od tego, co subiektywne i indywidualne do tego, co obiektywizowane, aby odnaleźć filozoficzne *arché* (zasadę, przyczynę) w *Ja przeżywającym*. Być może pod koniec życia Husserl był skłonny dowartościować w tym względzie stanowisko Diltheya¹⁸⁶.

Mało znana pedagogom problematyka fenomenologii i założeń pedagogiki fenomenologicznej, w pewnym stopniu przybliżona wyżej, wykazuje duże podobieństwa z rozumieniem rzeczywistości, jej poznania oraz celów wychowania i samowychowania w ujęciu taoistycznym, a także w ujęciu idealistycznego nurtu konfucjanizmu. Najważniejsze jest tu postawienie pytania o sens ludzkiej egzystencji i jej naturę. Wspomniany J.W. Sarna dokonał pewnego porównania fenomenologii z buddyzmem zen, systemem filozoficzno-religijnym częściowo złączonym w Chinach z taoizmem obu nurtów, a na pewno znajdującym się (dzięki swojej teorii i praktyce) bardzo blisko założeń taoizmu. Filozof nie tyle szukał związków z etyką obu systemów, gdyż takiej nie dostrzegł w fenomenologii (Husserla), co z metodą poznawczą. Ponadto zauważył, iż pewne tezy buddyzmu zen można wyrazić w kategoriach fenomenologii: dla obu źródeł wiedzy jest intuicja, a nie rozum, odwołujący się do dyskursywnego myślenia i pojęć. Fenomenolodzy dowodzą

(...) że ich analizy są „bardzo trudne” i wymagają „wielkiej sprawności współdziałania u czytelnika, który przy pomocy przedstawionych analiz ostatecznie musi się sam zdobyć na wysiłek intuicyjnego przeżycia tego, co autor mu ukazuje”¹⁸⁷.

Ten związek można też odnieść do taoizmu oraz szkoły umysłu (*xinxue*) w neokonfucjanizmie. Oba porównywane przez filozofa systemy (zen i fenomenologia) mają dotyczyć absolutnej subiektywności, dostępnej za pomocą psychologii introspekcyjnej, uzasadniającej tezę o iluzoryczności świata empirycznego. Idealizm subiektywny fenomenologii i zen zakłada, że metoda jest skutkiem uprzedniego rozstrzygnięcia ontologicznego: nie

¹⁸⁶ Tamże, s. 95, 98.

¹⁸⁷ Tamże, s. 181.

istnieje żadna odrębna jaźń, wszystko jest całością. Świat Prawdy przekracza dualizm, podział na obiektywne i subiektywne. Doznanie oświecenia w zenie (i taoizmie) ma być odpowiednikiem „fenomenologicznej intuicji przeżywania”, a metody do tego służące polegają na pozbyciu się wszelkich myśli i wyobrażeń, utrzymywaniu umysłu w „czystości”, z czego rodzi się *satori*. Przypomina ono „intuicję przeżywania” czy „bezpośrednie obcowanie w widzeniu” w fenomenologii. Ostatecznie urzeczywistnieni w zen „osiągają stan niczym nieuwarunkowanej podmiotowości (ja pozabawiony siebie)¹⁸⁸, co można kojarzyć z „Ja transcendentalnym” fenomenologii. Jednak w zen kwestie etyczne są fundamentalne. Oświecona istota, *bodhisattwa*, jest istotą altruistyczną, na wskroś moralną, a jej etyka wynika z treści głębokiego intuicyjnego wglądu – oświecenia, którego to wątku fenomenologia (husserlowska) nie podjęła, jak również nie dostrzegł Sarna, a co jest bardziej widoczne w fenomenologii Maxa Schellera.

Ponadto w wymienionych dalekowschodnich tradycjach relacje o wglądach, jak i biografie mistrzów, zostały zapisane i były zestawiane, co w jakimś stopniu prowadzi do „obiektywizacji” treści tych doświadczeń i wydaje się sensowną drogą wykroczenia poza zarzuty skrajnego ich subiektywizmu. Jest to metoda, którą w pedagogice fenomenologicznej wyraźnie zaproponował A. Ryk, ale też była stosowana już wcześniej, w dziedzinie religioznawstwa, dostrzegalna chociażby w *Doświadczeniach religijnych* Williama Jamesa¹⁸⁹. *Zhuangzi* zawiera opisy wskazujące, że człowiek w swym życiu ma kierować się wiedzą numinotyczną, a zatem pochodzącą z doświadczenia religijnego, umożliwiającą ogląd rzeczy takimi, jakimi są¹⁹⁰, co wskazuje na związki z fenomenologią jako kierunkiem filozoficznym i jednym ze współczesnych nurtów badań religioznawczych¹⁹¹.

W tym miejscu można wskazać przykłady z dzieł taoistycznych i konfucjańskich, unaoczniające sygnalizowane wyżej podobieństwa. Wcześniejsze wersje tych dzieł, a także rdzenie pierwotne dzieł, odkrywane przez współczesne analizy naukowe, powiązane są z kwestiami ontologicznymi, epistemologicznymi, antropologicznymi, etycznymi, aksjologicznymi oraz egzystencjalnymi. Wydaje się, że wiele polemik, dotyczących założeń już ukonstytuowanych szkół filozoficznych i religijnych, stanowi późniejsze dodatki do dzieł. Najważniejszymi wartościami wspomnianych dzieł (taoistycznych oraz nurtu idealistyczno-intuicyjnego konfucjanizmu i neokonfucjańskich szkoły umysłu) jest *dao* oraz *de*. W procesie wychowania i sa-

¹⁸⁸ Tamże, s. 176–192.

¹⁸⁹ W. James, *Doświadczenia religijne*, Warszawa 1918.

¹⁹⁰ R.A. Rappaport, *Rytuał i religia w rozwoju ludzkości*, Kraków 2007, s. 489 i nn.

¹⁹¹ Por. końcową część wywodu w podr. 6.4.2.

mowychowania, rozumianego jako samodoskonalenie, człowiek ma za zadanie osiągnąć wgląd w *dao*, rozwijając przy tym *de*, a następnie prowadzić moralne życie, w którym, jeśli okoliczności będą sprzyjające, może nawet pełnić znaczące role społeczne władcy czy nauczyciela ludzkości, ale też będzie wykonywać zwykłe zawody w sposób jak najbardziej zaangażowany oraz doskonały. W praktyce życiowej będzie doskonalił (poszerzał, pogłębiał) zarówno wgląd w *dao*, jak i wynikające z tego cnoty moralne.

W *Księdze Drogi i Cnoty* przedstawiono zarówno opisy samego wglądu w *dao*, które jawi się jako ostateczna, absolutna rzeczywistość i prężródło wszystkich zjawisk, a więc w wymiarze ontologicznym (np. *Laozi*, rozdz. IV, XIV, XVI, XXI, XXXV), jak również metody (zbliżone do *epoché* i ejde-tycznej) dotarcia do tej prawdy (*Laozi*, rozdz. I, X, XV, XVI, XX, XXVII, XLVIII, LVI, LXXIII), czyli w aspekcie epistemologicznym. Sygnalizowana przez pedagogikę fenomenologiczną potrzeba stosowania metod fenomenologicznego poznania oraz wczuwania się w strumień fenomenów świata przeżywanego, zaznacza się również w księdze (*Laozi*, rozdz. XXIII, LXIII, LXIV, XVII, XLVIII, XLIX).

Podobnie w *Zhuangzi* można odnaleźć odniesienia do wątku ontologicznego *dao* (np. *Zhuangzi*, rozdz. XII, część 8, rozdz. XXII, część 5), a także epistemologicznego (np. *Zhuangzi*, rozdz. III, część 2; rozdz. VI, część 4; rozdz. XI, część 2; rozdz. XIV, część 5; rozdz. XIV, część 7; rozdz. XXI, część 4; rozdz. XXII, część 6; rozdz. XXIII, część 1; rozdz. XXII, część 3). Iluzoryczność życia jest opisana np. w rozdz. II, części 7.

Również w *Liezi* można odnaleźć takie odniesienia: ontologiczne (np. *Liezi*, rozdz. 4, część 7) oraz epistemologiczne. Te ostatnie widoczne są szczególnie w rozdziale 2 (*Liezi*, rozdz. 2, część 3). Opisano tutaj nauczanie mistrza Lieziego, który (jakby w zgodzie z założeniami pedagogiki fenomenologicznej) potrafił wnikać w „cudzy podmiot” wychowania, udzielając mu stosownej do jego i własnej drogi życiowej pomocy w urzeczywistnieniu Prawdy (*dao*), mając samemu doświadczenie Ja transcendentalnego. Potrzeba do tego jednak jeszcze silnej woli i determinacji ucznia. Są i inne odniesienia do metod fenomenologii w tym dziele (*Liezi*, rozdz. 3, część 5 i 9; rozdz. 4, część 8). Taoiści wyraźnie utrzymywali, że ostre analityczne rozróżnienia i wiedza praktyczna stoją na drodze urzeczywistnienia *dao*. Wątek Yang Zhu w *Liezi* wyraźnie podkreśla stałą naukę tego mistrza o potrzebie zagłębiania się w „życie” (*Liezi*, rozdz. 6, część 8) oraz znaczenia odrzucenia wszelkich stereotypów i uprzedzeń. Taoiści, co jest też widoczne w *Liezi*, dowodzili, że tylko samowiedza (*zizhi*), wiedza osiągnięta w akcie oświecenia, dzięki intensywnej realizacji idei samorozwoju, jest prawdziwa i warta wysiłków.

W traktacie *Gengsangzi* także jest obecny wątek ontologiczny i epistemologiczny w postaci prezentacji oświecenia ucznia Lao Dana – Gengsanga Chu oraz opisu uzyskania kompletności duchowej człowieka (*shen quan*). W *Wenzi* wyraźnie podano warunki dotarcia do dao: utrzymywanie czystości umysłu i spokoju, co można zrozumieć jako (najpierw) uspokojenie umysłu (zawieszenie sądów, myśli), a następnie podtrzymywanie tego stanu „czystości”. Ponadto metoda ta zalecana jest nie tylko indywidualnie, ale również w odniesieniu do państwa, co przypomina tezy Husserla zawarte w jego dziele *Kryzys nauk europejskich*¹⁹². W dziele *Zhuangzi zhu* padły z kolei twierdzenia o niemożności zdobycia wiedzy (gdyż chodzi tu nie o „zdobycie”, ale jej „odkrycie” w sobie) oraz potrzebie stosowania indywidualnych metod czy dróg prowadzących do tego celu, jako że stale zmieniają się warunki życia. Zwłaszcza należy zrezygnować z naśladownictwa. Przez zapomnienie o sobie i podążanie z prądem życia prawdziwa wiedza ujawni się sama¹⁹³.

Również praktyki *neidan* w taoizmie religijnym (zwłaszcza w Szkole Wewnętrznego Elikssiru i Szkole Urzeczywistnienia Prawdy) zawierają metody pracy z umysłem. Należy odrzucić iluzję świata zewnętrznego, oczyścić umysł z niepotrzebnych myśli, uczynić go „lekkim”, „świecistym” (*yang*), zrównoważyć się i wnikać w istotę swego „ducha”. Celem wskazywanym przez wspomniane szkoły jest pozarozumowy wgląd w rzeczywistość i doświadczenie z nią podstawowej jedności¹⁹⁴.

W konfucjanizmie idea stania się mędrce, dotarcia do prawdziwej, nieodróżnicowanej wiedzy i prawdy, może stanowić istotę nauczania i ezoterycznego przekazu Konfucjusza, związanego z jego uczniem Yan Huiem, wnukiem Zi Si oraz Mencjuszem, a także neokonfucjanistami szkoły umysłu. Dla Mencjusza mędrzec w naturalny sposób stosuje w życiu zasady moralne. W każdym człowieku tkwi prawdziwa dobroć, prawość, obyczajność i mądrość, należy je „wydobyć”, „ujawnić”, stosując właściwą edukację, proces samowychowania, podczas którego człowiek opanowuje swój umysł i panuje nad własnymi zmysłami, myślami i popędami. Dzięki samodoskonaleniu można odkryć w sobie „kompletność wszystkich rzeczy”. Pełnia rozwoju własnej natury to pełnia rozwoju własnego umysłu oraz zjednoczenie się z Niebiosami, urzeczywistnienie w sobie wszechświata moralnego¹⁹⁵.

¹⁹² Por. E. Husserl, *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*, tłum. S. Walczewska, Toruń 1999.

¹⁹³ Por. podr. 6.4.4.3: „Komentarze do *Zhuangzi (Zhuangzi zhu)*”.

¹⁹⁴ Por. podr. 6.5.

¹⁹⁵ Por. podr. 7.2.2.

Konfucjańska *Daxue* zawiera opis etapów „udoskonalenia siebie”, wśród których jest też badanie rzeczy – *gewu* oraz oczyszczenie swego umysłu – *xin*, prowadzące w stronę „objawienia jaśniejszej cnoty”, wglądu pozwalającego na udoskonalenie samego siebie i umożliwiającego dalszą, efektywną pracę w społeczeństwie. Z kolei *Zhongyong* zawiera opis *de*, uniwersalnej cnoty, w literaturze taoistycznej często nie do odróżnienia od *dao*, tutaj również zawierający atrybuty absolutnej rzeczywistości (*Zhongyong*, rozdz. 16). Mimo różnych sprzeczności co do osiągnięcia wiedzy (prawdy), są i takie fragmenty, które wskazują, że prawda wydobywa się z oświecenia, a to z kształcenia, pojmowanego jako trening stania się prawdziwą (a więc i moralną) osobą (*Zhongyong*, rozdz. 16). Wydaje się też, że traktat zawiera opis dwóch metod prowadzących do oświecenia: bycia totalnie uważnym w życiu oraz bycia uważnym przy wykonywaniu wybranej, jednej czynności, czy też skupiania się na jednym przedmiocie (*Zhongyong*, rozdz. 21, 22 i 23).

Neokonfucjaniści szkoły umysłu, Lu Jiuyuan (1139–1193) i Wang Yangming (1472–1529) uważali, że od samego początku umysł ludzki był nieskalany i tożsamy z zasadą – *li*, a samodoskonalenie ma opierać się na intuicji, siedzibie cnót i moralności. Taki subiektywno-idealistyczny system filozoficzny nawiązywał zarówno do Mencjusza, jak i buddyzmu *chan*. Człowiek jest nie tylko z natury dobry, ale też posiada wrodzoną wewnętrzną wiedzę – *liangzhi*, a natychmiastowy akt oświecenia (nagły intuicyjny wgląd) zapewnia mu doświadczenie prawdy i spokoju. Wang Yangming w swym traktacie *Chuanxi Lu* starał się nie tylko połączyć wiedzę z działaniem, ale przede wszystkim dążył do wykazania, że to, co subiektywne, jest odwrotną stroną obiektywnego: „*Liangzhi* jest ostatecznie tożsame z *tianli*” (zasadą nieba, wszechświata), ontologicznie człowiek jest mędrce, ale egzystencjalnie dąży do urzeczywistnienia tej prawdy. Mamy tu zarazem cel samorealizacji, jak i proces samorealizacji, będący „żywą rzeczywistością”¹⁹⁶.

Ten epistemologiczny intuicjonizm szkoły umysłu mogli zaakceptować tylko niektórzy przedstawiciele neokonfucjanizmu, ale tacy znaleźli się zarówno w Chinach, jak i w innych wschodnich krajach. Neokonfucjanista koreański Yi Yulgok odrzucił dualizm metafizyczny, utożsamiając *li* z *qi*, *yin* z *yang* i Najwyższą Jednością, a proces poznania powiązał zarówno z wolą, jak i rektyfikacją umysłu. Neokonfucjanista wietnamski Chu Văn An widział jedność świadomej natury ludzkiej *tính* (*xing*) ze świadomą zasadą kosmiczną *lý* (*li*), a także myślą i działaniem. Według niego uzasad-

¹⁹⁶ Por. podr. 7.3.1, zwłaszcza część: „*Nauki przydatne w życiu praktycznym (Chuanxi Lu)*”.

nienie tych twierdzeń tkwi we wnętrzu człowieka, w jego sercu-umyśle *tâm* (*xin*), a mędrzec nie dyskutuje i nie porządkuje wiedzy, lecz wprowadza ją w życie. Nie ma wielu prawd, lecz jest jedna, na którą wskazuje wiele religii (na swój własny sposób). Według Nakae Tōju, neokonfucjanisty japońskiego, reprezentującego tzw. *Yōmeigaku* (*Studia nad Nauką Wang Yangminga*), każdy posiada wrodzoną wiedzę (stanowiącą podstawę dla równości i braterstwa ludzi), a odpowiednio ćwicząc umysł, uwalniając go od woli (ego), wszystko staje się jasne, szczerze i autentyczne, a człowiek doświadcza harmonii i radości. Odkrywa, że jego wewnętrzna świadomość jest tożsama z absolutem, ponadczasową zasadą¹⁹⁷.

Uwidacznia się także, po poczynionych analogiach, pewna wyraźna rozbieżność między fenomenologią a wskazywanymi nurtami dalekowschodnimi. Fenomenolodzy nie odnosili się do problemów nierówności, wyzysku, wojen i ludobójstwa¹⁹⁸ (a zatem kwestii etycznych i problemów społecznych), gdy takie liczne odniesienia można odnaleźć w tekstach taoistycznych i konfucjańskich, w których idee etyczne i społeczne, powiązane z zaprowadzeniem harmonijnych rządów i pokojowych relacji międzyludzkich, przewijają się bardzo często. Taoiści i konfucjaniści nurtu idealistyczno-intuicyjnego zakładali, że człowiek urzeczywistniony będzie aktywny w sferze społecznej i kultury, a dzięki swym właściwościom oraz działaniom edukacyjnym, będzie w stanie harmonizować relacje międzyludzkie i wspierać rozwój moralności w społeczeństwach, wzbogacając ich kulturę, zwłaszcza w wymiarze duchowym i moralnym.

Warto również wspomnieć o nurcie fenomenologii Schelera i jego zbieżnościach z badanymi systemami wschodnimi. Max Scheler odrzucił idealizm transcendentálny Husserla, jednak nie metodę ejdetyczną. Redukcja ejdetyczna znalazła szersze zastosowanie niż tylko w filozofii, trafiła do sztuk plastycznych, literatury, a także do religii. Według Schelera wartości istnieją obiektywnie i mogą być poznawane intuicyjnie, a nagle wejście w nie jest możliwe dzięki emocjom, przez które się uobecniają. Stanowią one niezmienną hierarchię, a na ich czele stoją wartości religijne (następnie: duchowe, witalne, hedonistyczne i utylitarne)¹⁹⁹. Człowiek jako osoba jest „homo religiosus”. Doświadczając wartości, gdy wybiera racjonalnie wartości wyższe, stawiając je nad niższymi, przeżywa miłość. Ostatecznie zdąża do intuicyjnego wglądu w to, co święte, w wartości religijne i doświadcza miłości. Miłość do Boga, a zatem akt religijny, stanowi podłoże bycia osobą i dokonywania racjonalnego wyboru. Doświadczenie Boga jako mi-

¹⁹⁷ Por. podr. 7.3.2., 7.3.3, 7.3.4.

¹⁹⁸ J.W. Sarna, dz. cyt., s. 174. Dokładniej pisząc, fenomenolodzy pierwszego nurtu.

¹⁹⁹ Por. też podr. 4.3. niniejszej pracy.

łość do tego, co bytuje w sobie samym, jest jednocześnie doświadczeniem skończoności i ograniczoności człowieka. Miłość do Boga stanowi fundament człowieczeństwa, mający charakter jednocześnie aksjologiczny, metafizyczny i antropologiczny. Odczucie obecności Boga, bytu doskonałego i świętego, zrównuje ze sobą treści metafizyczne i religijne. Dla Schelera byty osobowe istnieją konkretnie. Gdy człowiek pierwotnie doświadczy miłości, to następnie działa w oparciu o to doświadczenie, jakby „z góry” kierując swoimi życiowymi wyborami, które mogą być dramatyczne, ale też zawsze są motywowane autonomicznie. Scheler odrzucił istnienie husserlowskiej „czystej świadomości”, „Ja transcendentalnego”, a metoda fenomenologiczna odsłania w jego filozofii podmiotowość duchową, ale zarazem konkretną²⁰⁰.

W *Laozi* można znaleźć ustępy, wskazujące na dao jako siedzibę cnót oraz twierdzenia, iż postępowanie w zgodzie (z urzeczywistnionym dao) stanowi moralną drogę życia (*Laozi*, rozdz. LIII, LXXVIII)²⁰¹. Droga ta składa się z powodzeń, ale i niepowodzeń, jednak cnoty wewnętrzne prowadzą do przeżywania mądrości i radości. Na drodze tej należy odrzucić własny egoizm oraz pragnienie chwały (*Laozi*, rozdz. XXII, XXVIII). Oparcie się na wartościach wspólnotowych, relacjach przepelnionych wzajemnym szacunkiem, może w sposób realny zmienić społeczeństwo (*Laozi*, rozdz. XVII). Wszystkie inne (życiowe) wartości nie mogą się równać doświadczeniu dao (*Laozi*, rozdz. XXIX). Również poglądy Mencjusza, kilkakrotnie już przytaczane, wykazują podobieństwa z systemem schelerowskim. Ostatecznie podane odwołania wskazują na pewne, dość wyraziste zbieżności z myślą filozoficzną i religijną M. Schelera.

Istnieją też zbieżności z poglądami Williama Jamesa, uważanego za fenomenologa religii i „ojca” psychologii religii, autora wybitnego dzieła w tym zakresie – *Doświadczenia religijne*²⁰², ale też prekursora psychologii humanistycznej i pragmatyzmu. James, powołując się na jedno z dzieł pisarki Annie Payson Call (*As a Matter of Course*), które zdaniem uczonego zachęcało do uwolnienia własnego umysłu od zbędnych rzeczy i zaprzestania troszczenia się o nie²⁰³, sam dowodził, że ludzie

(...) autentycznie religijni są niezachwiani i pełni wewnętrznej równowagi, podążając swoją drogą życia. Są oni również spo-

²⁰⁰ M. Scheler, *Problemy religii*, tłum. A. Węgrzecki, Kraków 1995, s. 303 i nn. Por. W. Prusik, *Maxa Schelera pojęcie wolności osobowej*, „Kultura i Wartości” 2012, nr 1, s. 23.

²⁰¹ Jako wartości wewnętrzne („klejnoty”) w dziele przedstawiono: miłosierdzie, umiarkowanie, nieekspozowanie się, które rodzą szereg wartości zewnętrznych (*Laozi*, rozdz. LXVII).

²⁰² Por. R. Janik, *Nastawienie do wierzeń religijnych „historycznych” szkół psychologicznych*, „Podstawy Edukacji” 200, t. 3: *Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, s. 190-191.

²⁰³ W. James, *Życie i ideały*, tłum. A. Stańczyk, Bydgoszcz 2010, s. 77.

kojni i gotowi, aby przyjąć każde wyzwanie, jakie może przynieść kolejny dzień²⁰⁴.

Poglądy te są wyraźnie zgodne z przytoczonymi już zapatrywaniami taoizmu, dotyczącymi drogi do samourzeczywistnienia, jak również opisanymi zachowań urzeczywistnionych mistrzów, żyjących w równowadze, spokoju i przytomności. Podobne właściwości osobowości i zachowania, jak u urzeczywistnionych taoistów, można odnaleźć w opisach stanów łaski, doświadczanych przez Brata Wawrzyńca, osiemnastowiecznego zakonnik karmelitańskiego, przytoczonych przez Jamesa. Wspomniany zakonnik potrafił zachować prostoduszność i odprężenie w obliczu wszelkich trosk i zagrożeń. Podczas swego wykładu (którego treść zawiera książka *Życie i ideały*) James zachęcał zarówno kobiety, jak i mężczyzn, aby oddali się podobnym praktykom zawierzenia się Bożej łasce i przestali troszczyć się o wyniki i rezultaty, tylko dobrze wykonywali swoje obowiązki i jednocześnie doświadczali dobrodziejstw stanów wynikłych z natychmiastowych wglądów religijnych, których pozytywne skutki mogą im towarzyszyć aż do końca ich fizycznego życia²⁰⁵.

Uczony pisał też o możliwości urzeczywistnienia przez ludzi „najwyższego poziomu wolności i siły woli”²⁰⁶, umożliwiającą sięgnięcie do „niewykorzystywanych rezerwuarów energii”²⁰⁷, co katolicy mogą zrealizować dzięki ćwiczeniom duchowym Ignacego Loyoli²⁰⁸, a hinduiści, ale też ludzie Zachodu, dzięki praktykom jogi²⁰⁹. Również w tym wypadku widać podobieństwa z założeniami taoizmu, a także konfucjanizmu, zwłaszcza w ujęciu Mencjusza i jego kontynuatorów.

9.4. Zgodności z nowymi nurtami psychologii i pedagogiki humanistycznej

Stefan Wołoszyn w swojej pracy *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku* jako nurt pedagogiczny wyszczególnił także nowe alternatywy pedagogiki humanistycznej i antypedagogikę. W nurcie tym znalazły się koncepcje

²⁰⁴ Tamże.

²⁰⁵ Tamże, s. 80.

²⁰⁶ W zawartym w książce wykładzie: „Źródła energii w człowieku”, tamże, s. 43.

²⁰⁷ Tamże.

²⁰⁸ Przytoczonych w pracy J.B. Lotza, wspomnianego w podr. 2.1.6. oraz, częściowo, w podr. 3.3.2.2.

²⁰⁹ Tamże. Tutaj W. James powołuje się na doświadczenia swego przyjaciela, filozofa Wincentego Lutosławskiego.

psychoterapeutyczne i wychowawcze oparte na współczesnej psychologii humanistycznej Abrahama H. Masłowa, Carla R. Rogersa i innych reprezentantów²¹⁰. Z kolei Hans Berner spośród prezentowanych przez siebie współczesnych kierunków pedagogicznych wymienił osobno psychologię i pedagogikę humanistyczną²¹¹.

Powstanie psychologii humanistycznej w Stanach Zjednoczonych Ameryki wiązało się z pracą Anthony'ego J. Suticha i A. Masłowa, którzy w 1961 roku powołali do życia czasopismo „The Journal of Humanistic Psychology”, a w jego redakcji znalazł się także Erich Fromm. W 1963 roku Gordon Allport, Charlotte Bühler, George Kelly, C. Rogers oraz A. Masłow założyli *Amerykańskie Towarzystwo Psychologii Humanistycznej*. Uczni ci sprzeciwili się tezom dominujących kierunków psychologii amerykańskiej: psychoanalizy oraz behawioryzmu, a także nauce zorientowanej pozytywnie i pragmatycznie, i skupili się na pomijanych dotychczas lub marginalizowanych kategoriach, dotyczących rozwoju ludzkich możliwości i zdolności, jak: tożsamość, ego, autonomia, miłość, odpowiedzialność, twórczość, zdrowie psychiczne, wartości duchowe itp. Wsparcie dla nowego kierunku popłynęło od naukowców zorientowanych humanistycznie, w tym fenomenologów, egzystencjalistów i personalistów, np. od psychologa egzystencjalnego Rollo Maya oraz psychologa osobowości i badającego psychoterapię Gardnera Murphy'ego²¹².

Psychologia humanistyczna skupia się na człowieku jako autonomicznym podmiocie, którego życie stanowi proces poznawania i kształtowania siebie i świata w oparciu o posiadaną wiedzę. W swych badaniach kierunek sięga po metody obserwacji, opisu fenomenologicznego oraz introspekcję, a proces badania ma charakter komunikacyjny, relacji między nadawcą – komunikatem – odbiorcą, opartej na kilku postulatach: upodmiotowienia tej relacji, dialogu, komunikacji, łączenia teorii z praktyką, uwzględniania perspektywy badanego oraz odwoływania się do empatii²¹³. Według założeń omawianego kierunku każdy człowiek posiada potencjał samosteroowności, a gdy znikają zewnętrzne blokady, zostaje on wyzwolony. Człowiek, dążąc do stania się sobą, posługuje się intuicją jako narzędziem rozwoju i rozumieniem jako narzędziem rozstrzygnięcia sprzeczności

²¹⁰ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2 poszerz., Kielce 1998, s. 131.

²¹¹ H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: *Pedagogika*, t. 1, *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 230 i nn.

²¹² N. Drury, *Psychologia transpersonalna. Ludzki potencjał*, Poznań 1995, s. 47–51.

²¹³ W. Ożarowski, *Psychologia humanistyczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4: *P*, red. T. Pilch, Warszawa 2005, 1198–1199.

związanych z oceną własnego zachowania, wynikłych z różnic między jego postrzeganiem w oparciu o swoje wewnętrzne odczucia a relacje od innych osób. Kryteria zewnętrzne dotyczą społecznej akceptacji jednostki i mogą ją zablokować w rozwoju, a nawet wywołać zaburzenia psychiczne. Kryteria wewnętrzne opierają się na ocenie zachowań, czy sprzyjają one samoaktualizacji. Zbyt duża różnica między „ja realnym” a „ja idealnym” może również doprowadzić do zaburzeń, jednak chodzi tutaj o uzyskanie równowagi przez zintegrowanie wszystkich struktur osobowości. Według tych założeń człowiek, odwołując się zwłaszcza do kryterium wewnętrznego, staje się podmiotem i nie podlega manipulacji, posiada wolną wolę, może wybierać drogi postępowania i doświadczać wolności. Ponadto aktywnie reaguje na okoliczności życia, działa celowo i ponosi odpowiedzialność za swoje wybory²¹⁴. Postulaty te są ilustrowane przez organicystyczne teorie zdrowej osobowości, jak teoria Rogersa²¹⁵ oraz teoria osób samorealizujących się Masłowa²¹⁶. Z psychologią humanistyczną powiązane są niedyrektywne formy terapii, oparte na otwartości i szczerości terapeuty względem klienta, odwołujące się często do „efektu diady” – szczerości za szczerość. Przykładem jest tutaj *terapia nastawiona na klienta* Rogersa²¹⁷, mająca swój odpowiednik w jego pedagogice jako *podejście nakierowane na osobę (wychowanka)* – PCA – *Person Centred Approach*.

9.4.1. Zgodności z pedagogiką Carla Ransoma Rogersa

Jak przekazała Joanna Grochulska, C.R. Rogers stawiał działalność edukacyjną nad psychoterapeutyczną. Poglądy pedagogiczne zawarł w artykułach i książce *Freedom to Learn* oraz w jej rozszerzonej wersji *Freedom to Learn for the 80's*²¹⁸. W swej filozofii człowieka Rogers podkreślał znaczenie twórczości i twórczego rozwijania samego siebie, procesu stawania się osobą. Należy w tym procesie twórczości być otwartym na doświadczenie, mieć w sobie umiejscowione źródło oceniania, spontanicznie badać sam proces, czuć psychologiczne bezpieczeństwo i wolność²¹⁹.

²¹⁴ Tamże, s. 1198–1199.

²¹⁵ C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 1990, s. 262–290.

²¹⁶ Tamże, s. 253–256. Por. też podr. 1.2. nin. pracy.

²¹⁷ Por. C.R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991.

²¹⁸ J. Grochulska, *Carl Rogers – koncepcja edukacji, „Gestalt”* 1992, wyd. spec., s. 13.

²¹⁹ J. Grochulska, *Autokreacja nauczyciela w pedagogice Carla Rogersa*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyd. 2 zm., wybór i opr. S. Wołoszyn, Kielce, 1998, s. 404. O tych warunkach twórczości pisała wcześniej R. Miller. Por. podr. 3.1. nin. pracy.

Rogers wskazał, że według jego rozumienia wolność

(...) jest ze swej natury czymś wewnętrznym, czymś, co istnieje wewnątrz żyjącego człowieka całkowicie niezależnie od wszelkich zewnętrznych wyborów lub alternatyw, o których tak często myślimy, że stanowią wolność. (...) Jest to właśnie ta wewnętrzna, subiektywna, egzystencjalna wolność, którą obserwowałem. Oto jest realizacja tego, że „jestem w stanie żyć, tu i teraz, z własnego wyboru”. (...) Jest to odkrycie znaczenia wewnątrz siebie samego, znaczenia, które bierze się z uważnego i wrażliwego przysłuchiwanie się złożonym procesom wewnętrznym. (...) Tak więc przede wszystkim mówimy o czymś, co istnieje wewnątrz jednostki, czymś raczej fenomenologicznym niż obiektywnym, lecz przez to nie mniej cennym²²⁰.

Wolność wiąże się u Rogersa z odpowiedzialnością, odwagą myślenia po swojemu, tworzeniem indywidualności. Przytoczony fragment wskazuje na wewnętrzne i nieuwarunkowane źródło wolności, pełne znaczenia, do którego dociera się dzięki introspekcji i które stanowi podstawę dla przytomnego życia człowieka – w „tu i teraz”. To rozumienie jest bliskie opisom zawartym w dziełach taoistycznych, dotyczącym poznania samego siebie i wynikłych z tego odczuć (np. opisy *zhenrena* zawarte w *Zhuangzi*, czy doświadczenia oświecenia przez Lieziego), wykazane wcześniej w podrozdziale o filozofii i pedagogice fenomenologicznej²²¹. Rogers, oddając swoje rozumienie wolności przytoczył fragmenty wypowiedzi M. Bubera, a wśród nich taką:

Ten, kto zapomina o wszystkim, co jest zdeterminowane, i podejmuje decyzje płynące z głębi siebie... jest wolnym człowiekiem²²².

Po czym dodał od siebie:

Przeżywanie wolności jest dla moich pacjentów najbardziej znaczącym doświadczeniem, które im towarzyszy w stawaniu się jednostką ludzką pozostającą w więzi z innymi²²³.

²²⁰ C. Rogers, B. Stevens, *Uczyć się, jak być wolnym*, tłum K. Jankowski, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyd. 2 zm., wybór i opr. S. Wołoszyn, Kielce, 1998, s. 428–429.

²²¹ Por. podr. 9.3.

²²² Tamże, s. 429.

²²³ Tamże.

W opisach samourzeczywistnienia zawartych w dalekowschodnich systemach filozoficzno-religijnych, najpierw pojawiają się sformułowania o „zapomnieniu o sobie i świecie”, a następnie o „uwolnieniu się”, „wyzwoleniu”, doświadczeniu nieskrępowanej niczym wolności, co zostało uwzględnione w zachodnich całościowych ujęciach rozwoju świadomości człowieka, np. w koncepcji Rolanda Fischera²²⁴. Bez wątpienia doświadczenie dao przez adeptów taoizmu ma również charakter psychologiczny, choć jednocześnie wskazuje się na dotarcie do podstawy wszelkich zjawisk, a zatem na charakter ontologiczny doświadczenia, czego w zasadzie nie ma u Rogersa (który jednak podkreśla podstawowy charakter doświadczenia wolności w swej psychoterapii i pedagogice).

Rogers, wskazując na drogę do wewnętrznej wolności, stania się sobą, przytacza przynajmniej trzy istotne jakości, które wynikają z doświadczenia klinicznego i badań empirycznych. Terapeuta ma być osobą autentyczną, tworząc swym autentyzmem odpowiedni klimat i wytyczając tym samym kierunek postępowania klientowi w psychoterapii, umożliwiając mu zmianę osobowości. Autentyczność ma oddać używane przez Rogersa słowo *congruence*, które można też przedstawić innymi słowami, takimi jak: harmonijność, stosowność, zgodność, odpowiedniość²²⁵. Wspomnianą przemianę ułatwia także druga jakość – bezwarunkowa akceptacja, „ciągłość pozytywnych uczuć wobec pacjenta”. Podobnie działa i trzecia jakość – empatia – gdy terapeuta wczuwa się w uczucia, w położenie pacjenta, rozumie go i może mu to zakomunikować. Nie jest to zdolność ani powszechnie występująca, ani często stosowana, gdyż zazwyczaj komunikaty adresowane w stronę innych mają dużo wspólnego z analizowaniem i osądzaniem ich, a nie z wczuwaniem się w nich. Sukces terapeutyczny zależy nie tyle od stosowanych technik i doświadczenia terapeuty, co odwołania się do podanych jakości²²⁶.

Te same jakości występują w Rogersowskim modelu edukacji, zaprezentowanym we *Freedom to Learn*²²⁷. Rogers, jako uczeń Deweya²²⁸, wska-

²²⁴ R. Fischer, *A cartography of the ecstatic and meditative states*, „Nature” 1971, nr 174.

²²⁵ C. Rogers, B. Stevens, *Uczyć się...*, s. 430.

²²⁶ Tamże, s. 430-431. Interesującą prezentację rozumienia empatii w kontekście fenomenologicznym można odnaleźć w pracy: A. Benisławska, *Empatia – ujęcie filozoficzne*, w: *Esencja człowieczeństwa. Prawda ludzka a cywilizacja*, red. H. Romanowska-Łakomy, Warszawa 2010.

²²⁷ C.R. Rogers, *Freedom to Learn*, Columbus 1969. Por. C.R. Rogers, *Tworzenie klimatu wolności*, tłum. J. Szwajcowska, w: K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 1992; tenże, *Metody tworzenia wolności*, tłum. J. Szwajcowska, w: tamże.

²²⁸ Por. P. Zieliński, *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna w amerykańskiej pedagogice demokratycznej na przykładzie ewolucji poglądów pedagogicznych w linii J. Deweya, C.R. Rogersa*

zał, że żadna wiedza nie jest pewna, zatem zmienność, proces poszukiwania wiedzy, uczenia się, daje podstawy pewności. Pisał:

Postrzegam wspieranie procesu uczenia się jako cel kształcenia, jako sposób, przy pomocy którego możemy rozwijać uczącego się człowieka. Sposób, w jaki możemy uczyć się żyć jako indywidualności w procesie. (...) Ten rodzaj indywidualności, które potrafią żyć w delikatnej, lecz bez przerwy zmieniającej się równowadze pomiędzy tym, co jest obecnie znane, a przepływającymi, będącymi w nieustannym ruchu problemami i faktami przyszłości²²⁹.

Odwołując się do przytoczonego cytatu, określającego cel kształcenia według Rogersa, można wskazać drugie podobieństwo z taoizmem. W dziełach taoistycznych, jak na to zwróciła również uwagę L. Kohn, podkreśla się wciąż relację człowieka wobec świata i jego nieustannie zmieniających się zjawisk, jako dążenie do zachowania równowagi, do płynnego reagowania w zgodzie z okolicznościami, dostosowywania się do nich, a jednocześnie zachowywania swojego statusu indywidualności²³⁰. Jak wspomniano, zbieżności dotyczą przede wszystkim strony psychologiczno-egzystencjalnej doświadczenia życia, aspektu życia określanego w taoizmie jako *wuwei*, spontanicznego, niewymuszonego i przytomnego działania, w harmonii z okolicznościami, jak to przekazywał Zhuangzi. W *Laozi* (rozdz. 81) i *Gengsangzi* oraz *Wenzi*, *Zhuangzi* i *Liezi*, a także w dziełach *daojiao*, zatem w prawie każdym dziele taoistycznym znajdują się opisy mędrca, którego rola w społeczeństwie polega na harmonizowaniu czasami konfliktowych aspektów życia ludzi w społeczeństwie, oczyszczaniu relacji międzyludzkich i czynieniu ich autentycznymi²³¹.

Jak już zaznaczono, w pedagogice Rogersa te same, wymienione już jakości, odgrywają zasadnicze znaczenie. Ma nimi cechować się przede wszystkim facylitator, Rogersowski nauczyciel-wychowawca. Facylitacja jest rozumiana jako „sztuka wyzwiania i wspierania naturalnych chęci i zdolności uczenia się uczniów”²³². Sam facylitator w koncepcji pedago-

i O.F. Donaldsona, w: *Społeczne konteksty edukacji*, red. K. Rędziński, M. Łapot, Gliwice 2009, s. 66 i nn.

²²⁹ C.R. Rogers, *Tworzenie klimatu...*, s. 116.

²³⁰ *Liezi*, rozdz. 3, część 5. Por. L. Kohn, *Taoizm. Wprowadzenie*, tłum. J. Hunia, Kraków 2012, s. 29–34, 276–278.

²³¹ Por. też: B. Misiuna, *Afirmacja świata i życia w filozofii taoizmu*, „Etyka” 2004, nr 37, s. 176 i nn.

²³² M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Kraków 2004, s. 23.

gicznej Rogersa, jak to przekazał Marek Kościelniak, oddziałuje nie tylko postawą, ale też konkretnym działaniem o charakterze typowo nauczycielskim. Do warunków kluczowych dla właściwej postawy facylitatora należy autentyczność, określanej też jako kongruencja. Termin ten ma podkreślić spójność wewnętrzną osoby. Jest to „bycie tym, kim się jest”, otwarty sposób bycia, „bez przybierania masek”. Kolejną cechą jest akceptacja, gotowość (czujność)²³³ i umiejętność nawiązywania z drugim człowiekiem kontaktu, dzielenia się z nim swoim doświadczeniem. Akceptacja ucznia przez facylitatora dotyczy przede wszystkim naturalnych możliwości i zdolności ucznia, i jest dopełniana przez empatyczne zrozumienie ucznia, umiejętność „wejrzenia” w wewnętrzny świat przeżyć ucznia²³⁴, które to zrozumienie może przekraczać rozumienie samego siebie u ucznia.

Według B. Śliwerskiego do głównych postulatów psychologii humanistycznej i zarazem pedagogiki niedyrektywnej należy samourzeczywistnianie, stała tendencja do rozwoju całego potencjału zdolności ludzkich, autonomia, jako zdolność i wolność podejmowania decyzji, ponoszenie odpowiedzialności za swoje poczynania, międzypodmiotowość, orientacja na cel i sens własnego życia oraz holistyczne postrzeganie człowieka. Wychowanie jest tutaj interakcją wspierającą rozwój dojrzałej osoby ludzkiej, ułatwiająca samodzielne „stawanie się osobą suwerenną, samostanowiącą, samosterowną, w pełni funkcjonującą”, wolną – w przytoczonym już rozumieniu Rogersa²³⁵.

Istnieją tutaj wyraźne analogie z przekazem taoistycznym, o których pisał nawet sam Rogers²³⁶. Należy nadmienić, że podróżował on dwukrotnie na Daleki Wschód, również w latach swej młodości. Zwrócono mu uwagę, że jego myślenie i działanie stanowi specyficzny most między myśleniem Wschodu i Zachodu. Miało to być dla niego zaskakujące spostrzeżenie, jednak uczyony stwierdził, że pewne sentencje wywodzące się z buddyzmu, z zen, a zwłaszcza z taoizmu, zrobiły na nim głębokie wrażenie. W swojej pracy *Sposób bycia* przytoczył te fragmenty. Dotyczą one działania taoistycznej zasady *wuwei*, którą określił jako efektywne działanie całego bytu, bez wysiłku, swoiste „niedziałanie”, co należy też właściwie zrozumieć. Rogers część tych wyjątków z tekstów przytoczył za M. Buberem,

²³³ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, rozdz. „Pedagogika niedyrektywna”, Kraków 1998, s. 120.

²³⁴ M. Kościelniak, dz. cyt., s. 24–27.

²³⁵ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 122–124.

²³⁶ Por. P. Zieliński, *Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideami wychowania*, w: *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, red. A. Gofron, M. Piasecka, Częstochowa 2008, s. 139 i nn.

który starał się wykazać jedność idei leżących w głęboko religijnych praktykach chasydyzmu, zen i taoizmu, a część wybrał sam. Jeden z ustępów przytoczony przez Rogersa za Buberem brzmi:

Ten, kto się narzuca, ma małą jawną moc. Ten zaś, kto się nie narzuca, ma wielką ukrytą moc.

Człowiek doskonały (...) nie wkracza w życie innych istot, nie narzuca się, lecz „pomaga im być wolnymi” (Lao-tsy)²³⁷.

Uczony uznał w odniesieniu do tego fragmentu, że jego „praca z ludźmi coraz bardziej zmierza ku wyzwoleniu ich natury i przeznaczenia”²³⁸. Dalej, pisząc o definicji efektywnego facylitatora, ponownie powołał się na Laoziego. Oto ten fragment:

Przywódca jest najlepszy, gdy ludzie prawie nie wiedzą o jego istnieniu, nie jest dobry, gdy ludzie są mu posłuszni i dają mu poklask, najgorszy jest zaś, gdy nim gardzą...

Dobry przywódca mówi niewiele,

Kiedy zaś wykona swoją pracę i spełni swoje cele,

Wszyscy wówczas powiedzą „Zrobiliśmy to sami”²³⁹.

Wynika z tego, że dobry facylitator niewiele mówi, nie rzuca się w oczy, rzetelnie wykonuje swą pracę i umacnia ludzi na drodze samowychowania. Te cechy są dobrze zilustrowane przez inny, odszukany przez mnie fragment, tym razem z dzieła *Liezi*, który podkreśla tzw. „uczenie się od swojego cienia”, czy też „trzymanie się z tyłu” (*Liezi*, rozdz. 8). Istnieje też polski przykład nauczyciela (i urzęchwistnionego buddysty zen), oddającego działanie facylitatora i taoistyczne „trzymanie się z tyłu”:

Janusz miał niezwykły talent pedagogiczny. Nawet niespecjalnie zdolne osoby prowadzone przez niego, na koniec semestru mogły pochwalić się znakomitymi projektami. Co najważniejsze, nie zdawały sobie sprawy z wpływu Janusza, pozostając w przekonaniu, że to one same wszystko wymyśliły²⁴⁰.

Z kolei autentyczność czy prawdziwość, jako właściwość facylitatora, została już w związku z taoizmem przedstawiona w podrozdziale o pedago-

²³⁷ C.R. Rogers, *Sposób bycia*, tłum. M. Karpiński, Poznań 2012, s. 56.

²³⁸ Tamże, s. 57.

²³⁹ Tamże.

²⁴⁰ Fragment dotyczy wspomnień o zmarłym 7 sierpnia 2015 r. Januszu Korbelu, napisanych przez jego współpracownika. J. Tyrlik, *Coś się kończy, coś się zaczyna*, „Dzikie Życie” 2015, nr 9 (255), s. 16.

gice kultury, w nawiązaniu do poglądów Rowida²⁴¹. Jest to bezsprzecznie jedna z najważniejszych cech „człowieka doskonałego” (*zhenrena* i *zhirena*)²⁴² w taoizmie (*Laozi*, rozdz. 2). Rogersowska gotowość jako rozwinięta uważność czy przytomność mistrza taoistycznego również przejawia się w kontekście opisu zachowań mędrców taoistycznych. Empatia jest także ich właściwością, a nawet należy wnioskować, że w wymiarze szerszym, czyli rozszerzania jej na przyrodę i wszechświat, stanowi drogę (jako jedna z metod) urzeczywistnienia dao, a następnie przejawia się właśnie jako zaawansowana umiejętność mistrzów. Wskazane powiązania dotyczą nie tylko taoizmu, ale też nurtu idealistyczno-intuicyjnego konfucjanizmu, i są widoczne chociażby w teorii wychowania Mencjusza oraz poglądach Wangga Yanminga, który twierdził, że człowiek może wyćwiczyć zdolność uniwersalnej empatii z zasadą wszechświata, gdyż leży to w jego naturze²⁴³.

Rogers wskazał również na ustęp z *Laozi*, oddający wiele z jego głębokich przekonań:

Jeśli powstrzymuję się od mieszania w sprawy ludzi, oni sami troszczą się o siebie,
 Jeśli powstrzymuję się od rozkazywania ludziom, oni działają sami,
 Jeśli powstrzymuję się od głoszenia kazań, ludzie sami ulepszają siebie,
 Jeśli powstrzymuję się od narzucania ludziom czegokolwiek, oni stają się sobą²⁴⁴.

Chociaż uczony uznał, że fragment stanowi „nadmierne uproszczenie”, jednak jego zdaniem zawiera prawdy niedocenione jeszcze w kulturze Zachodu²⁴⁵. Interesujące jest również to, że zachodni psychologowie i jednocześnie znawcy systemów filozoficzno-religijnych Dalekiego Wschodu, jak piszący o psychologii Wschodu Daniel Goleman, dochodzą do takich właśnie wniosków²⁴⁶. Przytoczony cytat z dzieła Rogersa wskazuje również na to, jakie nie powinno być wychowanie. Nie rozkazywanie i moralizowanie, ale własna postawa facylitatora stanowi podstawę dla tego procesu.

²⁴¹ Por. podr. 9.2.

²⁴² Opis ideału mędrca taoistycznego został zawarty w podr. 6.4.2. Jednak należy tutaj wspomnieć również o cesze autentyczności człowieka mądrego, podkreślonej w konfucjańskim dziele *Doktryna Środka (Zhongyong)*, w rozdz. 10.

²⁴³ Por. podr. 7.3.1.1: „*Nauki przydatne w życiu praktycznym (Chuanxi Lu)*”.

²⁴⁴ C.R. Rogers, dz. cyt., s. 57.

²⁴⁵ Tamże.

²⁴⁶ Por. D. Goleman, *Psychologia Wschodu*, w: C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 1990.

Wspominał o tym nawet Konfucjusz, porównując nauczyciela do Gwiazdy Polarnej²⁴⁷. Tworzenie właściwego klimatu psychologicznego w oparciu o cechy i zachowania facylitatora jest tym czynnikiem, który umożliwia zmianę i rozwój. Wynika to z jego pracy nad sobą i dojrzałości, i stanowi magnes przyciągający zainteresowanych samourzeczywistnieniem uczniów. Mistrzowie opisani na kartach dzieł taoistycznych i konfucjańskich występują nie tylko jako osoby samotne, często towarzyszą im uczniowie pragnący urzeczywistnić swoją prawdziwą naturę. Oświeceni nauczyciele, z uwagi na swoje doświadczenie i rozwój, stwarzają im sposobność duchowej samorealizacji.

Rogers napisał, że kiedyś nie doceniał znaczenia mistycznego i duchowego wymiaru w swojej pracy, jednak podczas prowadzonych przez niego warsztatów dochodziło u ich uczestników do – jak to przekazywali – „przejmujących doświadczeń duchowych”, poszerzenia świadomości, odczucia wszechogarniającej „siły życiowej”, czy też stania się częścią szerszej, uniwersalnej świadomości, niczym w doświadczeniu medytacyjnym. Zauważył też, że on sam jest najbardziej efektywny w swej pracy facylitatora wtedy, gdy znajduje się w specyficznym stanie świadomości:

Dostrzegam, że kiedy jestem najbliżej swojego wewnętrznego, intuicyjnego „ja”, kiedy pozostaję w kontakcie z tym, co we mnie nieznanne, kiedy zapewne jestem w nieco odmiennym stanie świadomości, wówczas sama moja obecność przynosi ulgę i pomaga innym. W żaden sposób nie mogę takiego stanu wymusić, lecz kiedy odprężam się i zbliżam do swojego transcendentnego jądra, mogę się zachowywać dziwnie oraz impulsywnie, w sposób, którego nie można racjonalnie uzasadnić, który nie ma nic wspólnego z moimi procesami myślowymi. Te dziwne zachowania w pewien sposób okazują się jednak właściwe: wydaje się, że mój wewnętrzny duch sięgnął i dotknął wewnętrznego ducha drugiego człowieka. Nasza relacja wykracza poza samą siebie i staje się częścią czegoś większego. Pojawiają się głęboki rozwój, uzdrawianie i energia²⁴⁸.

Podczas lektur *Zhuangzi* i *Liezi* niejednokrotnie napotkać można opisy niekonwencjonalnych zachowań mistrzów, którzy w ten sposób próbują pomóc swoim uczniom, wszystkim tym, którzy pojawiają się na ich drodze, a są w procesie samourzeczywistnienia. Również Mencjusz podkreślał potrzebę dbania przez nauczyciela o wysoki poziom własnej moralności,

²⁴⁷ Por. podr. 7.2.1, część: „Władza i właściwe rządzenie”.

²⁴⁸ C.R. Rogers, dz. cyt., s. 142–143.

między innymi przez stawianie sobie odpowiednich pytań, co zostało ujęte w jego zasadach edukacji moralnej (konkretnie w drugiej zasadzie) i koresponduje bezpośrednio z ideą Rogersa, który zachęca do stawiania sobie takich pytań, na przykład o właściwą, pełną szacunku postawę wobec innych²⁴⁹.

Jak napisał D. Goleman, psycholog wschodu, tkwiące w zróżnicowanych religiach tego kręgu kulturowego, same niewiele się różnią.

Powszechnie przyjętą zasadą jest tu metoda fenomenologiczna: wszystkie starają się opisać bezpośrednio doświadczenie jednostki. W rzeczywistości wiele tych systemów koncentruje się wokół technik medytacji, które umożliwiają jednostce obserwację własnego strumienia świadomości i dają obiektywny wgląd w przepływ własnych doświadczeń²⁵⁰.

Uczony stwierdził dalej, że wspomniane psychologie przedstawiają ludzi krytycznie oraz postulują idealny „sposób bycia”²⁵¹, osiągalny dla tych, którzy zastosują się do podanych zaleceń. Dzięki medytacji, będącej głównym środkiem przemiany, zachodzi w człowieku daleko idąca zmiana osobowości, której własnymi, stałymi cechami stają się wskazywane idealne własności²⁵². Warto dodać, że terapia rogersowska jako proces uczenia się dorosłych, a także holistyczna teoria Masłowa zostały uwzględnione w andragogice Malcolma S. Knowlesa²⁵³.

9.4.2. Zgodności z psychologią humanistyczną Abrahama Masłowa

Również zdrowa osobowość w koncepcji A. Masłowa charakteryzuje się pozytywnymi właściwościami, czy ogólnymi cechami osób samoaktualizujących i samorealizujących się: sprawniejszą percepcją rzeczywistości i bardziej zadawalającymi relacjami z nią; akceptacją siebie, innych i przyrody; spontanicznością, prostotą i naturalnością; koncentracją na problemie (chodzi tu głównie o problemy natury filozoficznej i etycznej); dystansem wobec rzeczywistości, potrzebą prywatności; autonomią – niezależnością od kultury i otoczenia, wolą i aktywnością; ciągłą świeżością ocen; do-

²⁴⁹ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 130–131.

²⁵⁰ D. Goleman, dz. cyt., s. 323.

²⁵¹ Por. tytuł ostatnio cytowanego dzieła Rogersa.

²⁵² D. Goleman, dz. cyt., s. 323.

²⁵³ Por. M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009, s. 51–55.

świadczaniami mistycznymi, doznaniem szczytowymi (ang. *peak experiences*); *gemeinschaftsgefühl* – poczuciem wspólnoty z innymi ludźmi; głębszymi związkami interpersonalnymi; demokratyczną strukturą charakteru; różnieniem środków i celów, dobra i zła; filozoficznym, niezłotliwym poczuciem humoru; zdolnością do twórczości; oporem wobec inkulturacji – transcendowaniem każdej konkretnej kultury; a także pewnymi niedoskonałościami, gdyż nie są to osoby idealne czy wolne od wad²⁵⁴.

Wiele z tych cech jest zgodnych z charakterystyką *zhenrena*, a niektóre z nich stanowią podstawowe kategorie taoizmu (jak np. *pu* – prostota, *wuwei* – spontaniczność). Szczególną uwagę zwraca, dla niektórych psychologów i psychiatrów wciąż kontrowersyjna cecha zdrowej osobowości, czyli przeżywanie doświadczeń mistycznych, które stanowią zupełnie normalne ekspresje w dalekowschodnich systemach filozoficzno-religijnych. Maslow wskazywał, że łagodne doświadczenia mistyczne występują prawdopodobnie u większości osób, gdy na przykład zachwycają się one pięknym zachodem słońca lub barwą jesiennych liści i na chwilę zapominają o sobie. Uczony jednakże pisał też o istnieniu głębokich czy szczytowych doświadczeń mistycznych, które są potężną intensyfikacją każdego doświadczenia, powiązanego z utratą lub transcendencją ja²⁵⁵. Maslow widział również różnice między „nieszczytującymi” (głęboko) osobami samorealizującymi się, „mezomorfami”, którzy prawdopodobnie „ulepszają” życie społeczne, żyją w świecie zewnętrznym i bardzo dobrze w nim prosperują, a tymi szczytującymi, którzy wydają się żyć także

(...) w królestwie Istnienia – poezji, estetyki, symboli, transcendencji, mistycznego, osobistego, nieinstytucjonalnego rodzaju „religii” i w końcu doświadczeń celu²⁵⁶.

Uczony poświęcił tym zagadnieniom pracę *Religions, values and peak-experiences*²⁵⁷, ponadto dużą część pracy *W stronę psychologii istnienia*²⁵⁸, a także pomógł w wykreowaniu się „czwartej siły” w psychologii amerykańskiej – psychologii transpersonalnej, która zajmuje się badaniem doświadczeń transpersonalnych, ludzkich doświadczeń w zmienionych stanach świadomości i problematyką rozwoju ludzkiego potencjału²⁵⁹.

²⁵⁴ A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990, s. 216–246.

²⁵⁵ Tamże, s. 231–232.

²⁵⁶ Tamże, s. 232.

²⁵⁷ A. Maslow, *Religions, values, and peak-experiences*, wyd. 3, New York 1971. A. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986.

²⁵⁸ Tamże, s. 74–128.

²⁵⁹ Por. N. Drury, dz. cyt., s. 51 i nn.

Maslow zdecydowanie krytykował zakorzeniony w psychologii zachodniej pogląd, że poznane musi być zawsze motywowane, że jest mechanizmem instrumentalnym i w pewnym stopniu musi być egocentryczne. Wszelkie ludzkie zdolności były szacowane według kryteriów: przydatności i „wartości przetrwania”. Ten etnocentryczny pogląd był też zdaniem uczonego źródłem permanentnego lekceważenia „prac filozofów, teologów i psychologów świata wschodniego, zwłaszcza Chińczyków, Japończyków i Hindusów”, a także zachodnich myślicieli mających podobne stanowiska²⁶⁰. Obecnie sytuacja uległa sporej zmianie i w starożytnych dalekowschodnich ideach poszukuje się wsparcia dla zdrowia obywateli Zachodu oraz ratunku dla całej współczesnej cywilizacji²⁶¹.

Dociekając jeszcze innych analogii, można odwołać się do twierdzenia Maslowa dotyczącego charakteru ludzkiej natury. Uczony dowodził, że jest ona dobra, ewentualnie obojętna²⁶². Również Mencjusz wskazywał na dobrą istotę ludzkiej natury. Wspomniane doświadczenia szczytowe w koncepcji Maslowa zostały powiązane przez niego z edukacją w rozmaitych jej aspektach i formach, a także z tzw. Wartościami-B (*B-Values*), stanowiącymi naturalne i najważniejsze cele wychowania. Transcendentne doświadczenia duchowe (*peak-experiences*), wolne od kulturowych i społecznych uwarunkowań, stanowią według Maslowa istotę wszystkich religii i wraz z Wartościami-B (zawartymi w „Bycie samym w sobie”), takimi jak: sprawiedliwość, całość, doskonałość, prostota, dobroć, prawda i autonomia, w większości idącymi w parze z uczciwością, powinnościami wobec innych, dążeniem do spełnienia oraz samoaktualizacją, stanowią obszar wspólny dla wszystkich ludzi i istotę człowieczeństwa, umożliwiając przeżycie doświadczenia wieczności i jedności²⁶³. W tym aspekcie występuje tutaj zgodność z poglądami Mencjusza i innych przedstawicieli nurtu idealistyczno-intuicyjnego konfucjanizmu i neokonfucjanizmu, ale też z poglądami „trzech mędrców” taoistycznych. Edukacja duchowa stanowi dla nich wszystkich drogę duchowej i moralnej samorealizacji człowieka.

²⁶⁰ A. Maslow, *W stronę psychologii...*, s. 81–82.

²⁶¹ L. Kohn, *Taoizm. Wprowadzenie...*, s. 37. W połowie XX wieku Joseph Needham oraz Holmes Welch dostrzegli w ideach taoizmu wartości przydatne w leczeniu dewastacyjnych skutków technologicznie i konsumpcyjnie zorientowanej cywilizacji Ameryki. Trendy te objęły współcześnie cały świat. Por.: J. Needham, *Science and Civilisation in China*, t. I: *Introductory Orientations*, Cambridge 1956, s. 33–132 (taoizm filozoficzny), s. 132–164 (taoizm religijny); H. Welch, *The Parting of the Way: Lao Tzu and the Taoist Movement*, Boston 1957.

²⁶² C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 1990, s. 253–254.

²⁶³ Związki między doświadczeniami szczytowymi a Wartościami-B oraz edukacją i jej celami zostały wykazane przez Maslowa w pracy: A.H. Maslow, *The Farther Reaches of Human Nature*, New York 1987, s. 162 i nast., 173 i nn.

9.4.3. Zgodności z głębinową koncepcją świadomości Carla Gustava Junga i pedagogiką głębi

Maslow był zwolennikiem warstwicowej lub głębinowej budowy ludzkiej osobowości czy świadomości, jednak najbardziej znanym zwolennikiem i przedstawicielem tej koncepcji w jej humanistycznym rozumieniu jest Carl Gustav Jung. Według analitycznej teorii Junga w procesie indywidualizacji dochodzi do scalenia wcześniej podzielonych warstw świadomości. Proces ten przebiega najpierw jako „inicjacja w świat zewnętrzny”, w rezultacie której człowiek uzyskuje silne ego i dobrze radzi sobie w świecie zewnętrznym, a następnie jako „inicjacja w świat wewnętrzny”, gdy człowiek rusza w „wewnętrzną podróż”. Podczas tej podróży musi najpierw zintegrować wewnętrzne konflikty i „rozpuścić” tkwiące w nieświadomości indywidualnej kompleksy, co przypomina proces psychoterapii lub autopsychoterapii, by w kolejności wkroczyć w warstwę nieświadomości kolektywnej i zmierzyć się z kolejnymi etapami podróży, sygnalizowanymi przez jej „kamienie milowe” – archetypy: cienia, animy i animusa oraz inne, co jest jednocześnie urzeczywistnianiem celów rozwoju duchowego czy religijnego. Ostatecznie, podczas realizacji tego procesu, może dojść do integracji świadomości i wyłonienia się jej nowego „punktu ciężkości”, nowego centrum osobowości – gdy ego zostaje zastąpione Jaźnią. Jej najbardziej rozwiniętymi wyobrażeniami według Junga są postaci Jezusa i Buddy. Kategorię Jaźni uczony odkrył podczas swych studiów nad religiami Wschodu. Jaźń symbolizuje poczucie pełni i jedności czy scalenia ze światem, a prawdziwe doświadczenia religijne przybliżają ludzi do jej urzeczywistnienia²⁶⁴. Przykładem takich powiązań jest zainteresowanie Junga dziełami taoizmu religijnego: *Taoistycznym Sekretem Złotego Kwiatu* oraz *Księgą Świadomości i Życia*, ilustrujących zdaniem Junga jego własną teorię procesów psychicznych i rozwoju człowieka²⁶⁵. Ponadto twierdzi się, że koncepcja indywidualizacji u Junga powstała w oparciu o idee taoizmu. Jak stwierdził Ole Vedfelt:

Taoistyczne rozwijanie świadomości i wyzwalamie umysłu było w starożytnych Chinach „ogólnie czymś, czym zajmowali się starsi mężczyźni, a zwłaszcza tacy, którzy wycofali się już z aktywnej służby w społeczeństwie”²⁶⁶. Inspirowany taoizmem

²⁶⁴ C.S. Hall, G. Lindzey, dz. cyt., s. 122. Por. też: K. Kowalski, Z. Krzak, *Tezeusz w labiryncie*, Warszawa–Wrocław 1989.

²⁶⁵ Por. podr. 6.5.2: „Sekret Złotego Kwiatu”.

²⁶⁶ Ten cytat O. Vedfelt przytacza najprawdopodobniej za: A. Watts, *The Way of Zen*, New York 1957.

Jung wyobrażał sobie w podobny sposób psychologiczny proces rozwoju – indywiduację – dla którego zarezerwowana jest druga połowa życia²⁶⁷.

Zdaniem Stephena Karchera wpływ idei filozoficzno-religijnych Wschodu na koncepcje Junga był znaczniejszy. Prowadzony przez Junga swoisty dialog z praktykami religijnymi Wschodu (jego duchowa podróż na Wschód) pozwolił mu na ukształtowanie zrębów głównych założeń jego teorii analitycznej: koncepcji Jaźni i indywiduacji, funkcji archetypów, dynamicznego charakteru psychiki i autonomiczności kompleksów. Jung naczelną kategorię taoistyczną – Dao – interpretował jako synchroniczność, zasadę wiążącą wszystkie zjawiska wraz z człowiekiem w ten sposób, że dla obserwatora zdarzenia zewnętrzne, w których uczestniczy, nabierają istotnego znaczenia wewnętrznego, w jego psychice. Są one swoistymi odpowiedziami, wskazującymi na istnienie głębszego poziomu i porządku rzeczywistości, niż tylko przyczynowo-skutkowy, lub zgoła przypadkowy²⁶⁸.

W Polsce na potrzebę stworzenia kierunku **pedagogiki głębi**, jednak jeszcze bez odwołań do Junga, wskazał K. Sośnicki²⁶⁹, a na związki psychologii Junga z pedagogiką, szczególnie z procesem samokształtowania człowieka – Piotr Skuza²⁷⁰. Dopiero w pracy *Pedagogika a paradygmat nieświadomości* Tomasz Olchanowski wyczerpująco uzasadnił potrzebę powołania do życia pedagogiki głębi²⁷¹. Autor dostrzegł w metodach nieświadomych i ich źródłach rozpowszechnioną i w dużym stopniu oddziałującą na młodych ludzi negatywną metodę wychowawczą²⁷². Zasygnalizował też wyraźnie potrzebę zwrócenia większej uwagi na dorobek kultur pozaeuropejskich w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych, zwłaszcza podkreślając znaczenie myśli dalekowschodniej, ujętej w chan, zen i taoizmie²⁷³. T. Olchanowski zauważył, że współczesne kierunki pedagogiczne, jak antypedagogika, przynajmniej w pewnym zakresie, tkwią w ograniczeniach antropocentryzmu, próbując rozstrzygać relacje pedagogiczne na

²⁶⁷ O. Vedfelt, *Poziomy świadomości*, tłum. P. Billig, Warszawa 2001, s. 35.

²⁶⁸ Por. S. Karcher, *Jung, the Tao and the Classic of Change*, „A Journal for Jungian Studies” 1999, t. 45, nr 2. Por. też: C.G. Jung, *Podróż na Wschód*, wybór, opr. i wstęp L. Kolankiewicz, Warszawa 1989. Jung napisał komentarze: do *Yijing* (właściwie przedmowę) oraz *Księgi Świadomości i Życia*. Por. podr. 6.5.

²⁶⁹ K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 157 i nn.

²⁷⁰ P. Skuza, *O kształtowaniu psyche*, „Kultura i Edukacja” 2004, nr 2.

²⁷¹ T. Olchanowski, *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*, Warszawa 2013.

²⁷² Tamże, s. 8.

²⁷³ Tamże, s. 10-11.

poziomie ego, gdy dopiero autoanaliza czy głęboka introspekcja, umożliwiająca głęboki wgląd w siebie oraz holistyczny rozwój osobowości, zapewni prawdziwe relacje podmiotowe i nada nowy wymiar pedagogice. Pedagogika głębi, zarysowana przez T. Olchanowskiego, nie może być nauką ideologiczną, gdyż dobry człowiek stoi przed dobrym chrześcijaninem, demokratą, Europejczykiem²⁷⁴. Byłaby czymś pośrednim między pedagogiką kultury a psychologią głębi, a kształtowany przez nią człowiek byłby uodporniony na manipulację przez odwoływanie się do potrzeby uznania i szacunku społecznego²⁷⁵.

C.G. Jung nie był zwolennikiem jakiegoś specjalnego wychowywania dzieci, a proces inicjacji wewnętrznej „przeznaczył” dla dorosłych, podobnie jak ma to miejsce w poruszanych w tym rozdziale nurtach wschodnich, niemniej jednak dzięki temu, że dorośli są w tym procesie, jak również uwzględnieniu roli nieświadomego tła, mogą oni rzeczywiście wesprzeć swoje dzieci. Pedagogika powinna wspomagać rozwój duchowy człowieka dorosłego przez uwzględnienie kategorii indywiduacji, samorozwoju i samourzeczywistnienia, gdyż rozwój duchowy człowieka w drugim etapie życia może być zagrożony nie tylko ze strony wymogów życia codziennego, ale też narcystycznym egoizmem oraz egocentryzmem²⁷⁶. Zdaniem uczonego, podobnie jak Sośnickiego i innych pedagogów humanistycznych, istnieje współzależność wychowania i samowychowania, która w kontekście ujęcia psychologii głębi nabiera nowego wymiaru, gdyż może sprowadzić relacje pomiędzy wychowawcą a wychowankiem do „tu i teraz”, poza projekcje wzajemnych postaw we własnych umysłach. W pierwszym okresie życia potrzebny jest zwłaszcza zrównoważony rozwój dziecka, oparty na tzw. celu naturalnym w ujęciu Junga, aby w drugiej połowie człowiek mógł realizować cel kulturowy, przejść inicjację w świat wewnętrzny i podążać drogą samourzeczywistnienia. Ma to mieć wymiar uniwersalny, ma być drogą rozwoju dla wszystkich ludzi, opartą na pracy ze stanami umysłu. Samourzeczywistnienie, zdrowie i harmonia, urastają w pedagogice głębi do celów nadrzędnych, a autor nie wahał się wskazać

²⁷⁴ Tamże, s. 15–16.

²⁷⁵ Tamże, s. 16 i nn. Por. również skutki uprawiania medytacji zaprezentowane w: P. Zieliński, *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa 2011, s. 276.

²⁷⁶ T. Olchanowski w swej recenzji niniejszej monografii zwrócił uwagę na jeszcze jedno istotne powiązanie koncepcji psychologicznej Junga z poglądami taoistycznymi, co miało uczonego dodatkowo umocnić w odczuciu słuszności swej koncepcji. Chodzi tu o enancjodromię, równoważenie się świadomych i nieświadomych aspektów w psychice ludzkiej, fenomen przypominający ideę równoważenia się pierwiastków *yang* i *yin* w obrębie *dao*. Por. też: T. Olchanowski, *Wola i opętanie. Enancjodromia a rzeczywistość*, wyd. 2, Warszawa 2010, s. 59 i nn.

jako jedno z zasadniczych źródeł inspiracji wyłaniającego się kierunku pedagogicznego, oprócz analitycznej teorii Junga, psychopedagogikę wschodnią, zwłaszcza buddyjską²⁷⁷, powiazaną, jak sam zaznaczył, silnymi więzami z taoizmem, a nawet stanowiących ich syntezę²⁷⁸. Wyraźne podobieństwa między taoizmem a psychologią i pedagogiką głębi dotyczą pracy głównie ludzi dorosłych nad scaleniem swej świadomości i osobowości oraz uzyskaniem stanu zdrowia psychofizycznego, a także harmonii ze środowiskiem wewnętrznym i zewnętrznym. Prowadzi do tego własna praca z umysłem, a pomoc osób będących w roli nauczycieli ma charakter psychoterapeutyczno-analityczny oraz przewodnictwa duchowego. T. Olchanowski wskazał na zachodzącą współcześnie na masową skalę alienację od archetypów pozytywnych sił ludzkich, jak uosabiającego mądrość archetypu Starego Mędrca. Pisał:

Alienacja od archetypu Starego Mędrca wiąże się z alienacją od mądrości kultury, której wyrazicielami są przede wszystkim ci nasi przodkowie, których traktujemy jako mędrców. Ta forma alienacji wyraża się przede wszystkim w doświadczeniu duchowego wyjałowienia. Taka wyalienowana jednostka szuka spełnienia za pomocą zdeformowanych doświadczeń duchowych, jakimi są: świat pornografii i seksu bez zobowiązań, absolutystyczna wiara we wszechmoc nauki i święte zasady ekonomii, poszukiwania religijne, które przypominają wyszukiwanie towaru na półce w hipermarkecie. W zasadzie szuka się takich form spełnienia, które pozwalają na zmanifestowanie własnej pozycji społecznej, stanu posiadania, a jednocześnie pozwalają żyć złudzeniem, że jest się człowiekiem interesującym²⁷⁹.

Skojarzenia ze Starym Mędrce Laozim i pozostałymi mistrzami taoistycznymi oraz ich naukami są tu bardzo wyraziste. Alienacja od archetypu Starego Mędrca pociąga za sobą, jak to przytoczył T. Olchanowski za Zenonem W. Dudkiem, upadek instytucji mistrza duchowego, przewodnika w rodzinie oraz innych instytucjach życia społecznego, jak szkoła, a także przekazu międzypokoleniowego, wprowadzając w to miejsce fascynację współczesnymi idolami kultury masowej, ludźmi potrafiącymi w odpowiedzi na potrzeby rynku uniformizować swoje osobowości, deformować ciała oraz nieustannie przywdziewać maski, pod którymi brakuje jednak

²⁷⁷ T. Olchanowski, *Pedagogika a paradygmat nieświadomości...*, s. 236.

²⁷⁸ Tamże, s. 10.

²⁷⁹ Tamże, s. 222-223.

prawdziwej tożsamości²⁸⁰. Co interesujące, tradycyjne wychowanie nawiązujące do konfucjanizmu, taoizmu i buddyzmu, realizowane w rodzinach wietnamskich w Polsce, stara się przeciwdziałać tym niekorzystnym procesom²⁸¹.

9.4.4. Zgodności z pedagogiką holistyczną

Pedagogika holistyczna w Polsce jako kierunek pedagogiczny wyłoniła się na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku za sprawą pedagoga i filozofa Andrzeja Szyszko-Bohusza. Ukazała się wtedy książka uczonego pod tytułem *Pedagogika holistyczna*²⁸². Jak pisał sam autor:

Kierunek ten jako cel priorytetowy stawiał rozwój wszechstronny osobowości młodego pokolenia aż do uzyskania **samoświadomości**, równoznacznej z uzyskaniem dojrzałości emocjonalnej, intelektualnej, woluntarystycznej, zwłaszcza zaś społeczno-moralnej, głębokiej dojrzałości **duchowej**²⁸³.

Pedagogika holistyczna opiera się na etosie etyki humanistycznej, a jej nauczanie na głoszeniu prawdy, wolności, tolerancji i twórczej inwencji, ma uwrażliwiać na przejawy piękna, ale też krzywdy i niesprawiedliwości społecznej. Jest kierunkiem multidyscyplinarnym i odwołuje się do dorobku nauk psychologicznych, medycznych i pedagogicznych, ale też idei i praktyk istniejących w kulturach Wschodu, wyraźnie opowiadających się za holizmem. Takie podejście może sprawić, że pojawi się nowa perspektywa i jakość w pedagogice, a dzięki procesowi dydaktyczno-wychowawczemu dojdzie do zjednoczenia wszystkich aspektów osobowości wychowanków: duchowych, psychologicznych, somatycznych i energetycznych. Należy przy tym odwołać się do psychoterapii Rogersa, Masłowa, Fredericka S. Perlsa i innych wybitnych twórców i autorytetów moralnych: J.H. Pestalozziego, Janusza Korczaka, Marii Grzegorzewskiej, Alberta Schweitzera, Mahatmy Gandhiego, Matki Teresy z Kalkuty, Jezusa Chrystusa, Maksymiliana Kolbe, Jana Pawła II i innych, którzy wzmocnią siłę oddziaływania kierunku²⁸⁴. Pedagogika holistyczna dystansuje się do zało-

²⁸⁰ Tamże, s. 223.

²⁸¹ Por. P. Zieliński, *Edukacja międzykulturowa Wietnamczyków w Polsce z uwzględnieniem dzieci z rodzin polsko-wietnamskich*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 19.

²⁸² Por. A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika holistyczna*, Wrocław 1989.

²⁸³ A. Szyszko-Bohusz, *Świadomość i samoświadomość w pedagogice jako formacji intelektualnej – ku pedagogice wyższych stanów świadomości*, „Studia Humanistyczne” 2004, nr 4, s. 78.

²⁸⁴ A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika holistyczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4: P, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 153.

żeń pedagogiki tradycyjnej, nawiązującej do Herbarta, które uczyniły współczesną pedagogikę narzędziem opartym na werbalizmie i sloganach, służącym do

(...) realizacji absurdalnie przeładowanych programów nauczania, z naruszeniem zasad higieny ogólnej, psychologii rozwojowej oraz higieny psychicznej²⁸⁵.

Pedagogika holistyczna ma pomóc w rozwoju współczesnej edukacji i kultury, a tym samym może przyczynić się do wyjścia z kryzysu współczesnej cywilizacji nauko-technicznej²⁸⁶. Proponuje ona

(...) młodzieży zdobywanie wiedzy w atmosferze radości, pogody, twórczego zaangażowania, intelektualnej oraz emocjonalnej przygody²⁸⁷.

A. Szyszko-Bohusz, podobnie jak A. Maslow, wskazywał na istnienie w religiach uniwersalistycznych tego samego źródła wartości: miłości, prawdy, dobra i piękna, a także zdrowia, dostępnego człowiekowi dzięki praktykom pracy z umysłem, jak medytacja, zaangażowana modlitwa i inne praktyki rozwijające świadomość²⁸⁸. Źródło to (Stan Niepodlegający Zmianom, Uniwersalny Stan Świadomości) wskazywane jest przez nauczycieli ludzkości, jak Jezus Chrystus, święci poszczególnych tradycji religijnych i wybitni altruści. Uczony podkreślił też znaczenie przebywania w odprężonym stanie umysłu i ciała, wprowadzenia relaksacji do szkół²⁸⁹ oraz rozwijania wszystkich stron osobowości człowieka przez edukację holistyczną. Podstawowymi celami tej edukacji jest samourzeczywistnienie człowieka, życie moralne, pielęgnowanie wartości duchowych, a minimalizowanie potrzeb materialnych, skupienie się na zażegnaniu wieloaspektowego kryzysu współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej, niszczącej planetę i zamieszkującą ją gatunki flory i fauny, a także samego człowieka. Poglądy te są zgodne w dużej mierze z założeniami taoizmu „trzech mędrców” oraz idealistyczno-intuicyjnego nurtu w konfucjanizmie. Uczony

²⁸⁵ Tamże.

²⁸⁶ O punkcie zwrotnym w dziejach przeżywającej wieloaspektowy kryzys współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej pisał fizyk i filozof F. Capra w znanej książce: F. Capra, *Punkt zwrotny. Nauka, społeczeństwo, nowa kultura*, Warszawa 1987. Jest on autorem drugiej poczytnej pracy, łączącej idee rozwoju współczesnej fizyki i wyłaniającej się z niej metafizyki, z poglądami filozofii i religii Wschodu: F. Capra, *Tao fizyki*, Poznań 2001.

²⁸⁷ A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika holistyczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 153.

²⁸⁸ Por. A. Szyszko-Bohusz, *Hinduizm. Buddyzm. Islam*, Wrocław 1990.

²⁸⁹ Por. A. Szyszko-Bohusz, *Funkcja ćwiczeń odprężających w nowoczesnym procesie kształcenia*, Wrocław 1979.

rozwinął też Teorię Nieśmiertelności Genetycznej, której założenia różnią się jednak od koncepcji *daojiao*.

Podobne do wymienionych postulaty podjęli i rozwijają inni współcześni pedagodzy polscy zorientowani humanistycznie, jak np. B. Śliwerski, R. Łukaszewicz i Wiktor Żłobicki. Również w innych krajach Zachodu rozwijają się zbieżne w założeniach nurty edukacyjne, z których bliska ideowo pedagogice holistycznej jest zwłaszcza pedagogika wychowania integralnego Heinricha Daubera²⁹⁰, choć nie brakuje wciąż żywych przykładów z przeszłości, chociażby w postaci pedagogik Marii Montessori czy Rudolfa Steinera.

9.4.5. Zgodności z psychoterapią i pedagogiką Gestalt

Psychoterapia i pedagogika Gestalt mają w swej nazwie słowo *Gestalt*, oddawane w języku polskim zazwyczaj jako: postać, figura, całość, układ spoiasty i oznacza w psychologii, że każde przeżycie jest czymś więcej niż tylko sumą elementów, jest nową całością-postacią, wyróżniającą się z tła. Sam ruch Gestalt, psychologiczny, psychoterapeutyczny i pedagogiczny, jest nastawiony holistycznie do wszelkich zjawisk, wchodzących w pole jego zainteresowań, a „człowieka można zrozumieć tylko w całości jego przeżyć i zachowania”²⁹¹. Fritz (Frederick Salomon) Perls, uważany za twórcę psychoterapii Gestalt, choć niewątpliwie czerpał z psychoanalizy, teorii pola Kurta Lewina, poglądów Wilhelma Reicha, a także z buddyzmu zen, powiązany był też z Instytutem Esalen i ruchem rozwoju potencjału ludzkiego, podobnie jak A. Sutich i A. Maslow. Perls zgadzał się z egzystencjalistami, że

(...) każdy człowiek żyje we własnym wszechświecie i musi wziąć odpowiedzialność za swoje zachowanie i rozwój²⁹².

Jego słynna „modlitwa terapii Gestalt”, przytoczona również na tylnej okładce *Edukacji alternatywnej*²⁹³, wskazywała na te właśnie wartości. Perls, jako psychoterapeuta, bywał szorstki i bardzo bezpośredni podczas prowadzenia terapii²⁹⁴ (co oddaje też cechę nauczania niektórych mistrzów

²⁹⁰ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty...*, s. 177 i nn.

²⁹¹ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu...*, s. 130.

²⁹² N. Drury, dz. cyt., s. 60.

²⁹³ Por. *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992.

²⁹⁴ N. Drury, dz. cyt., s. 59-60.

taoizmu²⁹⁵), podkreślał rangę samoświadomości i szczerości w terapii oraz bycia w „tu i teraz”. Aby uzyskać pełen kontakt ze światem oraz własnym doświadczeniem, należy szczególnie uważać na zatrzymanie nieprzerwanej świadomości przez rozmaite nawyki. Perls odwoływał się zatem do samopoznania, dialogu, ale także do pracy ze snami, które starał się w procesie terapii „ponownie ożywiać” przez pełne zaangażowania odgrywanie ich w terażniejszości, niczym rzeczywistych wspomnień z przeszłości²⁹⁶. Przypomina to przekaz Zhuangzi o śnie, który przenika się z rzeczywistością śniącego i służy urzeczywistnieniu jego prawdziwej natury, i doświadczeniu wolności przez poszerzenie strumienia świadomości (*Zhuangzi*, rozdz. II, 10).

W metodzie Gestalt dąży się do rozszerzenia świadomości na wszelkie dostępne człowiekowi doznania i skupieniu się na „tu i teraz”, w celu doświadczenia siebie i otoczenia, rozpoznania swoich rzeczywistych potrzeb, dotarcia do emocji, zintegrowania osobowości przez dotarcie do odseparowanych części siebie i włączenia ich w holistycznie postrzeganą osobowość czy organizm. Terapeuta powinien być elastyczny, a nie sformalizowany, podczas terapii, aby człowiek, który dotychczas blokował swój potencjał przez oddzielenie się od autentycznych dążeń, (będąc w procesie homeostazy) odzyskał równowagę i odblokował swoje możliwości oraz zaczął żyć „pełnią życia”. Tego rodzaju terapia może mieć charakter indywidualny, może też odbywać się w małych grupach spotkaniowych oraz podczas kilku warsztatów. Wszystkie te założenia są bardzo bliskie aspektem edukacji taoistycznej. Doszło wręcz do swoistej syntezy psychoterapii Gestalt i taoizmu (tzw. „Taoist Gestalt”) za sprawą terapeuty Edwarda Beverly’ego, który wskazywał istotne zbieżności obu systemów: spotęgowanie świadomości stanowi drogę do powstania harmonii wewnętrznej i zewnętrznej; działanie elastyczne, bez nacisku i niepotrzebnego wysiłku, zgodnie z ideą *wuwei*, stanowi i świadczy o wysokiej jakości pracy psychoterapeutycznej i duchowego nauczania; należy też unikać niepotrzebnych intelektualnych interpretacji w procesie psychoterapeutycznym i duchowej edukacji²⁹⁷. Na inne podobieństwo między tymi systemami, dotyczące figury i tła, wskazał Wojciech Eichelberger. Wszystko, co się przejawia, posiada swoje przeciwieństwa, jak w występującej w taoizmie koncepcji *yin-yang*. Dotarcie do takiego przeciwieństwa stwarza możliwość wyjścia

²⁹⁵ Por. „ostrość i kanciastość” w charakterystyce mędrca taoistycznego, opartej na *Laozi*, podr. 6.4.1. niniejszej pracy, a także *Laozi*, rozdz. 81.

²⁹⁶ F.S. Perls, *Gestalt Therapy Verbatim*, Moab 1969, s. 68.

²⁹⁷ T. Doktor, *Orientalne techniki relaksu i medytacji*, Warszawa 1993, s. 117–119; por. też: Ph. Brownell, *Gestalt Therapy. A Guide to Contemporary Practice*, New York 2010, s. 60–61.

z sytuacji impasu podczas terapii. Wydobyć przeciwieństwa na plan pierwszy, czy też przeniesienie świadomości klienta w tło, stanowi całą pracę do wykonania w danej chwili²⁹⁸, umożliwiającą postęp i oznacza też nieuchronność i naturalność przemiany w ludzkim życiu. Tadeusz Doktor dostrzegł podobieństwa między terapią Gestalt Perlsa a systemami wschodnimi (zwłaszcza zen) nie tylko w rozszerzaniu świadomości człowieka, ale w dążeniu do uzyskania pełnego kontaktu ze światem zewnętrznym przez praktyki zbliżone do medytacyjnych, znane Perlsowi, jako że terapeuta praktykował z koanem w klasztorze zen Daitokuji w Japonii. W terapii Gestalt rozróżnia się uwagę od świadomości. Uwaga jest koncentracją percepcji i aktywności na codziennym doświadczaniu rzeczywistości oraz czynnościach, a świadomość stanowi bardziej rozproszoną percepcję rzeczywistości²⁹⁹.

Pedagogika Gestalt, nawiązująca do założeń psychologii humanistycznej, egzystencjalizmu i fenomenologii, pedagogiki holistycznej, psycho- i socjoterapii oraz andragogiki, wyłoniła się w 1977 roku dzięki współpracy dwóch uczonych i współpracowników Perlsa: Hilariona G. Petzolda oraz Georga J. Browna. B. Śliwerski wskazał jeszcze na trzeciego uczonego – Olafa-Axela Burowa, autora prac o pedagogice postaci³⁰⁰. Pedagogika Gestalt nie jest prostą kontynuacją psychoterapii Gestalt w pedagogice, a jej założenia mają charakter autonomiczny. Pierwsze z nich, to tzw. *confluent education* – edukacja przez „stapianie się”, wywodząca się od G.J. Browna, wskazująca na potrzebę łączenia w procesie wychowawczo-kształcącym ucznia jego sfery poznawczej z emocjami, postawami i wartościami, dzięki czemu może on sięgnąć do coraz głębszych sfer swej osobowości, do istoty człowieczeństwa³⁰¹. Drugie założenie wskazuje na prowadzenie zajęć interakcyjnych, skoncentrowanych na temacie, czyli TZI – *Themenzentrierte Interaktion*, w zgodzie z zasadami metody rozwiniętej przez Ruth Cohn. Chodzi tu o zaangażowanie osobowości uczniów oraz towarzyszących im trudności w sam proces przekazywania treści nauczania, w taki sposób, aby osiągnąć równowagę między trzema składowymi procesami: treściami i tematem zajęć, indywidualium wraz ze wszystkimi jego komponentami oraz grupą jako całością. W trakcie zajęć ma dojść do integracji we wszystkich

²⁹⁸ W. Eichelberger, *Pomóż sobie. Daj światu odetchnąć*, Warszawa 1995, s. 9-19.

²⁹⁹ Por. T. Doktor, dz. cyt.

³⁰⁰ B. Śliwerski, *Pedagogika Gestalt*, „Gestalt” 1992, wydanie specjalne, s. 17.

³⁰¹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty...*, część: „Pedagogika Gestalt”, s. 158. Por. też: U. Nonckiewicz, P. Zieliński, *Propagowanie idei samowychowania wśród przyszłych nauczycieli w „Studenckim Naukowym Kole Metod Relaksowo-Koncentrujących Przy WSP w Częstochowie”*, „Prace Naukowe. Pedagogika”, 1998, nr 7, s. 41 i nn.

wymiarach podmiotu tej edukacji: biologicznym, społecznym i kosmicznym oraz osiągnięcia poziomu uważnego postrzegania siebie i innych, poprawienia komunikacji międzyludzkiej, a także wzmocnienia samodzielności oraz odpowiedzialności w życiu³⁰². Według O-A. Burowa w pracy grupowej mogą przejawiać się synergetyczne formy uczenia się (wykraczające poza indywidualne zdolności i wyobrażenia), powstające na bazie konstruktywnego, dialogicznego i empatycznego spotkania, które umożliwia efektywne współdziałanie, rozwój akceptowalnych postaw, otwarcie zmysłów i poszerzenie świadomości oraz uwrażliwienie na społeczne i ekologiczne środowisko³⁰³. Trzecie założenie wiąże się z agogiką integracyjną – „antropologią stosowania”, opartą na formule H.G. Petzolda:

Człowiek jest podmiotem ciała, psychiki i ducha, żyjącym w nierozzerwalnym związku ze środowiskiem społecznym i ekologicznym. Wchodząc w interakcje z tym środowiskiem zdobywa swą tożsamość³⁰⁴.

W szkole, zdaniem uczonego, jest miejsce również dla ćwiczeń ruchowych i relaksu. Pierwsze zaspakajają potrzebę ruchu u dzieci, umożliwiają też wczucie się w ciało i uświadomienie sobie poziomu stresu oraz bardziej zmysłowe postrzeganie ciała, drugie powinny być nauczane w szkole, podobnie jak nauka czytania, pisanie i liczenie, gdyż pozwalają zapobiegać zaburzeniom psychosomatycznym, spowodowanym przez życie w rozwiniętym społeczeństwie przemysłowym, a także niwelują, wyniesiony zazwyczaj z domu, wzorzec reagowania napięciem na stres³⁰⁵. B. Śliwerski wskazał istotną cechę właściwą pedagogiki Gestalt – wychodzenie najpierw od pedagoga, „od jasności sensów i celów osobistego życia i systemu wartości” u samych nauczycieli i wychowawców, którzy powinni przeciwstawić się wszelkiej dehumanizacji, uprzedmiotowieniu jednostki, oddaleniu się od potrzeb życia oraz zainteresowań ich własnych oraz uczniów i wychowanków. Należy ujawnić system wartości, który będzie realizowany w procesie edukacji³⁰⁶. Podstawy antropologiczne pedagogiki Gestalt zawierają się w traktowaniu człowieka jako godnego zaufania, zawierającego potencjał, który, przez stworzenie odpowiednich warunków, może być urzeczywistniony. Człowiek jest istotą aktywną i społeczną, która

³⁰² B. Śliwerski, dz. cyt.

³⁰³ O.-A. Burow, *Synergia jako naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej*, tłum. B. Śliwerski, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992, s. 127.

³⁰⁴ Tamże, s. 159.

³⁰⁵ H. Teml, *Relaks w nauczaniu*, tłum. B. Szymańska, Warszawa 1997, s. 22.

³⁰⁶ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 159–160.

zmienia się w interakcjach z otoczeniem, zmierza do wielostronnego rozwoju swoich możliwości i zdolności, a jego zachowania stają się zrozumiałe w kontekście ich całości³⁰⁷. Naczelnymi celami pedagogiki Gestalt jest odkrycie własnej tożsamości – samorealizacja i samourzeczywistnienie, rozwój pełnego potencjału wspólnego wszystkim ludziom, rozpoznanie osobistych potrzeb i zainteresowań, rozwinięcie odpowiedzialności, doskonalenie świadomości, koncentrowanie się na „tu i teraz”³⁰⁸. W relacji z uczniem nauczyciel nie tyle skupia się na przekazaniu wiedzy, co na intersubiektywności, postrzeganiu i traktowaniu dziecka jako pełnowartościowej i integralnej osoby, co sprzyja również wzrostowi zaufania, otwartości i prawdy we wzajemnych relacjach. Nauczyciel zaprasza, a nie zmusza, do uczenia się. Doświadczając bezpośrednio własnych przeżyć i rozwoju, nauczyciel jest w stanie umożliwić takie doświadczenia swoim uczniom, pobudzając ich do samorefleksji i wspierając ich autonomię. Wśród podstawowych zasad pedagogiki Gestalt znajdują się następujące: pierwszoplanowości opartej na zaufaniu relacji uczeń – nauczyciel, tworzenia horyzontalnych (równych, dwukierunkowych) sytuacji nauczania i uczenia się, zajmowania się jednością ciała-psychiki i duszy, gdyż człowiek jako całość uczestniczy w procesie uczenia się, może zatem wyrażać wszystkie swoje odczucia, punktem wyjścia do zajęć jest to, co aktualnie absorbuje uczniów; ponadto: uświadamiania powiązań i jedności indywiduum ze środowiskiem oraz uczenia się przez przeżywanie i działanie. W krytyce tego kierunku pedagogicznego zawarto między innymi wątpliwość dotyczącą pytań o to, czym jest człowiek, po co ma się rozwijać i jakie są te jego pełne możliwości³⁰⁹.

Podobieństwa między taoizmem a pedagogiką Gestalt uwidaczniają się już w odniesieniu do pierwszego założenia tej pedagogiki i jednocześnie jednego z naczelnych jej celów – w obu porównywanych systemach chodzi o dotarcie człowieka do swej podstawowej tożsamości, do czego potrzeba połączenia, czy wręcz zjednoczenia wszystkich jego aspektów czy sfer osobowości, pełnego wysiłku człowieka jako zintegrowanej całości. Ponieważ realizacja tak obranego celu nie dzieje się natychmiast, lecz jest żmudnym procesem przechodzenia przez wiele etapów nauki, należy wypracować sobie czy też uzyskać pewien rodzaj równowagi, zbalansowania wszystkich składowych i aspektów takiej edukacji, wszystkich relacji, co jest zgodne z drugim założeniem pedagogiki Gestalt. Proces ten w taoizmie

³⁰⁷ Tamże, s. 160.

³⁰⁸ Tamże, s. 160-161.

³⁰⁹ Tamże, s. 161-172.

obrazują szczególnie koleje nauczania Lieziego³¹⁰, a jego rezultatem jest rozpoznanie własnej tożsamości oraz stanie się autonomiczną istotą ludzką. Taka nauka ma charakter całościowy i jest w nią „zaangażowane” całe środowisko społeczne i przyrodnicze, a jej rezultat czyni oczywistym i podstawowym holizmem tych ekologicznych powiązań. Dzięki zaufaniu, na egzystencjalnym poziomie, takiemu procesowi wzrostu, człowiek uczy się także bycia elastycznym, odprężonym i harmonijnym we wszystkich swoich związkach. Pokłada zaufanie w swoim nauczycielu, widząc, że ten świadomie podąża podobną drogą, jest również w procesie rozwoju, doskonalenia swojej świadomości i uczy się przez całe życie. W procesie tej wzajemnej edukacji jest także miejsce na zróżnicowane ekspresje własnego rozumienia, a wątpliwość, dotycząca charakteru ujawnianego potencjału ludzkiego, rozwiewa się w wyniku wyostrejzonej i krytycznej obserwacji poczynąń nauczyciela (rozpoznawania, jaką jest on istotą), jak również dzięki ujawnianiu się własnych zdolności. Wydaje się też, że taoiści byli świadomi działania zasady synergii, podniesionej w pedagogice humanistycznej przez Burowa, gdyż ich praktyki miały często charakter wspólnotowy, z czego wynikały skutki większe, niż te powstałe w wyniku indywidualnych usiłowań, ponadto wyraźnie miały też wymiar prospołeczny i proekologiczny. Zasada synergii jest wykorzystywana w pokrewnym taoizmowi buddyzmie zen, w praktykach rozwoju i przebudzenia umysłu podczas tzw. *sesshin*, okresów duchowego odosobnienia i intensywnej wspólnej praktyki medytacji.

W kontekście tych dociekań człowiek jawi się jako dobra i duchowa istota, powiązana z całym wszechświatem, skłonna pomagać innym i pracować dla pokojowego współistnienia wszystkich istot ludzkich, co podkreślają nie tylko taoiści, ale również konfucjaniści, którzy ustanowili prawdziwe osobowości, tacy jak Mencjusz czy Chu Vǎn An³¹¹. Pewne podobieństwo pomiędzy zestawianymi systemami uwidacznia się także z niektórymi wyznacznikami edukacji, występującymi np. w zasadach nauczania i wychowania Mencjusza, takich jak: podkreślanie własnej odpowiedzialności za własny rozwój, wspieranie przez nauczyciela i rozbudzanie przez niego tkwiących w uczniu potencjałów (załączków), potrzebę dyscyplinowania umysłu i kumulowania w sobie wewnętrznej siły, wynikłej z integracji ciała, umysłu i serca. Chodzi też o odwołanie się do innych zasad wychowania i kształcenia w ujęciu Meng Ke, jak: redukcja zbędnych potrzeb, zwracanie się w głąb siebie po odpowiedzi, kultywowanie siły duchowej i moralnej przez wykonywanie odpowiednich ćwiczeń odde-

³¹⁰ Por. podr. 6.4.3.

³¹¹ Por. podr. 7.3.3.

chowych, ciągle doskonalenie się w swoich codziennych czynnościach i obowiązkach, nieuleganie przygnębieniu i wytrwale zdążanie w stronę urzeczywistnienia swego potencjału – stania się prawdziwą, prawą i moralną istotą ludzką, będącą w intymnym, bezpośrednim związku z całym wszechświatem³¹². Interesujące jest również stwierdzenie L. Kohn, dotyczące ostatniego etapu w rozwoju taoizmu – rozprzestrzeniania się na całym świecie jego idei w postaci *qigongu*, chińskich holistycznych praktyk zdrowotnych powiązanych z *daoyin*³¹³.

Zaistniała też polska inicjatywa edukacyjna odwołująca się do dorobku Zachodu i Wschodu w zakresie holistycznej edukacji człowieka, scalająca go w postaci jednego programu przedmiotu akademickiego. Był to realizowany pod koniec XX wieku przez dziesięć lat przedmiot do wyboru dla studentów pedagogiki, pod nazwą „alternatywne metody samowychowania”, który integrował założenia i metody odwołujące się do modeli edukacji Rogersa i Browna z metodami medytacji wzorowanych na zen i ćwiczeniami *qigongu*, a także hatha-yogi. W takiej postaci inicjatywa ta była, choć w pewnym stopniu, odpowiedzią na zgłaszane wówczas potrzeby i oczekiwania wprowadzenia określonych zmian w kształceniu nauczycieli-pedagogów. Przedmiot był, w pewnym sensie, kontynuowany w ramach pedagogicznego studenckiego ruchu naukowego, a jego bliższa prezentacja została zawarta w dwóch źródłach pedagogicznych³¹⁴.

W swej pracy *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt* Wiktor Żłobicki zaprezentował w sposób pogłębiony podstawy pedagogiki Gestalt w kontekście holistycznej edukacji człowieka, skupionej na wspieraniu rozwoju osoby. Tym samym wzbogacił ogólną wiedzę pedagogiczną o tym kierunku w naszym kraju, zwracając szczególnie uwagę na rozwijanie u nauczycieli zazwyczaj pomijanych kompetencji, powiązanych z ich rzeczywistym rozwojem osobistym i duchowym, zagrożonym przez warunki życia w zmaterializowanym i konsumpcyjnym świecie. W pracy autor zaprezentował również swoje badania empiryczne i ich wyniki, dotyczące związku między uczestnictwem badanych osób w procesie kształcenia a ich rozwojem osobistym. W tym celu zestawiał ze sobą wyniki dwóch grup: uczestników szkoleń w Instytucie Terapii Gestalt oraz młodzieży uniwersyteckiej.

³¹² Por. podr. 7.2.2, zwłaszcza część: „Zasady wychowania i nauczania Mencjusza”.

³¹³ L. Kohn, dz. cyt., s. 265–270. Sama nazwa *qigong* (praca z *qi*) zdaniem autorki została stworzona przez komunistyczne władze Chin w celu wyeliminowania z tych ćwiczeń pierwiastków nieracjonalnych. Tamże, s. 321.

³¹⁴ Por. P. Zieliński, *Alternatywne metody samowychowania. Program autorski*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992, s. 285–293; U. Nonkiewicz, P. Zieliński, dz. cyt., s. 39–49.

Okazało się, że edukacja w podejściu Gestalt sprzyjała zmianie obrazu siebie w następujących wymiarach funkcjonowania człowieka: racjonalnym, emocjonalnym, cielesnym, społecznym i duchowym, gdy edukacja akademicka oddziaływała głównie na sferę poznawczą badanych studentów i wzmacniała u nich racjonalny wymiar obrazu własnej osoby³¹⁵.

Z punktu widzenia rozpatrywanej w tym podrozdziale problematyki, szczególnie interesujące są rozważania W. Żłobickiego dotyczące filozoficznych źródeł pedagogiki Gestalt, tych powiązanych z taoizmem. W podrozdziale pracy „Taoizm a idea holizmu” autor przybliżył taoizm oraz jego podstawowe kategorie. W *Daodejing* dostrzegł „impuls dla fenomenologii”, oraz – zgadzając się z T. Doktorem – „rodzaj fenomenologicznej mapy”, potrzebnej do poruszania się „po rozległych obszarach doświadczenia wewnętrznego człowieka”³¹⁶. Kategorie *Dao* oraz *wuwei* autor przybliżył w oparciu o wspomniane taoistyczne dzieło oraz *Zhuangzi*. W jednej ze swoich prezentacji dostępnych w Internecie, a dotyczącej edukacji holistycznej³¹⁷, uczony trafnie dobrał cytaty z *Laozi*, oddający nie tylko znaczenie idei holizmu, jego zastosowania (w terapii Gestalt), ale też przybliżający, niezrozumiałą dla wielu ludzi wykształconych na Zachodzie, w oparciu o paradygmat kartezjański i okcydentalne systemy filozoficzne³¹⁸, dalekowschodnią koncepcję pustki (w taoizmie *Dao*, w buddyzmie *siunjata*). Pozwalam sobie przytoczyć ten wyjątek z *Laozi*:

Trzydzieści szprych w piąście (tworzy koło). Dzięki pustce między nimi istnieje pożytek z koła.

Z gliny formuje się naczynia i garnki. Dzięki pustce w ich wnętrzu istnieje pożytek z naczyń.

W ścianach domów wycina się drzwi i okna. Dzięki pustce w ich wnętrzu istnieje pożytek z domów.

Na tym właśnie polega korzyść z pełnego i pożytek z pustego³¹⁹.

³¹⁵ W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, wyd. 2, Kraków 2009, s. 253.

³¹⁶ Tamże, s. 124.

³¹⁷ Prezentacja zatytułowana: „Wspieranie rozwoju osoby. O edukacji holistycznej”, dostępna na stronie: <http://slideplayer.pl/slide/12803/> (data dostępu 1.11.2015)

³¹⁸ W. Żłobicki, *Auf der Suche nach den philosophischen Quellen der Gestaltpädagogik*, s. 16, artykuł dostępny na stronie: <http://www.gestaltpaed.de/arbeits/theorie/zlobicki2013.pdf> (data dostępu 1.11.2015).

³¹⁹ Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty*, tłum. T. Żbikowski, „Literatura na Świecie” 1987, nr 1 (186), s. 10.

Fragment ten zdaje się wskazywać na dwie strony rzeczywistości, świat zróżnicowania i świat pustki, jako osnowę bytu człowieka, ma też wyraźne konotacje utylitarystyczne. Oddaje zatem jedną z podstawowych cech dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych, gdy idea łączy się bezpośrednio z praktyką.

Człowiek w rozumieniu taoizmu i buddyzmu posiada „potencjał, który jest podstawą i istotą wszystkiego”³²⁰. To stwierdzenie uzasadnia już wystarczająco bliski związek taoizmu z zachodnimi nurtami i kierunkami skupionymi na rozwoju „potencjału ludzkiego”, poczynając od psychologii i pedagogiki Williama Jamesa. Kolejne powiązanie taoizmu autor widzi z naukami medycznymi, a zwłaszcza z poglądami i działaniami światłych lekarzy, otwartych również na „niekonwencjonalne metody profilaktyki i leczenia”³²¹. Powołując się na Witolda Jabłońskiego oraz Fritjofa Caprę autor wskazuje także na wzrost „świadomości wielokulturowości współczesnego świata” oraz coraz częstsze odwołania w kulturze zachodniej do dorobku intelektualnego Wschodu. Jest to cenna myśl W. Żłobickiego, odnosząca się również do uchwycenia znaczenia niniejszej pracy, dlatego ją tu przytaczam:

Jeszcze do niedawna tradycja uprawiania nauki stworzona na Zachodzie opierała się na dominacji starożytnej filozofii greckiej nad myślą filozoficzną Wschodu. (...) Tymczasem rosnąca świadomość wielokulturowości współczesnego świata sprzyja szacunkowi wobec różnych systemów filozoficznych. To sprawia, że w Europie i w Stanach Zjednoczonych coraz częściej odwołujemy się do intelektualnego dorobku znacznie starszych cywilizacji Wschodu³²².

Co więcej, dochodzi współcześnie do integracji dorobku obu kultur i wytworzenia holistycznego spojrzenia na świat, opartego na działaniu przeciwstawnych sił: *yin* i *yang*, dostrzegalnych również w burzliwych wydarzeniach społeczno-politycznych ostatnich dziesięcioleci o znaczeniu światowym: jak kontestacja przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych zeszłego wieku, czy konflikt między Zachodem a ekstremalnymi siłami w islamie. Pojawiła się też nowa, ale jednocześnie stara, bo bazująca na filozofii wschodniej, idea o „holonomii, czyli całości wszechrzeczy, zawartej w każdej jej części”³²³. W. Żłobicki, powołując się na związane z oś-

³²⁰ W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna...*, s. 125.

³²¹ Tamże. W Polsce jedną z takich osób był prof. nauk medycznych Zbigniew Garnuszewski. Por. Z. Garnuszewski, *Renesans akupunktury*, Warszawa 1988.

³²² W. Żłobicki, dz. cyt., s. 126.

³²³ Tamże, s. 127. Znalazła już ona swoje zastosowanie praktyczne w postaci hologramu.

rodkiem w Esalen i teorią Junga psychologa i psychoterapeutę Arnolda Mindella³²⁴ oraz japońskiego nauczyciela zen, który nauczał na Zachodzie, Shunryu Suzuki³²⁵, zauważa, że według filozofii taoistycznej:

(...) wszystkie zdarzenia są wzajemnie powiązane i wszystkie niosą istotną treść, która ujawni się sama, jeśli stworzymy ku temu odpowiednie warunki. W centrum uwagi taoizmu leży nieustanny przepływ dokonujący się w świecie zewnętrznym³²⁶.

Wrocławski uczyony wiąże to stanowisko z odpowiednią pracą pedagogiczną, w której pedagog może rozwinąć swoją uważność i skierować ją na wszystkie elementy otaczającego świata, pozbyć się uprzedzeń, balastu wiedzy teoretycznej oraz tendencji do standardowego interpretowania zjawisk. W ten sposób stanie się otwarty, nawiąże kontakt ze sobą samym i odnajdzie rzeczywistą podstawę dla swojej pracy pedagogicznej³²⁷.

Źródła inspiracji filozoficznych psychoterapii (i pedagogiki) Gestalt pedagog widzi nie tylko w taoizmie, ale również w buddyzmie, zwłaszcza zen, dostrzegając przy tym złożony problem powstawania i przenikania się wschodnich filozofii, włączając w to nawet konfucjanizm³²⁸. Niektóre idee nurtów filozoficzno-religijnych (Dalekiego) Wschodu, podzielane w pewnym stopniu w podejściu Gestalt, są wspólne zwłaszcza dla buddyzmu i taoizmu. Należy do nich podkreślanie istoty rozwoju umysłowego i duchowego, rangi odszukania drogi do oświecenia umysłu oraz osiągnięcia wewnętrznego spokoju. Drogą tą na Dalekim Wschodzie jest medytacja, uspokajająca umysł i przynosząca szereg innych korzyści zdrowotnych oraz wspierająca rozwój twórczości. Samo doświadczenie oświecenia ma charakter transcendentalny i zdaje się być realnym stanem umysłu, osiągalnym przez każdego, a zatem jest doświadczeniem ponadreligijnym, uniwersalnym. Wiąże się ono ze zjawiskiem przepływu, osiągalnym na drodze (choć nie tylko) medytacji, będącym zmienionym, pozytywnym stanem świadomości i postrzegania rzeczywistości, w którym czas jakby przepływa obok, znika poczucie ja, a rzeczy dzieją się same przez się. Doświadczenie oświecenia, Dao, jest równocześnie doświadczeniem najwyższej całości, związanej z istotą ludzkiego poznania, sygnalizowanym przez wie-

³²⁴ Jego prace rozwijające idee Junga, zawierają również zbieżności z taoizmem, np. z praktykami rozwoju wewnętrznego, przekazywanymi przez *Zhuangzi*. Por. A. Mindell, *O pracy ze śniącym ciałem. Praktyka psychologii zorientowanej na proces*, Warszawa 1991.

³²⁵ Por. Sh. Suzuki, *Umysł zen, umysł początku*, wyd. 2, Jaworze 2010.

³²⁶ W. Żłobicki, dz. cyt., s. 127-128.

³²⁷ Tamże, s. 128.

³²⁸ Tamże, 128-130.

lu wybitnych myślicieli zachodnich, jak Erich Fromm czy Abraham Maslow. Sam sposób doświadczania czasu wyjaśnia w pewnym stopniu istotę zjawiska przepływu. *Chronos* to (według starożytnych Greków) czas upływający i odmierzany, o charakterze niejako obiektywnym, wiążący się z obojętnymi a nawet negatywnymi odczuciami u człowieka, a *kairos* jest związany z przepływem, uczestnictwem w czasie trudnym do zmierzenia i jednocześnie bardzo subiektywnym, powiązaniem z odczuciami i przeżyciami pozytywnymi. Odwołując się do systemów taoizmu i buddyzmu zen jako inspiracji dla współczesnej psychologii i pedagogiki, można wskazać na to, że prowadzą one te dyscypliny naukowe w stronę rozumienia czy uwzględniania doświadczenia *kairos*, takiego zaabsorbowania czy pochłonięcia czynnością lub zjawiskiem, że dochodzi do samozapomnienia i doświadczenia harmonii ze światem, zatem stanu bardzo pożądanego w edukacji (również szkolnej)³²⁹.

Jedną z cech charakterystycznych doświadczania zmienionych stanów świadomości jest odmienne doświadczanie przepływu czasu³³⁰. W buddyzmie, w tym w buddyzmie zen, wskazuje się na istnienie zróżnicowanych stanów umysłu, odbiegających od „zwykłego”. W miarę postępowania praktyki medytacyjnej adepci coraz częściej doświadczają stanów niezwyklej harmonii, synchroniczności, pewnego rodzaju depersonalizacji, różnego rodzaju wglądów, jak odczucia przybliżania się niezwyklej „ciszy”, doświadczenie „czystej przestrzeni”, mają też odczucia obecności wszechogarniającej, świadomej siły, a także dochodzi do aktów „zjednoczenia się z nią”, rozpląnięcia, poszerzenia świadomości na skalę kosmiczną, zdarzają się też czasem negatywne w odbiorze zjawiska czy wizje. Generalnym zaleceniem nauczycieli zen w tym kontekście jest nie przywiązywanie się do tych doświadczeń, nie zajmowanie się nimi, lecz „kroczenie dalej”. Uwagę zwraca tutaj zwłaszcza doświadczanie *samadhi*, które w buddyzmie nie jest jeszcze oświeceniem, lecz stanem zjednoczenia ze wszechświatem, wolnym od świadomości ego, charakteryzującym się bezwysiłkowym przepływem świadomości nielgnącej do czegokolwiek, stanem rozświetlenia umysłu wolnego od ograniczeń. Na mapie stanów świadomości Fischera zaznaczono najpierw stan pogrążenia w medytacji – *dhyāna*, a następnie *savhār samādhi* i *nirvoichār samādhi*, czyli zjednoczenie „z podporą” i zjednoczenie „bez podpory” ze wszechświatem, prowadzące do doświadczenia Jaźni³³¹.

³²⁹ Tamże, s. 134–140.

³³⁰ A.M. Ludwig, *Altered states of consciousness*, w: Ch. Tart, *Altered States of Consciousness*, New York 1969, s. 14–18; Ph.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 1994, s. 303.

³³¹ P. Connolly, *Roland Fischer's cartography of ecstatic and mystical states: a reappraisal*, „Trans-

Wskazuje to na występowanie wielu zróżnicowanych stanów świadomości podczas praktyk duchowych czy „rozwijania” świadomości. Ponadto w buddyzmie zen i taoizmie wskazuje się na zróżnicowane poziomy oświecenia, od krótkich „mignięć całości”, pozostawiających za sobą jedynie pozytywne wspomnienia, po wstrząsające „rozstąpienia Nieba i Ziemi”, unaoczniające „żywą Pustkę” i wywołujące fundamentalne przekształcenie osobowości adepta³³². Nauczyciele obu tradycji dalekowschodnich zachęcają swoich uczniów do stałego potęgowania „ostrości widzenia”, pogłębiania przytomnego życia czy też głębokości wglądu, gdyż *wuwei* jest nierozzerwalnie związane z *wuxin*, a także prowadzenia wynikającego z istoty tych doświadczeń etycznego życia³³³. Robert Janik, powołując się na Daisetza Teitaro Suzukiego, następująco przedstawił cel praktyk w buddyzmie zen:

W buddyzmie zen praktykuje się medytację siedzącą w „zazen”; celem praktyk medytacyjnych jest w bliższej perspektywie „oświecenie” (*satori*), a w dłuższej – *nirwana*. Mistrzowie zen wskazują również na niemożność opisu rzeczywistości przy użyciu kategorii logicznych. Zwalczenie ego stanowi istotną cechę charakterystyczną tego kierunku religijnego. W buddyzmie zen pojęcie *satori* oznacza oświecenie, który to stan osiągnąć można podczas ćwiczeń medytacyjnych. Stanem „płytszego oświecenia” jest *kenshō*. *Satori* określane bywa jako „obudzenie” (w domyśle *natury buddy*, tkwiącej w każdej żywej istocie), także „rozumienie” ma być poznaniem (uświadomieniem sobie) *natury Buddy – uniwersalnej natury bytu*. Oprócz wyjątkowych wypadków, dostąpienie tego stanu poprzedza wieloletnia praktyka *zazen*. *Kenshō* ma być „wnikaniem w naszą duchową naturę” – od *ken* – patrzeć, i *shō* – natura. Stan ten kojarzony jest ze stanem „pustki”. Jest bardziej „płytki” od *satori*, które uchodzi za głębsze przeżycie duchowe. (...) Daisetza Teitaro Suzuki opisuje 2 drogi do *satori*: – zatopienie się w *zazen*, – wywołanie „duchowego kryzysu” koanami, z którego „wyjściem” jest osiągnięcie „oświecenia”³³⁴.

personal Psychology Review” 2000, t. 4, nr 2, s. 9.

³³² Te zróżnicowane „poziomy” oświecenia ilustruje kilka wersji tzw. „Obrazów pasterkich”. Por. np. Ph. Kapleau, *Trzy filary zen*, Warszawa 1988, s. 275–286.

³³³ Por. początek podr. 6.4.1, zwłaszcza taoistyczne opisy skutków oświecenia oraz uwagi dotyczące „oświeceniowych” podstaw moralności.

³³⁴ R. Janik, *Pedagogiczne aspekty oddziaływania hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficzno-religijnych w okresie globalizacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Czę-

Jest to potwierdzenie istnienia złożonych kwestii dotyczących problematyki głębszych wglądów o znaczeniu filozoficzno-religijnym oraz zmienionych stanów świadomości, które są po drugiej wojnie światowej intensywnie badane przez zachodnią naukę. Ćwiczenie zazen potęguje możliwość wystąpienia satori, które jednak nie ogranicza się do samego wykonywania praktyk duchowych. Jak już wspomniano, mimo licznych podobieństw z taoizmem, problematyka buddyzmu (w kontekście jego ideałów i wartości pedagogicznych oraz analogii ze zróżnicowanymi ideami pedagogiki zachodniej), z uwagi na obfitość źródeł, wymaga osobnego opracowania.

9.4.6. Zgodności z pedagogiką antropologiczną

Uznaje się, że antropologia pedagogiczna (antropologia filozoficzna zorientowana pedagogicznie) jest jednym z humanistycznych kierunków pedagogicznych, wywodzących się z filozoficznej myśli Maxa Schelera, dotyczącej kwestii bytu i definicji człowieka, jego miejsca we wszechświecie³³⁵. Przedstawicielami tego kierunku są: Heinrich Roth (nurt ukierunkowany na integrację) oraz Otto Friedrich Bollnow, reprezentujący filozoficzno-antropologiczną koncepcję pedagogicznej antropologii. Drugi uczyony był uczniem Hermanna Nohla, Eduarda Sprangera oraz Martina Heideggera i znalazł się pod wpływem filozofii życia i egzystencjalizmu. Jego poglądy pedagogiczne opierają się na ustalonych przez niego zasadach antropologii filozoficznej. Pierwsza wskazuje, że dowolne pojedyncze zjawisko można odnieść bezpośrednio do bytu człowieka, co pozwala rozumieć część na podstawie całości i odwrotnie. Druga, to zasada otwartego pytania, pozwalająca traktować człowieka jako niezgłębiony byt – *homo absconditus*. Bollnow sprzeciwił się wszystkim „zamkniętym” koncepcjom człowieka, a swe zasady przeniósł na grunt pedagogiki. Zasadą pedagogiki Bollnowa jest przede wszystkim otwartość na nowe zjawiska: kryzys, bezpieczeństwo, zaufanie, spotkanie, zaangażowanie, które były przez niego i jego kontynuatorów podejmowane jako problemy i kategorie pedagogiczne. Podobnie jak Rogers, uczyony wskazywał na podstawowe znaczenie dobrej atmosfery psychologicznej i zapewnienia bezpieczeństwa dziecku w szkole, w oparciu o zaufanie do nauczyciela. Miał to być warunek niezbędny w uzyskiwaniu lepszych wyników szkolnych. Bollnow podkreślał także siłę sprawczą opinii i wiary, co było też powiązane z zachętą do organizo-

stochowie. *Pedagogika* 2014, t. 23, s. 126–127.

³³⁵ Por. odniesienia do myśli filozoficznej M. Schelera w podr. 9.2.

wania na terenie szkoły różnych uroczystości (jak w pedagogice Petera Petersena), mających w sobie powagę, ale też swobodę i wesołość. Święta takie, zdaniem Bollnowa, mogą umożliwić „doświadczenie metafizyczne”, jedno z najgłębszych, dostępnych człowiekowi³³⁶. Uczony nie postrzegał też rozwoju człowieka jako procesu liniowego, stałego i ciągłego podążania naprzód. Jest to raczej proces nieciągły, zawiera w sobie etapy „schodzenia ze szlaku”, upadki i porażki. Ponadto egzystencja, jako najbardziej wewnętrzna istota człowieka, realizuje się w pojedynczych chwilach, momentach zazwyczaj trudnych dla człowieka. Niemożliwy jest ciągły rozwój, ale możliwe jest ciągle podążanie naprzód, mimo wszystkich przeżytych ciężkich chwil. Dlatego edukację tradycyjną, rozumianą jako ciągle kształcenie (np. w szkole) należy wzbogacić o zdarzenia nieciągłe, spotkania. Tym samym staje się ona bliższa życia, gdyż procesy kształcenia i spotkania uzupełniają się. Sama edukacja wykracza w ten sposób poza dogmatyzm i nieprawdę, domknięte cele wychowania (jako „zamknięte” ideały człowieka), choć pojawia się w niej element ryzyka i porażki (pedagogicznej), będących oczywistymi elementami życia³³⁷.

Występuje kilka zbieżności taoizmu i konfucjanizmu z pedagogiką antropologiczną Bollnowa, dotyczących podobieństwa w postrzeganiu pewnych idei jako zasad określających prawidłowości (o charakterze filozoficznym i pedagogicznym) w dziedzinie egzystencji ludzkiej. Pierwsza zasada antropologii filozoficznej Bollnowa (zbieżna w pewnym stopniu z holonomią w pedagogice Gestalt), przejawia się w praktykach edukacji duchowej taoizmu, w których dowolny element może sprowokować całościowy wgląd w naturę wszechświata. Jest to też bliskie rozumieniu znaczenia uroczystości i świąt w szkołach (występujących też w *daojiao*) jako czynnika wyzwającego doświadczenia metafizyczne w rozumieniu Bollnowa. Druga zbieżność dotyczy bardziej „skokowego” niż „liniowego” doświadczania rozwoju, gdyż zajścia czy doznania przełomowych doświadczeń duchowych w taoizmie czy zen nie można zaplanować, choć można w pewnym stopniu uprawdopodobnić. Doświadczenia te w swej istocie nie są też ostateczną prawdą i mogą być stale pogłębiane, co jest zgodne z rozumieniem Bollnowa, dotyczącym utrzymywania otwartymi struktur wychowania i kształcenia. Istotną rolę w pedagogice Bollnowa odgrywa spotkanie, jeden z czynników „nieciągłych” jego modelu edukacji, które mogą też okazać się zasadniczymi w wychowaniu zen i taoistycznym. W zen kształcenie ciągle można porównać np. z ciągłymi sesjami medytacyjnymi

³³⁶ H. Berner, dz. cyt., s. 211–215.

³³⁷ Tamże.

w trakcie trwania *sesshin*, a spotkanie (element ryzyka, zmiany i postępu) z *dokusan* (spotkaniem z mistrzem), podczas którego często dochodzi do doświadczenia przełomu duchowego (*kensho, satori*). Warto nadmienić, że taoiści przejęli wiele form organizacji życia klasztornego i szkolenia duchowego (jak zbiorowe medytacje) z buddyzmu chan. Wspólne dla obu porównywanych systemów jest też „ciągłe podążanie naprzód”, mimo doświadczenia upadków i okresów zniechęcenia, a czynnik wiary jest istotnym motywem takiego postępowania. Również nauczyciel i nauczyciel duchowy, aby spełnić swe funkcje edukacyjne, muszą cieszyć się zaufaniem uczniów i adeptów oraz stworzyć właściwą atmosferę do nauki i rozwoju człowieka.

9.4.7. Zgodności z pedagogiką wyższych stanów świadomości

W Polsce Wojciech Pasterniak wskazał na potrzebę powołania do życia kolejnego, powiązanego z już wymienionymi nurtami humanistycznymi, kierunku – pedagogiki wyższych stanów świadomości (a także drugiego, podobnego i powiązanego z poprzednim – pedagogiki teonomicznej³³⁸). Z uwagi na bardziej otwarte założenia koncepcyjne pedagogiki wyższych stanów świadomości, podobieństw między rozpatrywanymi w tym podrozdziale nurtami dalekowschodnimi należy szukać przede wszystkim z tą pedagogiką.

Uczony, budując swoją teorię pedagogiczną, wyszedł od konstatacji o błędnych podstawach wielu współczesnych teorii pedagogicznych, związanych z ich założeniami antropologicznymi i ontologicznymi³³⁹. Inspiracji dla właściwych podstaw nowej teorii pedagogicznej należy szukać również w myśli starożytnej i nowożytnej innych, pozaeuropejskich kultur. Wiele współczesnych „płaskich” pedagogik nie uwzględnia ponadczasowych wartości: Prawdy, Dobra i Piękna. Uczony wprowadził pojęcie „przestrzeni edukacyjnej” jako „każdej czasoprzestrzeni nasyconej aksjologicznie”, w której nauczyciel, wypełniając swe funkcje, odwołuje się do wartości, którymi właśnie „nasyca” tę przestrzeń i w ten sposób uwrażliwia uczniów³⁴⁰. To w stronę takiego aksjologicznego uwrażliwiania powinny być skierowane wszelkie reformy oświaty, gdyż:

³³⁸ Por. też: M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, dz. cyt., s. 54 i nn.

³³⁹ W. Pasterniak, *Rozjaśnić egzystencję: o dylematach i rozdrożach edukacji*, Poznań 2001, s. 76.

³⁴⁰ Tamże, s. 20.

Ludzkości bardziej potrzebna [jest] rewolucja w dziedzinie ducha niż w dziedzinie materii. Także oświacie i szkolnictwu. Również nauczycielowi³⁴¹.

W pracy *O pedagogice wyższych stanów świadomości* W. Pasterniak zwrócił uwagę na promocję ego przez współczesne wychowanie i szkołę, podkreślanie przez nie ducha współzawodnictwa, niszczącego nastawienie braterskie pomiędzy ludźmi. Dostrzegł liczne antynomie celów i wartości w wychowaniu, i domagał się ich „uspójnienia”. Jest ono możliwe przez odwołanie się do poznania religijnego i wyjście poza model pedagogiki świeckiej. Prawdę o wychowaniu można odkryć tylko w takiej pedagogice, która uwzględni całość ludzkiej egzystencji, wszystkie jej cele i wartości, realizowane w procesie wychowania i samowychowania, a leżące poza możliwościami odkrycia przez pedagogikę funkcjonującą według wzorów nauk matematyczno-przyrodniczych. Wyzwolenie się od ego, doskonalenie moralne i estetyczne jest powiązane ze światem wartości uniwersalnych i moralnych zarazem, które muszą przeniknąć sferę teorii i praktyki pedagogicznej. Ideologia konsumpcjonizmu obejmująca młodzież staje się standardem w jej środowisku, osłabiają się inne wartości, zaznacza się kryzys wychowania w wielu postaciach: zachowań antyspołecznych, rozpadu rodziny, upadku wartości pracy, nauki, zaniku obszarów tabu i sacrum³⁴². Uczony badał rozwój moralny i poziomy świadomości studentów. W oparciu o własne badania oraz Kena Wilbera zaprezentował je następująco: 1. poziom to świadomość egocentryczna, dominującą wśród studentów, niekiedy narcystyczna, pomnażająca konflikty i cierpienie; 2. poziom to świadomość socjocentryczna, etnocentryczna, podstawowa w wychowaniu państwowym i narodowym, występująca u dość znacznej grupy młodzieży; 3. poziom to świadomość światocentryczna, wzrastającego altruizmu, rzadziej spotykana, potrzebna w dobie globalizacji; 4. poziom to świadomość egzystencjalna, jeszcze nie transpersonalna, ale już dojrzała świadomość światocentryczna, uwzględniająca odczucia umysłu i ciała, niekiedy wypełniona lękiem przy uwalnianiu się od wymiaru personalnego. U studentów nie wystąpił 5. poziom świadomości – teocentrycznej, związanej z tradycjami kontemplacyjnymi i medytacyjnymi całego świata, i akceptujący założenie o istnieniu Boga oraz konsekwencji tego istnienia dla człowieka, świata i wszechświata³⁴³. Jednak, jeśli jest to najwyższy poziom świadomości (poziom świętości), to co z wyznawcami religii bez Boga, jak

³⁴¹ Tamże, s. 75.

³⁴² W. Pasterniak, *O pedagogice wyższych stanów świadomości*, Zielona Góra 2003, s. 20.

³⁴³ Tamże, s. 25.

buddyzm, taoizm i konfucjanizm? Czy można tu przyjąć założenie o istnieniu Natury Buddy, Dao i Tian (Nieba), czy też te religie stoją niżej niż teocentryczne?

Uczony dociekał też stopnia samopoznania studentów, prowadząc stosowne badania empiryczne, z których wyłonił się obraz studenta jako nie-dojrzałej osoby, idealizującej siebie, nie potrafiącej zdefiniować własnych wad i konfliktów. Ponieważ człowiek może doświadczyć samopoznania w atmosferze bez lęku i przymusu, potrzeba zmian, gdyż edukacja

(...) nie może być dwuznaczna, zła i zarazem dobra. Nie może uczyć osobistego zysku, korzyści i bezpieczeństwa, a jednocześnie operować hasłami altruizmu i wspólnego dobra. Wtedy bowiem nie jest możliwe zrozumienie życia. A rozumienie życia to zrozumienie samego siebie na drodze samopoznania. I to jest właśnie początek i cel najważniejszy wychowania, także edukacji uniwersyteckiej³⁴⁴.

Dzięki samopoznaniu człowiek staje się zintegrowany, wewnętrznie zrównoważony i uspołniony ze światem zewnętrznym, posiada więź z całą rzeczywistością i niweluje wszelkie konflikty, prowadzi życie w prawdziwym pokoju, wewnętrznym ładzie i ciszy, a poziom świętości jest jednocześnie źródłem dla prawdziwej sztuki i twórczości. Osiąga się go na drodze medytacji o indywidualnym i niepowtarzalnym charakterze, jednak są to działania zupełnie zaniedbane w edukacji uniwersyteckiej i niższych szczeblach³⁴⁵. Dostarczanie dzieciom odpowiednich przykładów (wzorców osobowościowych), dobór podręczników i lektur pod kątem obecności w nich wartości moralnych, może również przyczynić się do zmiany współczesnej szkoły i systemu edukacyjnego. Edukacja powinna zmierzać w stronę umożliwienia człowiekowi uwolnienia się od ego i zarozumiałości, i poprowadzić go do mądrości, której osiągnięcie jest możliwe tylko w wyższych stanach świadomości. Należy zatem umożliwić człowiekowi samopoznanie, które scali ludzką inteligencję intelektualną, emocjonalną i duchową w akcie bezwysiłkowej i bezintencjonalnej medytacji. Stan medytacyjny prowadzący do prawdy nie jest dla nowicjuszy, jednak odpowiednie kształcenie i wychowanie (m.in. odwołujące się do relaksacji, uczące też przebywania „tu i teraz”) ostatecznie umożliwi dojrzałą medytację i samourzeczywistnienie³⁴⁶. Warunkiem podstawowym, w tak rozumianej edukacji, jest dojrzały nauczyciel:

³⁴⁴ Tamże, s. 27.

³⁴⁵ Tamże, s. 28–30.

³⁴⁶ Tamże, s. 61–65.

Nauczyciel musi być jednostką zintegrowaną we wszystkich wymiarach: fizycznym, psychicznym i duchowym, gdyż „to, jacy jesteśmy jest dużo ważniejsze niż tradycyjna kwestia, czego uczyć dziecka”³⁴⁷.

Edukację współczesnego człowieka należy uwolnić od przemocy, kłamstwa i zarozumiałych „autorytetów”. W ten sposób nie będzie powielana przemoc i przekonanie o rzekomej przewadze zła nad dobrem w świecie. Treści wychowania i kształcenia powinny podkreślać trwałe wartości, takie jak potrzebę doświadczenia wolności, która wymyka się nauce, a pomniejszyć obecnie wyeksponowane wartości materialne, które nauka potrafi badać. Doświadczenie wolności jest przekazywane w świadectwach ludzi żyjących w różnych kulturach, ale pomijane we współczesnej edukacji, która ma rzekomo ważniejsze cele do realizacji. Jedyna rewolucja, jaka jest potrzebna współczesnemu człowiekowi, to nie rewolucja polityczna czy ekonomiczna, lecz rewolucyjna przemiana siebie samego na drodze rozumienia i samopoznania. Taka wolność, sięgająca do poziomu wieczności, jest także odpowiedzialna, wyzbyta pragnienia korzyści, umożliwiającą przeżywanie harmonii i piękna świata³⁴⁸.

Podobieństwa tego kierunku pedagogicznego są dość oczywiste, dotyczą zwłaszcza konfucjanizmu w ujęciu jego twórcy – Konfucjusza (dotyczą istnienia trwałych wartości, zdeponowanych zarówno w księgach, jak i w wielkich wzorach-postaciach przeszłości, a także w samym Niebie), ale przede wszystkim w rozumieniu Mencjusza i przedstawicieli neokonfucjańskiej szkoły umysłu. Wskazywali oni na bezpośrednią możliwość poznania prawdy i osiągnięcia najwyższego stopnia rozwoju moralnego (dobra) dzięki sile prawych uczynków oraz aktowi iluminacji, duchowego samopoznania, dotarcia do prawdy-zasady (*li*) i urzeczywistnienia poziomu świętości, poziomu najwyższej moralności. Urzeczywistnieni ludzie mieli doświadczać odpowiedzialnej wolności, a także ładu i harmonii wszechświata, co jest najwyższym celem wychowania i samowychowania w obu porównywanych systemach. Ideał wychowania, zaprezentowany przez W. Pasterniaka, przypomina nie tylko ideał mędrca wymienionego nurtu konfucjańskiego, ale też mędrca taoistycznego, chociaż na łonie taoizmu jego realizacja przebiegała tylko częściowo podobnie, jak w propozycji uczonego (chodzi o stosowanie medytacji jako drogi samopoznania), a w dużej mierze inaczej, gdyż odbywała się przez wieki poza szkołą i kształceniem formalnym, choć z czasem nabrała i takiego charakteru.

³⁴⁷ Tamże, s. 75.

³⁴⁸ Tamże, s. 80-91.

9.4.8. Zgodności z *Original Play*

Na zakończenie tego podrozdziału warto wspomnieć o *Original Play* – Zabawie Pierwotnej, nurcie pedagogicznym zapoczątkowanym przez Fredericka Oskara Donaldsona, ucznia Deweya oraz współpracownika Rogersa, wymienianego w jego książce *Freedom to Learn for the 80's*, który jest również z wykształcenia sinologiem.

Donaldson podziela przeświadczenie Rogersa o nieprzekłamanym stosunku dzieci do rzeczywistości, postrzeganej przez nie jako cudowna i nieuwarunkowana kraina, w której człowiek porusza się, kierując sercem, dając i biorąc to, czego potrzebuje lub potrzebują inni³⁴⁹. Dopiero kultura o określonych cechach, propagująca rywalizację i niehumanitarne wartości, zaprzepaszcza to pierwotne dziecięce podejście, dziecięcą zabawę, radość życia i tkwiące w tym poczucie sensu³⁵⁰. Odpowiednia terapia jest w stanie pomóc ludziom dorosłym powrócić do spontaniczności i prawdziwości siebie z okresu dzieciństwa.

W dziełach taoistycznych *Laozi*, *Zhuangzi* oraz *Liezi* znajdują się liczne odwołania do tego stanu umysłu, otwartego na świat, czystego, wypełnionego uwagą, wyzbytego spekulacji umysłowych i kalkulacji, jako stanu niemowlectwa lub dziecka. Również u Mencjusza występują takie odwołania, widoczne chociażby w kontekście reakcji ludzkiej na zagrożenie powstałe, gdy dziecko wpada do studni. Mencjusz wskazuje na stan bez (zbędnego) myślenia i pokierowanie się sercem, natychmiastowe dążenie do udzielenia pomocy, gdy Konfucjusz czynił w takiej sytuacji spekulacje umysłowe, szukając ukrytych podtekstów³⁵¹. W analizowanych dziełach taoistycznych, zwłaszcza w *Liezi*, kilkakrotnie wykazuje się wyższość postrzegania świata przez dzieci nad postrzeganiem go przez dorosłych (por. wątek dzieci i Konfucjusza, wątek chłopca i składania ofiar).

Donaldson odrzucił czysto społeczne teorie zabawy i odwołał się do jej bardziej uniwersalnego pochodzenia, jest ona jego zdaniem czynnością o charakterze wrodzonym i biologicznym, wspólną zwierzętom i ludziom, łącznikiem „wszelkiego życia”. Odwołanie się do niej jest zaproszeniem do „świata dziecka”. Z takiego rozumienia wynikają cztery prawdy: istotą *Original Play* jest pokój, strach i ignorancja niszą podstawy rozwoju i edukacji dzieci, te w sposób naturalny zapraszają każdego do wspólnej zaba-

³⁴⁹ Por. cyt.: „Kraj lat dziecińczych! On zawsze zostanie Święty i czysty, jak pierwsze kochanie”. A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz*, Gdańsk 2000, s. 402.

³⁵⁰ Por. P. Zieliński, *Zabawa Pierwotna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Suplement A-Ż*, red. T. Pilch, Warszawa 2010, s. 614.

³⁵¹ Por. podr. 7.2.2, część: „Dobra ludzka natura”.

wy, tym samym eliminując lęk i potwierdzając prawo miłości, Zabawa Pierwotna stanowi alternatywę dla upowszechnionych form zabawy i nauki, umożliwia zdrowy rozwój i stanowi podstawę dla procesu uczenia. To, co szczególnie zwraca uwagę w tym kierunku, to znaczenie bliskich, bezpośrednich, opartych na „dobrym” dotyku i przeżywaniu radosnych chwil, relacji. Istnieje wiele korzyści fizycznych, psychicznych i społecznych wynikających ze stosowania Zabawy Pierwotnej, praktykowanej również w slumsach, z chorymi, dorosłymi i więźniami, a nawet dzikimi zwierzętami. Najogólniej rzecz ujmując, integruje ona i uzdrowia człowieka oraz jego relacje, prowadząc ludzi do odczuwania jedności z wszelkim życiem i pracy nad światowym pokojem³⁵².

Wszystkie te idee holistycznie rozumianego rozwoju człowieka, uwzględniające też środowisko naturalne, ludzi skrzywdzonych i odrzuconych, są zbieżne z ideami taoizmu, który podmiotowo traktuje dzieci i kobiety, a nawet przestępców i osoby kalekie, które, według opisów zawartych w *Zhuamngzi*, stały się urzeczywistnionymi ludźmi – mistrzami taoistycznymi.

Nie są to wszystkie nurty humanistyczne w pedagogice, które wykazują podobieństwa z myślą wychowawczą taoizmu i konfucjanizmu, odwołania do kilku następujących zawarte zostały w podrozdziale 9.6.

9.5. Związki z nurtami pedagogiki ekologicznej

Pedagogika ekologiczna w podręczniku akademickim *Pedagogika*, pod redakcją Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, została potraktowana jako osobny współczesny prąd lub kierunek pedagogiczny, odwołujący się do zróżnicowanych nurtów i teorii ekologicznych, wyodrębnionych w nauce i kulturze świata zachodniego. Ujęcie to odbiega od rozumienia przedstawionego przez Z. Kwiecińskiego, dotyczącego ekologii pedagogicznej i pedagogiki ekologicznej³⁵³, jednak umożliwia poczynienie analogii z ideami analizowanych dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych.

Agnieszka Gromkowska-Melosik jako główne nurty we współczesnej ekologii, z których wynikają dwie koncepcje edukacji ekologicznej, wymieniła ekologię płytką lub umiarkowaną (*shallow ecology*) i alternatywne dyskursy ekologiczne, wśród których można wyróżnić zwłaszcza ekologię

³⁵² Tamże, s. 614-615. Por. O.F. Donaldson, „Original Play™”: podstawa uczenia się i rozwoju dzieci, w: *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, red. A. Gofron, M. Piasecka, Częstochowa 2008, s. 93 i nn.

³⁵³ Por. Z. Kwieciński, *Ku odnowie ekologii pedagogicznej*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 26.

człowieka, ekologię głęboką, ekoetykę, ekologię społeczną (bliższą rozumieniu pedagogiki ekologicznej Z. Kwiecińskiego), ekofeminizm i inne.

Pierwszy główny nurt kładzie nacisk na ochronę zasobów przyrody w związku z potrzebami gatunku ludzkiego, a istotnym przekonaniem jest tutaj wiara w zlikwidowanie kryzysu ekologicznego „za pomocą nowoczesnych technologii i rozwiązań cywilnoprawnych”³⁵⁴.

Nurty alternatywne odrzucają takie założenie, jak również podejście antropocentryczne i postawę ekskluzjonizmu. W miejsce antropocentryzmu stawia się tutaj biocentryzm, którego etyka w rozumieniu Paula W. Taylora opiera się na kilku zasadach: jednakowego statusu wszystkich organizmów, ich współzależności, własnego prawa do dobra z racji swej unikalności oraz odrzucenia idei nadrzędności gatunku ludzkiego nad gatunkami zwierzęcymi³⁵⁵. Inne kategorie alternatywnych dyskursów to: bioregionalizm, podkreślający jedność ludzi z zamieszkanym przez nich środowiskiem oraz ekofilozofia (filozofia ekologiczna, filozofia nadziei) oparta na wartościach (ekologicznych, powiązanych ze środowiskiem naturalnym i zamieszkującymi je gatunkami roślin i zwierząt): troski, szacunku, sprawiedliwości, pokoju, tolerancji i współdziałania³⁵⁶.

Wydaje się, że taoizm miał więcej wspólnych cech z tzw. kultami agrarnymi, niż konfucjanizm, jako że taoiści, prezentowani w omówionych dziełach taoizmu, o wiele częściej występują w bezpośredniej bliskości z przyrodą, żyją w ośrodkach wiejskich, w pustelniach, lasach i górach oraz nad rzekami i utrzymują się z pracy własnych rąk, na roli itp. Oddaje to w pewnym stopniu wspomnianą ideę bioregionalizmu, powiązania i jedności ludzi ze środowiskiem naturalnym. Wskazywana wielokrotnie w dziełach taoistycznych idea jedności życia i śmierci oraz zmiany, bez wątplenia oddaje także prawidłowości obserwowane w funkcjonowaniu natury, urastające do rangi praw przyrody, a zatem i ludzkiego życia.

Ekologia społeczna jako dziedzina socjologii, zdaniem Murraya Bookchina, postrzega źródła kryzysu ekologicznego w akceptowaniu i podtrzymywaniu przez ludzi „hierarchicznych i autorytarnych struktur społecznych, politycznych i ekonomicznych”³⁵⁷. Problemy ekologiczne oraz społeczne należy rozwiązać przez doprowadzenie do decentralizacji stosunków społecznych i ekonomicznych oraz uwolnienie się z uzależnienia od technologii i tworzenie wspólnot alternatywnych³⁵⁸.

³⁵⁴ A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 428.

³⁵⁵ Tamże, s. 429–430.

³⁵⁶ Tamże, s. 430.

³⁵⁷ Tamże, s. 431.

³⁵⁸ Tamże, s. 431.

Można tutaj wskazać na „negatywny” przykład, potwierdzający zasadność twierdzenia Bookchina, dostrzegalny w *Dialogach konfucjańskich*. System filozoficzno-społeczny Konfucjusza wyraźnie wspierał hierarchiczne i autorytarne struktury społeczne, polityczne i ekonomiczne, a jego świadomość ekologiczna mieściła się w nurcie zapatrywań ekologii płytkiej i umiarkowanej. Interesy człowieka są w relacjach z przyrodą najważniejsze, jak to można zauważyć w opisanym przypadku składania przez Konfucjusza ofiar ze zwierząt dla bóstw, choć filozof zdawał się też w pewnym stopniu dostrzegać „podmiotowość zwierzęcia”, odmawiając stosowania pewnych technik rybołówstwa i ułatwień podczas polowania (*Dialogi*, III, 17; VI, 4; VII, 26)³⁵⁹. Na wartości życia w małych wspólnotach, będących blisko przyrody, w taoizmie wskazuje *Daodejing* (rozdz. 80)³⁶⁰.

Twórca jednego z najbardziej nośnych nurtów filozofii ekologicznej – głębokiej ekologii (*deep ecology*), Arnee Naess pisał o niej następująco:

Istotą głębokiej ekologii jest stawianie pogłębionych pytań. Przymiotnik „głęboki” podkreśla, że stawiamy pytanie „dlaczego” i „jak” tam, gdzie inni tego nie robią. Dziś potrzebna jest nam gruntowna przemiana myślenia ekologicznego w to, co nazywa się ekozofią. Słowo „mądrość” (*sophia*), odnosi się do etyki, norm, zasad i ich stosowania w praktyce. Zatem, ekozofia, albo głęboka ekologia, oznacza przesunięcie akcentu z nauki na mądrość. Na przykład powinniśmy stawiać takie pytanie: Dlaczego rozwój gospodarczy i wysoki poziom spożycia są tak ważne? W konwencjonalnej odpowiedzi wskazuje się zwykle na gospodarcze konsekwencje braku tego rozwoju. Natomiast w głębokiej ekologii pytamy, czy współczesne społeczeństwo umożliwia realizację podstawowych ludzkich potrzeb, takich jak miłość, bezpieczeństwo, obcowanie z przyrodą – i w ten sposób stawiamy pod znakiem zapytania założenia leżące u podstaw istnienia naszego społeczeństwa. Pytamy, jakie społeczeństwo, jakie systemy nauczania, jaka forma religii są najkorzystniejsze dla wszelkiego życia na naszej planecie, a następnie pytamy, co powinniśmy zrobić, aby dokonać niezbędnych zmian. Nie ograniczamy się do naukowego podejścia; mamy obowiązek sformułowania całościowego poglądu. Tylko taki całościowy pogląd może dostarczyć silnego napędu wszel-

³⁵⁹ Por. 7.2.1, część: „Etyka ekologiczna”.

³⁶⁰ Por. L. Kohn, dz. cyt., s. 34.

kim działaniom i ruchom skierowanym na ratowanie naszej planety przed ludzką eksploatacją i dominacją³⁶¹.

Wysoki poziom życia materialnego i spożycia, był wielokrotnie kwestionowany i krytykowany, zarówno przez taoistów, jak i konfucjanistów, wskazujących na inne wartości: doskonalenie się duchowe i moralne oraz także edukację, w konfucjanizmie przyjmującą bardziej charakter formalny, a w taoizmie nieformalny i pozaformalny.

Stawianie pytań jest działalnością może nawet najważniejszą w edukacji, jak również umożliwienie zaistnienia w niej rozmaitych narracji. Zauważył to i podkreśla Ryszard Łukaszewicz³⁶², „pedagog świata”, który zainicjował realizowane w Polsce od 1990 roku *Salony Edukacji Ekologicznej NATURAmy*³⁶³, tym samym wskazując na (pewną) zbieżność ideową z nurtem głębokiej ekologii. Jej źródła upatruje się w zróżnicowanych podejściach naukowych i kulturowych z całego świata, które wymienia się w liczbie dwunastu, a wśród nich poczesne miejsce znajdują „wschodnie tradycje duchowe”, zwłaszcza pisma taoistyczne i buddyjskie³⁶⁴, a także wartości tkwiące w kulturach bardziej pierwotnych, jak indiańskich³⁶⁵. Innym źródłem jest silny ruch chrześcijański, zrodzony w końcu lat osiemdziesiątych, głoszący potrzebę ochraniać całego środowiska i prowadzenia materialnie skromnego życia, z uwagi na przekonanie o wewnętrznej wartości wszystkiego, co stworzył Bóg, w tym dzikich form życia i całej natury, gdyż należą one do Boga, a nie do ludzi³⁶⁶.

Taoizm, co warto podkreślić, dopuszczał możliwość odmiennej od upowszechnionej (i dominującej) w starożytnym społeczeństwie chińskim narracji w zakresie etyki ekologicznej, co jest szczególnie widoczne w przytoczonym opisie zabrania przez chłopca głosu w kwestii dotyczącej rzeko-

³⁶¹ A. Naess, (*Wywiad*), „I. Miesięcznik Trochę Inny” 1990, nr 1, s. 34. Cyt. za: P. Zieliński, *Alternatywne metody samowychowania*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992, s. 287.

³⁶² R. Łukaszewicz, *O wielości rozumienia edukacji i wyższości pytań nad odpowiedziami*, „Przeгляд Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 17.

³⁶³ Główne założenia edukacyjne tej działalności można odczytać w pracy profesora: R. Łukaszewicz, *Leczenie głupoty i... czyli Salony Edukacji Ekologicznej NATURAmy*, Wrocław 1996, a także w artykułach jego współpracowników, np.: M. Piasecka, U. Nonckiewicz, *Nurt edukacji ekologicznej. Salon Edukacji Ekologicznej „NATURAMY”*, „Prace Naukowe WSP w Częstochowie. Pedagogika”, 1996, nr 6, s. 83 i nn.

³⁶⁴ B. Devall, G. Sessions, *Ekologia głęboka. Życie w przekonaniu, iż Natura coś znaczy*, tłum. E. Margielewicz, Warszawa 1994, s. 134.

³⁶⁵ Zespół GAMMA podał społeczność Indian Cree jako przykład współczesnych społeczeństw opartych na tylko konserwacyjnym (głębokoekologicznym) systemie wartości.

³⁶⁶ A. Naess, *Rozmowy*, „Zeszyty Edukacji Ekologicznej «Pracownicy na Rzecz Wszystkich Istot»” 1992, z. 2, s. 24.

mego celu istnienia i służenia zwierząt interesowi człowieka (*Liezi*, rozdz. 8, część 30). Te dojrzałe moralnie poglądy ekologiczne są wypowiedziane lub włożone w usta dwunastoletniego dziecka, co jest również warte zaznaczenia, gdyż wskazuje na liczenie się taoistów z narracją grup, które w społeczeństwie chińskim miały niższy status. Jest to przykład podkreślający demokratyczny charakter edukacji w taoizmie. Konfucjanizm również, choć, jako struktura społeczna bardziej zorganizowana i sformalizowana oraz autorytarna, w mniejszym stopniu dopuszczał podobne ideowo głosy. Wybrane kwestie nauki nabierały zapewne w konfucjanizmie charakteru bardziej elitarnego i mogły być roztrząsane, a także nauczane w jego wymiarze ezoterycznym. Przykładem jest tutaj wskazanie na większą wrażliwość ekologiczną (wyższy poziom świadomości ekologicznej) ucznia Konfucjusza – Duanmu Ci, niż samego Konfucjusza. Istotne jest tutaj spostrzeżenie, że takie stanowisko zostało jednak odnotowane w *Dialogach konfucjańskich*, choć można spekulować, czy aby nie przez przeoczenie ich redaktorów (*Dialogi*, III, 17).

Naess wymienił też osiem założeń ekologii głębokiej: każda istota żywa posiada wewnętrzną wartość, wartość samą w sobie; biologiczna różnorodność życia posiada wartość samą w sobie, ludzie nie mają prawa zmniejszać bogactwa i różnorodności życia, za wyjątkiem zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych; należy zredukować obecnie zbyt wysoką ingerencję ludzką w ekosystemy; należy ostrożnie rozważyć ideę nieograniczonego przyrostu liczby ludzi na świecie; należy doprowadzić do zmiany (ale nie rewolucyjnej) w zakresie realizowanych przez politykę celów; należy umożliwić zajście przemiany, aby wyższa jakość życia była priorytetowa i zastąpiła obecnie hołubiony wyższy standard życia materialnego; zgodzenie się z podanymi przekonaniem obliuguje człowieka do ich realizacji, poczynwszy od wprowadzania małych zmian w stronę urzeczywistnienia większych³⁶⁷.

Bardzo zbliżone postulaty wynikają ze znanego na całym świecie raportu ekologicznego Instytutu Studiów nad Przyszłością w Montrealu – Zespołu GAMMA (złożonego z naukowców Uniwersytetu Montrealskiego i Uniwersytetu McGill), który opracował założenia społeczeństwa konserwacyjnego (*Conserver Society*), oszczędzającego i zachowującego swoje zasoby naturalne, a także scenariusze rozwoju współczesnych społeczeństw, uwzględniające ich fundamentalny stosunek do środowiska naturalnego i powiązaną z tym edukację³⁶⁸. Naukowcy Zespołu GAMMA

³⁶⁷ Tamże, s. 25–29.

³⁶⁸ P. Zieliński, *Zespół GAMMA – Raport*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V-Ż, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 890. Por. podr. 4.3.

w swym wielotomowym raporcie wielokrotnie odwoływali się do idei opracowanych przez myśliciela i ekonomistę Ernsta Friedricha Schumachera, znanego krytyka materialistycznego scjentyzmu oraz ekonomii opartej na „produkcje narodowym brutto” jako wskaźniku dobrobytu, autora pracy *Małe jest piękne*³⁶⁹. Według raportu Zespołu GAMMA najkorzystniejszy dla zachowania i pielęgnowania środowiska naturalnego oraz związanych z tym wartości ekologicznych jest scenariusz rozwoju, określony jako buddyjski (SK3)³⁷⁰. W istocie zespół Kimona Valaskakisa określił go jako oparty na wartościach buddyjskich i humanizmu chińskiego (a zatem taoistycznego i konfucjańskiego)³⁷¹. W rozumieniu Schumachera i naukowców Zespołu GAMMA systemy te postrzegają sens cywilizacji ludzkiej nie w mnożeniu potrzeb, ale w zapewnieniu człowiekowi możliwości udoskonalenia swego charakteru. Najważniejszymi ludzkimi potrzebami jest: „działanie jako istoty duchowe”, zgodne z impulsami moralnymi, działanie jako sąsiedzi, „służenie bliźniemu” oraz działanie jako osoba, „samodzielny ośrodek władzy”. Zaspokojenie tych potrzeb umożliwia „twórcze rozwijanie ludzkich talentów” i opiera się na pracy, która rozwija ludzkie umiejętności, pozwala przewyciężyć egoizm przez realizację wspólnego celu i wytwarza dobra i usługi, służące prowadzeniu godziwego życia³⁷².

Część z przytoczonych wyżej założeń ekologii głębokiej, a także postulatów Zespołu GAMMA, odnaleźć można zwłaszcza w ideach taoizmu. Przekonanie o wewnętrznej wartości wszystkich istot, a nie tylko człowieka oraz docenianie istnienia ich wielkiej różnorodności, bogactwa form życia, wyraźnie można dostrzec w wypowiedzi dziecka (*Liezi*, rozdz. VIII, część 30), a ich absolutną wartość powiązaną z byciem jednym z dao, z którego powstają i do którego ostatecznie powracają, podkreślają ustępy *Księgi Drogi i Cnoty*, a także *Prawdziwej Księgi Południowego Kwiatu* (np. *Laozi*, XVI; *Zhuangzi*, rozdz. II, 7; IV, 1; VI, 4 i in.). Zastąpienie standardów podnoszenia poziomu życia materialnego wyższej jakości życiem duchowym, postulowane w wielu nurtach alternatywnych filozofii ekologicznej, jest unaocznione w opowieści taoistycznej o usiłowaniu pana Beigonga (*Liezi*, rozdz. 6, część 2), wskazującej, które z tych wartości celowościowych preferują taoiści. Kierowanie się moralnością w życiu, traktowane jako standard w społeczeństwach konserwacyjnych, jest czymś naturalnym i oczywistym

³⁶⁹ E.F. Schumacher, *Small is beautiful. A study of economics as if people mattered*, London 1973.

³⁷⁰ Por. P. Zieliński, *Edukacyjne i ekonomiczne uwarunkowania społeczeństwa konserwacyjnego*, w: *Spoleczne determinanty edukacji i gospodarowania*, red. K. Rędziński, M. Zieliński, Gliwice 2008, s. 162-164.

³⁷¹ K. Valaskakis, P.S. Sindell, J.G. Smith, I. Fitzpatrick-Martin, *Propozycje dla przyszłości. Społeczeństwo konserwacyjne*, Warszawa 1988, s. 228.

³⁷² Tamże, s. 227, 235-236.

w teorii wychowania Meng Ke. Istotne zmiany w funkcjonowaniu społeczeństwa ludzkiego, aby żyło ono w harmonii ze wszechświatem, zarówno taoiści, jak i konfucjaniści pragnęli wprowadzić drogą pokojową, powierzając władzę oświeconym ludziom, których symbolizowali królowie-mędracy. Wysoka jakość wykonywanej pracy, będącej również drogą samorealizacji człowieka (w SK3), widoczna jest w taoizmie, w działaniach jego urzeczywistnionych adeptów, np. przytoczonych w *Zhuangzi* postaci doskonałych w swym zawodzie ludzi: kucharza Dinga, bezmiennego przewoźnika i snycerza (por. *Zhuangzi*, rozdz. III, 2).

W kontekście psychologicznym i „duchowego wglądu” wspomniany dwupodział nurtów ekologicznych, zdaniem Wojciecha Eichelbergera opiera się na „ekologii strachu” i „ekologii wglądu”. Ekologia strachu jest realizowana, gdy ludziom towarzyszy stan umysłu podkreślający antropocentryczną narrację – „tylko ja mam duszę” i wynika z upowszechnionego poczucia zagrożenia w świecie, który w istocie sprawia, że odmawia się innym bytom, w tym gatunkom roślin i zwierząt, ale też ludziom, prawa do życia i rozwoju. Ekologia wglądu nie wynika z poczucia wyższości i przewagi, lecz ze współczucia i zdolności do współodczuwania, które pojawiają się w człowieku jako skutek doświadczenia „faktu rzeczywistej wspólnoty i jedności ze wszystkim”, wglądu w swoją prawdziwą naturę (w ekologii głębokiej – doświadczenia „Jaźni głębokoekologicznej”). Ostatecznie, chęć ochraniać wszelkiego życia nie wynika z niczego, jest odruchowa i oczywista, jak sam oddech³⁷³. W *Słowie wstępnym do Prawdziwej Księgi Pustki* Lieziego Eichelberger stwierdził, że tacy jak Liezi, urzeczywistnieni ludzie, kierowani współczuciem dla wszystkich, próbują wysławić to, co niewysławiane, łamiąc zasady języka, płacząc się i wypowiadając czasem na pozór niezrozumiałe paradoksy. W ten sposób starają się wskazać innym drogę urzeczywistnienia, by doświadczyli „wszechogarniającej, wiecznej, radosnej i czystej pustki”, by dostrzegli to, co jest takie oczywiste³⁷⁴, a zatem dotarli do podstaw wskazywanych przez „ekologię wglądu”. Świadomość głębokoekologiczna, charakterystyczna dla społeczności i wspólnot nakierowanych na wartości duchowe i ekologiczne, stwarza możliwość dla przetrwania i rozwoju złożonego ekosystemu planety, w tym także gatunku ludzkiego³⁷⁵.

³⁷³ W. Eichelberger, *Ekologia wglądu i ekologia strachu*, „I. Miesięcznik Trochę Inny” 1990, nr 1, s. 4–7.

³⁷⁴ W. Eichelberger, *Słowo wstępne*, w: Liezi, *Prawdziwa Księga Pustki. Przypowieści taoistyczne*, tłum. M. Jacoby, Warszawa 2006, s. 7.

³⁷⁵ Por. P. Zieliński, *Wyzwanie edukacyjne: zmiana świadomości ekologicznej warunkiem ciągłości gatunku ludzkiego*, w: „Podstawy Edukacji” 2009, t. 2: *Ciągłość i zmiana*, s. 364–366.

Lubomira Domka, poruszając kwestię edukacji dla ekorozwoju, odniosła się do idei jednego z twórców ekozofii³⁷⁶ – Henryka Skolimowskiego, który wskazał przede wszystkim na znaczenie rewerencji w filozofii ekologicznej, czci dla wszelkiego życia jako takiego, życia, które wymaga szacunku, niezależnie od wartości dla człowieka. Jak stwierdziła autorka, w świecie chaosu, obojętności, a nawet okrucieństwa, zdominowanym przez skrajny antropocentryzm, gdy nauka ze swoim obiektywizmem opisu świata nie zajmuje (konkretnego) stanowiska w kwestii wartości, należy wybrać określony system wartości ekologicznych, a wskazywany przez Skolimowskiego zawiera: odpowiedzialność za wszystko (również przyszłe pokolenia), umiarkowanie (odrzuć wszelkiego marnotrawstwa i nadkonsumpcji), symbiozę i współodczuwanie. Umożliwić to ma podtrzymywanie równowagi ekosystemów i całej biosfery³⁷⁷, gdyż przyroda nie rządzi się prawem silniejszego („kłów i pazurów” – to tylko przejawy życia), ale dąży do zachowania równowagi i harmonii w ekosystemach.

Wskazana przez Skolimowskiego rewerencja³⁷⁸, cześć dla wszelkiego życia, niezależnie od wartości pragmatycznych, została uwidoczniiona w taoizmie m.in. w przypowieści o świętym dębie i cieśli, który najpierw nie widział jego wartości (nie mógł go wykorzystać jako materiał), a doznawszy wglądu uświadomił sobie jego absolutną wartość. Co interesujące, czeladnik stolarza, osoba w młodszym wieku, nie miała już wcześniej tych wątpliwości, co mistrz i darzyła dąb wielką czią. Paradoksalnie: „bezużyteczność” dębu okazała się jego wielką „użytecznością” (*Zhuangzi*, IV, 4). Również neokonfucjanista szkoły umysłu Wang Yangming wskazał na tkwiącą w przyrodzie, roślinach, drzewach „wewnętrzną wiedzę”, która jest tą samą, co wewnętrzna wiedza człowieka³⁷⁹, a zatem wszystko wraz z człowiekiem tworzy jedność i wymaga szacunku.

H. Skolimowski dokonał panoramicznego (uogólnionego) porównania dwóch podejść do wiedzy między Zachodem a Wschodem w kontekście „ekologii jako nauki o wzajemnym powiązaniu czynników utrzymujących środowisko w równowadze”³⁸⁰. Na Zachodzie położono nacisk na eksploatację świata zewnętrznego, na Wschodzie – życia wewnętrznego i budowania jaźni; na Zachodzie uznano wiedzę obiektywną, na Wschodzie –

³⁷⁶ Ekozofia, czyli filozofia ekologiczna, powiązana jest z nurtami ekocentrycznymi i biocentrycznymi, jak ekologia głęboka i odmiany ekofeminizmu.

³⁷⁷ L. Domka, *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, Warszawa-Poznań 2001, s. 83–84.

³⁷⁸ Por. też: M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii*, Kraków 2011, s. 69–70.

³⁷⁹ Por. podr. 7.3.1.1: „*Nauki przydatne w życiu praktycznym (Chuanxi Lu)*”.

³⁸⁰ H. Skolimowski, *Nadzieja matką mądrych. Eseje o ekologii*, tłum. Z. Madej, Warszawa 1989, s. 128.

wiedzę płynącą z jaźni oraz samoświadomość. W podejściu zachodnim wiedza została uprawomocniona przez „obiektywne”, powtarzalne eksperymenty, a oczywistość (pewność) jest związana z powtarzalnością faktów i teorii fizycznych, gdy w podejściu wschodnim wiedza jest uprawomocniona przez pracę nad sobą, nad indywidualną jaźnią, a oczywistość wynika z osiągnięcia przez te procesy intersubiektywnej teorii jaźni, która nabiera ważności powszechnej. Na Zachodzie świat jest postrzegany jako skonstruowany ze zdarzeń fizycznych, gdy na Wschodzie jest odbiciem (zwierciadłem) jaźni jednostkowej, w której zawarte są prawa kosmiczne, a poznanie siebie jest dotarciem do wiedzy uniwersalnej³⁸¹. Pogodzenie ze sobą oczywistości obiektywnej i subiektywnej, i ich wzajemnego uzupełniania się jako syntetycznego ujęcia prawdy, jest możliwe przy założeniu, że oba umysły są aspektami uniwersalnego umysłu, a umysł obiektywny stanowi skrajny wyraz umysłu subiektywnego oraz umysł subiektywny można postrzegać również jako umysł obiektywny. Zróżnicowanie obu stanowisk wynika z wyrażania się umysłu na swój zróżnicowany sposób, wskazuje ponadto na jakiś aspekt czy fazę rozwojową, ewolucję umysłu (czy świadomości). *Nowa Fizyka* wraz z wynikającymi z niej konsekwencjami metafizycznymi oraz etycznymi, stanowi załączek wzorca godzącego Zachód ze Wschodem na głębszym poziomie pojęciowym, wskazującym na nieistnienie oczywistości obiektywnej i postrzeganie siebie jako części kosmosu nie tylko w wymiarze fizycznym. Kosmos z kolei można postrzegać jako powiązaną całość, a poznanie i zastosowanie tych wszystkich aspektów wiedzy wprowadzi człowieka do nowego wszechświata, kreacji nas samych³⁸².

Wskazywana przez Skolimowskiego „intersubiektywna teoria jaźni” funkcjonowała jako rozpowszechnione przekonanie już w starożytnych Chinach. Występowało ono zarówno w taoizmie, jak i konfucjanizmie: mądrość wynika nie tyle z ksiązek, co zrozumienia woli Nieba, doświadczenia Nieba czy absolutu, gdyż prawdziwa mądrość nie może pochodzić z rozumu i doświadczenia zmysłami, ale z (intuicyjnych) wglądów. A ponieważ takie są wciąż zgłaszane czy upowszechniane, a ich treść jest podobna w przekazywanych próbach opisu, dochodzi do pewnej „obiektywizacji” tego, co subiektywne. Istotą tych wglądów jest doświadczenie pustki jako podstawy dla wszystkich zróżnicowanych bytów, z której powstają i do której wracają, nie można tego doświadczenia przekazać słowami, ale opisy nieustannie wskazują na: czystość, oczywistość, bezkształtność, wszechobecność, wieczność, wielką przenikliwość czy wszechświadomość itp.,

³⁸¹ Tamże, s. 129.

³⁸² Tamże, s. 130.

czego doświadczenie wiąże się z przeżyciem przez człowieka niewysłowionej radości, uzyskuje on poczucie powrotu do prawdziwego domu, znika też obawa przed śmiercią oraz pojawia się zrozumienie jedności (wszechpowiązania) wszystkich aspektów i „częstek” życia, całej przejawiającej się rzeczywistości. Takie i podobne opisy można odnaleźć w dziełach taoistycznych oraz konfucjańskich, powiązanych ze szkołą umysłu.

Na styku ekologii i feminizmu powstał w połowie lat siedemdziesiątych ekofeminizm, powołany do życia i rozwijany przez francuską pisarkę Françoise d'Eaubonne. Jego głównym przekonaniem jest dowodzenie, że przyczyny opresyjnego traktowania kobiet są podobne do przyczyn destrukcyjnego traktowania natury. Nie tyle chodzi tu o antropocentryzm, jak w głębokiej ekologii, co o androcentryzm i system patriarchalny. To cechy przypisywane mężczyznom, jak: racjonalność, indywidualizm, dążenie do dominacji i konkurencyjność, które zdominowały cywilizację ludzką, doprowadziły do znaczącej dewastacji ekosystemów i podporządkowania oraz wykorzystywania kobiet. Należy nie tylko zmienić stosunek do natury, ale znieść podporządkowanie kobiet mężczyznom. Dewaluacja wartości Natury w kulturze Zachodu wiąże się z deprecjacją kobiet. Należy zadbać nie tylko o naturę, kobiety, ale też o zwierzęta, gdyż dola kobiet i zwierząt jest podobna – mają służyć i być podawane (do konsumpcji)³⁸³. Ekofeminizm jest zatem walką o prawa i zrównanie z resztą społeczeństwa zarówno zwierząt, jak i kobiet oraz próbą zbudowania świata w oparciu o rzeczywistą równowagę sił, w tym zapewnienie równowagi między pierwiastkiem męskim a żeńskim. Idąc tym tokiem myślenia można wskazać kolejną wielką grupę, która nie jest traktowana na równi z pozostałymi częściami społeczeństwa – dzieci. Problematyką ich niedoli oraz wyzwolenia z opresji zajmuje się jednak pedagogika antyautorytarna oraz negatywna. Sama pedagogika feministyczna jest często traktowana jako część pedagogiki krytycznej³⁸⁴.

Przedstawiane przez konfucjanizm społeczeństwo ma wyraźnie charakter patriarchalny, a kobiety zostały w nim zepchnięte do pełnienia ról podrzędnych. Podkreślały to stanowisko słowa samego Konfucjusza na temat kobiet, potraktowanych przez niego na równi z ludźmi małostkowymi (*Dialogi*, XVI, 25) oraz teksty późniejsze, neokonfucjańskie, jak np. *Wielka nauka dla kobiet – Onna-daigaku*, przypisana Ekkenowi³⁸⁵. W taoizmie było zdecydowanie inaczej, kobiety stały na równi z mężczyznami, podobnie traktowano dzieci. Mędrkami mogli zostać zarówno mężczyźni, jak

³⁸³ A. Gromkowska-Melosik, dz. cyt., s. 433–435.

³⁸⁴ L. Kopciwicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003, s. 226.

³⁸⁵ Por. podr. 7.3.4.

i kobiety, pochodzący z dowolnej warstwy społecznej³⁸⁶. Kobiety, pojawiające się w dziełach taoistycznych, często są pokazane w rolach towarzyszek życiowych swych mężów, tworząc wraz z nimi podstawową i równouprawnioną komórkę wspólnoty wiejskiej. Jednak i w konfucjanizmie są pewne wyjątki w tym względzie, np. *Doktryna Środka* (zawierająca bez wątpienia odniesienia taoistyczne) wskazuje, że zarówno mężczyźni, jak i kobiety mogą stać się mędrkami i powinni o to zabiegać (*Zhongyong*, rozdz. 15). W taoizmie odwoływano się zdecydowanie częściej niż w konfucjanizmie do zasady yin-yang, wskazującej na naturalne dążenie zachowania równowagi między pierwiastkiem żeńskim i męskim, podstawami harmonijnego bytowania, co tłumaczy częściowo docenianie drugiej płci.

Z kolei założenia etyki ekologicznej, wiązanej z św. Franciszkiem z Asyżu, Albertem Schweitzerem, a przede wszystkim z Aldo Leopoldem, wpisują się w nurt postulatów i haseł ekologii głębokiej, z uwypukleniem „sumienia ekologicznego” i działająca rzecz ochrony dzikiej przyrody w Celu zapewnienia harmonii między człowiekiem a ziemią³⁸⁷.

Edukacja ekologiczna nawiązująca do założeń alternatywnych nurtów ekologicznych i przepojona wartościami etycznymi, dostrzega na samym początku problem związany z samą edukacją (formalną), która często zmusza młodych ludzi do wyścigu dotyczącego zdobywania wiedzy, podkreślając ideę współzawodnictwa oraz dzieląc ich na wygranych i przegranych, lepszych i gorszych, co od razu rzutuje na stosunek człowieka do ożywionej i nieożywionej przyrody i dotyczy podstaw egzystencji. Dwie ekologie wyznaczają dwa cele i rodzaje edukacji. Jedna z nich ma

(...) służyć zachowaniu i utrwaleniu uprzywilejowanej pozycji, pozwalającej na rozszerzanie strefy wpływu przy zachowaniu silnego poczucia własnej identyfikacji, osobowości, odrębności – tutaj skuteczne jest współzawodnictwo. (...) Radykalność drugiego podejścia polega na odrzuceniu celów służących utrwalaniu dominującego obecnie kierunku płytkiej ekologii strachu i na odrzuceniu antropocentryzmu będącego wciąż podstawowym odniesieniem dla edukacji³⁸⁸.

W nurcie radykalnym edukacji ekologicznej traktuje się jako błąd skłonność do kreowania siebie na osobę mądrą i wyjątkową. Słuszną jest za to umiejętność stawiania pogłębionych pytań. Drogą realizacji tej edukacji

³⁸⁶ Por. np. L. Kohn, dz. cyt., s. 33.

³⁸⁷ J.B. Callicott, *Companion to a Sand County Almanac. Interpretive and critical essays*, Madison 1987.

³⁸⁸ J. Korbel, M. Lelek, *W obronie Ziemi – radykalna edukacja ekologiczna*, Bielsko-Biała 1995, s. 66.

są warsztaty adresowane do dorosłych i dzieci oraz grup mieszanych, wdrażające do nowej identyfikacji samego siebie, dostarczające takiego doświadczenia, które może umożliwić zmianę i utożsamienie się z czymś szerszym, niż tylko własne, egoistyczne interesy. Uczestnikom unaoczniane jest cierpienie przyrody, dopuszcza się do wyrazu uczucia (również negatywne), ponadto zrywa się z czystą teorią, a zajęcia odbywają się w parkach ekologicznych lub podobnych miejscach. Podczas warsztatów dochodzi do stawiania niewygodnych pytań, nie unika się też sytuacji konfliktowych i prowadzone są różne działania o charakterze praktycznym, powiązane z byciem w przyrodzie, ukazaniem przynależności do tego świata i stanowieniem z nim jedności. Taka edukacja spotyka się z niechęcią tradycyjnych struktur, zwłaszcza administracji leśnej (nastawionej na pozyskiwanie surowca) oraz „państwowo-wojewódzkiej”. Edukacja ekologiczna dzieci napotyka specyficzne trudności, jak odreagowywanie przez nie w lesie napięć wynikłych z dotychczasowego stylu życia. Dzieciom należy uświadomić, że przyroda jest nauczycielem, a one gośćmi, ponadto grupy warsztatowe z dziećmi nie powinny być zbyt liczne. Dzieci szybko potrafią utożsamiać się z innymi żyjącymi istotami i dostrzegają potrzebę ich ochrania. Kwestią bardzo istotną w tej edukacji jest rola wychowawcy, który, wskazując na powiązania elementów życia, sam powinien być autentyczny i wzbudzać zaufanie. Dzieci powinny poczuć łączność z przyrodą oraz tkwiącą w nich moc sprawczą, mieć poczucie, że to właśnie od nich dużo zależy i wiele mogą zmienić w dziedzinie poprawy kondycji przyrody i własnego życia³⁸⁹.

W taoizmie, podobnie jak w radykalnej edukacji ekologicznej, w zasadzie wyklucza się edukację szkolną, choć jest miejsce na nauczanie dzieci przez starszych we wspólnocie wiejskiej, co może częściowo przybrać postać edukacji formalnej, a podkreśla się inne postaci edukacji: nieformalną i pozaformalną, jeśli za takie można uznać np. praktykowanie dao w małych wspólnotach parareligijnych, gdzie wokół mistrza gromadzili się i żyli wspólnie jego uczniowie, a czasami tylko jeden uczeń. Zaznacza się przy tym niechęć taoistów do podporządkowania się formom kontroli, a nawet do współpracy z przedstawicielami administracji państwa chińskiego. Mistrzowie taoistyczni potrafili „znikać” w górach i lasach wraz ze swoimi rodzinami, na wieść o zainteresowaniu się nimi przez przedstawicieli władzy, nawet wtedy, gdy oferowano im zaszczyty i wysokie wynagrodzenia. Często też odmawiali tym wyróżnieniom, co staje się bardziej oczywiste w świetle unaocznienia tej władzy jako autorytarnej, a nawet autokratycz-

³⁸⁹ Tamże, s. 66–74.

nej. Zarówno taoiści, jak i konfucjaniści zdawali się być w dużym stopniu świadomi wiedzy o zasadzie dążenia do zachowania równowagi, jako prawa rządzącego nie tylko przyrodą, ale też, ich zdaniem, ludzkim życiem. Przykładów jest na to wiele, a jednego z nich dostarcza wspomniana *Doktryna Środka*, dzieło konfucjańskie, zawierające idee taoistyczne (*Zhongyong*, rozdz. 2). Wrażliwość na cierpienie przyrody, wynika także z rozwinięcia przez medytację i podobne praktyki empatii, wydaje się przejawiać zarówno w taoizmie, jak i w konfucjanizmie, w którym jednak nie jest tak eksponowana. Znana opowieść o Mencjuszu i studni wskazuje, że był on w stanie reagować natychmiastowo na cierpienie, choć chodziło w niej o dziecko i można się zastanawiać, czy ta empatia dotyczyła również przyrody, a zatem czy miała charakter uniwersalny. W dawnych czasach biosfera w Chinach nie była tak zniszczona, jak obecnie, zatem akty związane z jej ochranianiem mogły przejawiać się o wiele rzadziej, niż obecnie³⁹⁰. Bez wątplenia jednak wrażliwość na cierpienie przyrody występowała u uczniów Konfucjusza, wystarczy ponownie wskazać na wspomnianego już w podobnym kontekście Duanmu Ci. Ostatecznie można stwierdzić, podobnie jak to zauważyli naukowcy Zespołu GAMMA, że w humanizmie chińskim wyraźnie tkwią liczne idee i odniesienia zgodne ze współczesną filozofią „głębokoekologiczną” i podobnymi nurtami.

9.6. Ważniejsze analogie z innymi kierunkami pedagogicznymi

Można doszukiwać się analogi między filozoficzną i pedagogiczną myślą dalekowschodnią a jeszcze innymi, licznymi kierunkami pedagogiki zachodniej. W tym miejscu chciałbym przedstawić tylko te najbardziej dla mnie oczywiste analogie, gdyż trudno byłoby w tej pracy przedstawić je ze wszystkimi kierunkami.

9.6.1. Zbieżności z antypedagogiką

Zbieżności występują z głównymi cechami nurtu antypedagogiki. Kierunek ten został wielostronnie i w sposób wyczerpujący zaprezentowany w pracach w języku polskim, zwłaszcza autorstwa B. Śliwerskiego³⁹¹ oraz

³⁹⁰ Zob. Liezi, dz. cyt., s. 162.

³⁹¹ Np. B. Śliwerski, *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź 1992; B. Śliwerski, *Pedagogika negatywna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.

tłumaczeniach tekstów obcych³⁹², a także dziełach bezpośrednich przedstawicieli³⁹³. Spośród cech kierunku, korespondujących z założeniami taoizmu i konfucjanizmu, wybrałem kilka. Pierwsza z nich dotyczy charakterystycznego dla antypedagogiki generalnego odrzucenia wychowania jako przymusu, szkodliwego działania wobec dziecka (Ekkehard von Braunmühl, Alice Miller, Katharina Rutschky). Wydaje się, że taki postulat był przesadzony, gdyż antypedagogika zwróciła się przeciw wszystkim prądom pedagogicznym (Braunmühl), traktując wszelkie rozumienia kategorii wychowania³⁹⁴ jako działalność opresyjną³⁹⁵, usprawiedliwiającą zniewolenie dzieci, opierającą się na przemocę, upokorzeniach, pułapkach, zastraszaniu, pozbawianiu miłości (Miller). Sprzeciw wobec stosowaniu przymusu i przemocy w edukacji, wyraźnie zaznaczył się w taoizmie, który wskazuje na unikanie związków z osobami i instytucjami autorytarnymi oraz trzymanie się z dala od zamierzonego z zewnątrz, motywowanego własnym interesem, oddziaływania na kogokolwiek. Istnieją jednak interpretacje naukowe, według których *Daodejing* był podręcznikiem napisanym w celu wychowania i wykształcenia Króla-Mędrca, zatem nie można z całą pewnością przyjąć ostatniej myśli. Należy też rozważyć, czy te taoistyczne uwagi dotyczyły w ogóle dzieci, a nie osób dorosłych, jednak są przesłanki potwierdzające przyjęcie stanowiska nie stosowania przemocy również w odniesieniu do dzieci (jest to widoczne np. w opisie spotkania Konfucjusza z dziećmi, zawartym w *Liezi*). Taoiści podzielają pogląd o negatywnych skutkach wszelkich oddziaływań siłowych na drugiego człowieka, czego świadom był też Konfucjusz i inni światli konfucjaniści. Miller w tym kontekście pisała o skutkach uprawiania „czarnej pedagogiki” w postaci przejawiającej się w postawach dorastających ludzi mieszaniny agresywności oraz służalczego upokorzenia.

Drugie podobieństwo dotyczy postulowanego przez antypedagogikę w miejsce wychowania oddziaływania o charakterze terapeutycznym, wspierającym (jak w podtytule książki von Schoenebecka: „być i wspierać”). Miller wręcz wskazała na potrzebę duchowego i cielesnego towarzyszenia młodzieży przez dorosłych³⁹⁶. Schoenebeck pisał o „przyjaźni z dziećmi”. Można tu mieć wątpliwości dotyczące oryginalności tego postulatu,

³⁹² H. Berner, dz. cyt., s. 234 i nn.

³⁹³ Np. H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994.

³⁹⁴ Istnieje co najmniej kilkanaście takich stanowisk. Por. podr. 1.1.

³⁹⁵ W Polsce podobne stanowisko zdaje się po części podzielać Stanisław Siek. Por. S. Siek, *Pranie mózgu*, wyd. 2, Warszawa 1995, s. 10.

³⁹⁶ H. Berner, dz. cyt., s. 237.

jak również zdecydowanego wykazywania przez antypedagogów (wbrew faktom), że taka działalność nie jest pedagogiczna i nie stanowi istoty wychowania. Istnieje wyraźna analogia między tym stanowiskiem a taoistycznym, doświadczanie wolności przez człowieka wiąże się także z udzielanym mu wsparciem ze strony altruistycznie motywowanych ludzi. Mistrz taoistyczny jest towarzyszem na pewnym etapie drogi swojego ucznia („mistrz pojawia się, gdy uczeń go potrzebuje”), a niekiedy (nierzucającym się w oczy) przewodnikiem, co już wyraźnie zbiega się z istotą działania wychowawczego. Sama Miller była świadoma tej zależności, używając metafory „drzewka z podporą” dla wczesnego etapu wzrastania człowieka.

Trzecia analogia dotyczy postulowanego przez antypedagogikę twierdzenia: „niemowlę (posiada z całą pewnością) kompetencję postrzegania i komunikacji i jest od początku zdolne do samostanowienia” (Braunmühl, John C. Holt)³⁹⁷, dziecko ma też być od urodzenia odpowiedzialne za wszystkie swoje czyny i dokonywać takich wyborów. Zbieżność z tymi poglądami występuje, ale w wymiarze potencjalności, gdyż taoiści oraz niektórzy konfucjaniści, jak Mencjusz, wskazywali na tkwiący w człowieku potencjał w postaci możliwości stania się prawdziwym i prawym człowiekiem (czemu należy dać wyraz już od najwcześniejszych lat w wychowaniu wspólnotowym, otaczając dzieci troskliwą atmosferą oraz wspierając je, ale też stopniowo, najpierw w formie zabawowej, wprowadzając im obowiązki do wypełniania³⁹⁸), co nie oznacza, że są one już w pełni ukształtowane, gdyż w takim wypadku traciłaby sens wszelka edukacja. Jest to zdroworozsądkowe podejście, oparte na obserwacji. Dzieci „wychowywane” przez zwierzęta może były w stanie przeżyć, jednak nie rozwijały swego człowieczeństwa, swej moralności bez relacji społecznych i kulturalnych. Wydaje się, że stanowisko antypedagogiki w tym zakresie ostatnio uległo złagodzeniu³⁹⁹.

Jeszcze jedno podobieństwo dotyczy kwestii odrzucenia przez antypedagogikę instytucji szkoły jako sankcjonującej wychowanie (Heinrich Kupffer, Schoenebeck). Według założeń taoizmu edukacja młodego pokolenia miała odbywać się w małych centrach wiejskich (częściowo autonomicznych wsiach) i nie była obowiązkowa, a na kartach dzieł taoistycznych można odnaleźć częste wyrazy niechęci adresowane do konfucjanistów organizujących formalną edukację. Jednak w przypadku pierwotnych szkół

³⁹⁷ Tamże, s. 239.

³⁹⁸ W tym kontekście interesujące informacje wnosi praca Roberta Alta. Por. R. Alt, *Wychowanie u ludów pierwotnych*, tłum. B. Wojciechowski, Warszawa 1960.

³⁹⁹ H. Berner, dz. cyt.

konfucjańskich, były one prywatne i niepowszechne, z czasem dopiero pojawił się obowiązek szkolny dla chłopców. Z dokonanego porównania wynika tylko częściowe podobieństwo między zestawionymi systemami.

9.6.2. Zbieżności z pedagogiką emancypacyjną

Kolejny kierunek – pedagogika emancypacyjna, już w swej nazwie zawiera wartość oddającą głębszy sens edukacji nurtów dalekowschodnich, wskazanych w tym rozdziale. Emancypacja jako wyzwolenie, uwolnienie, usamodzielnienie⁴⁰⁰ postrzegana jest w ramach kierunku różnorodnie. Trzej główni przedstawiciele kierunku: Paulo Freire, Ivan Illich oraz Noam Chomsky, wskazali na różne zjawiska, wzbudzające ich kontestację, a proponowane drogi rozwiązania problemów też nie w pełni się pokrywały. Po zastanowieniu można wskazać na trzy wyraźniejsze podobieństwa z ideami uwzględnionych dalekowschodnich nurtów.

Poglądy społeczne i pedagogiczne P. Freirego skupiły się na idei zlikwidowania postkolonialnego ucisku klasowego przez alfabetyzację, ale również rewolucję. Chciał on doprowadzić do rzeczywistego zlikwidowania podziału między uciskającymi i uciskanymi⁴⁰¹. Występuje tutaj pewne podobieństwo z ideami Meng Ke. Filozof konfucjański dzięki swej szkole pragnął zrealizować cel podniesienia świadomości moralnej społeczeństwa. Potrafił otwarcie, w rozmowach z władcami, wypowiadać pogląd o potrzebie usunięcia władcy, jeśli ten sprzeniewierzył się ideałom konfucjańskim, przypisanym do jego stanowiska (*Mengzi*, 1 B, 8). Był skłonny przyznać ludowi prawo do rewolucyjnej zmiany społeczno-politycznej, gdy władzę sprawowali ludzie niesprawiedliwi czy zbrodniczy. Nawet mający wielki szacunek dla władzy i dawnych władców-mędrców Konfucjusz był w stanie odrzucić literę obyczaju i opowiedzieć się po stronie sprawiedliwego premiera lub wysokiego rangą doradcy, zamiast niesprawiedliwego władcy (*Dialogi*, XIV, 18). Obalenie cesarstwa chińskiego Feng Youlan tłumaczył odwołaniem się ludu do przekazanych przez Mencjusza praw, które ten uważał za sprawiedliwe, zgodne z wolą Nieba, gdyż zabicie złego władcy nie jest zbrodnią, a lud ma moralne prawo do przewrotu⁴⁰². Meng Ke podkreślał (*Mengzi*, 2B, 8):

⁴⁰⁰ H. Zielińska-Kostyło, *Pedagogika emancypacyjna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 396.

⁴⁰¹ Tamże, s. 411.

⁴⁰² Feng Youlan, *Krótką historia filozofii chińskiej*, Warszawa 2001, s. 84 i nn.

W państwie najważniejszy jest lud, duchy ziemi i zboża zajmują drugą pozycję, a władca jest na końcu⁴⁰³.

Drugie podobieństwo dotyczy postulatów Ivana Illicha odinstytucjonalizowania społeczeństwa, likwidacji szkoły i obowiązku szkolnego, samoo graniczenia i życia we wspólnotach konwiwialnych. Illich postulował zatem pełną wolność wyboru zarówno treści, jak i sposobu nauki⁴⁰⁴. Uczony pisał:

Szkoła nie sprzyja ani zdobywaniu wiedzy, ani sprawiedliwości społecznej, pedagogzy bowiem koniecznie chcą kojarzyć zdobyte wiadomości z dyplomem. (...) Drugim istotnym złudzeniem, na którym opiera się system szkolny jest przekonanie, że większość zdobytych umiejętności stanowi rezultat nauczania. (...) Prawie wszystkie umiejętności fachowe można nabyć i udoskonalić metodą ćwiczeń (...). (...) [Szkoła] uczy nieufności wobec tego, co nowe i nieoczekiwane (...). (...) proces wykształcenia przestaje mieć cokolwiek wspólnego z rzeczywistością⁴⁰⁵.

Illich proponuje życie i edukację we wspólnotach konwiwialnych. W swej pracy *Tools for Conviviality*⁴⁰⁶ wyjaśnił, że chodzi tu o tworzenie takich wspólnot przez ludzi, którzy weszli w relacje z podobnymi sobie i mogą „żyć wspólnie”, co oddaje znaczenie łacińskiego słowa *convivere*. Tworząc takie wspólnoty ludzie rozpoczną proces uwalniania się od profesjonalizmu i instytucjonalizmu rozwiniętego społeczeństwa kapitalistycznego. We wspólnotach będą jednoczyć swe wysiłki, by realizować własne najważniejsze cele życiowe, posługując się wspólnymi narzędziami, które im to umożliwią. Poglądy te są częściowo zbieżne z taoistycznymi. Jak już wspomniano, taoiści byli przeciwni edukacji instytucjonalnej i szkołom przekazującym nieużyteczną wiedzę, i dostosowującą uczniów do hierarchicznej struktury społeczeństwa. Umiejętności zawodowe, jak wskazuje *Zhuangzi* i *Liezi*, nabywano, terminując u wysokiej klasy rzemieślników, duchowe w interakcjach z urzeczywistnionymi ludźmi, a zalecaną formą życia w społeczeństwie było zamieszkiwanie w samowystarczalnych wspólnotach wiejskich. Przypominają one w pewnej mierze zarówno wspólnoty konwiwialne Illicha, jak i społeczności konserwacyjne, wskazy-

⁴⁰³ Tamże, s. 85.

⁴⁰⁴ H. Zielińska-Kostyło, dz. cyt., s. 411.

⁴⁰⁵ I. Illich, *Spoleczeństwo bez szkoły*, tłum. F. Ciemna, Warszawa 1976. Cyt. za: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyd. 2 zmienione, wybór i opr. S. Wołoszyn, Kielce 1998, s. 499, 500, 501, 504.

⁴⁰⁶ I. Illich, *Tools for Conviviality*, Berkeley 1973.

wane przez Zespół GAMMA jako ekologiczny i duchowy sposób życia społecznego. We wspólnotach tych, realizujących „scenariusz” buddyjski lub humanizmu chińskiego, miało miejsce samoograniczenie (w zakresie dóbr materialnych), a dążono do rozwoju osobowości i samourzeczywistnienia duchowego. Określono je nawet jako społeczeństwa rewidujące potrzeby (zwłaszcza materialne) i duchowego wzrostu⁴⁰⁷.

Kolejne podobieństwo dotyczy emancypacji przez edukację w rozumieniu Noama Chomsky’ego. Sprzeciwia się on gospodarce korporacyjnej o charakterze światowym i zniewalaniu człowieka przez tworzenie iluzji społecznych, co jest częściowo bliskie poglądom Ericha Fromma, ale też ideom zawartym w *Komentarzach do Zhuangzi (Zhuangzi zhu)*⁴⁰⁸. Fromm dowodził, że od „społecznej hipnozy” można uwolnić się drogą praktyk medytacyjnych, wyostrzających spostrzeganie i umysł, i pozwalających przejrzeć ułudę. Wyjściem jest zatem emancypacja świadomości. W tym miejscu pracy można wykazać powiązanie poglądów tego współczesnego psychologa społecznego i filozofa przynależnego do frankfurckiego Instytutu Badań Społecznych (filozoficznej szkoły frankfurckiej), krytykującego cywilizację zachodnioeuropejską, z taoizmem oraz nurtem intuicyjnym konfucjanizmu. Był on szczególnie zainteresowany buddyzmem zen⁴⁰⁹ (przenikającym się w Chinach z taoizmem), ale też pragnął powstania „świadomego, zdroworozsądkowego społeczeństwa” (*sane society*), co można uznać za utopijny i moralny projekt, podobny do projektu Chomskiego. Fromm pisał:

Osiągnięcie celu zen (...) zakłada przewyciężenie chciwości we wszystkich jej formach, czy jest to żądza posiadania, sławy, czy też uczucia miłości; zakłada ono przewyciężenie pragnienia poddania się autorytetowi, który rozwiązuje za człowieka jego własny problem egzystencji⁴¹⁰.

Fromm, podobnie jak Max Scheler, postrzegał człowieka jako religijnego, co oznaczało, że religia dostarcza mu ideałów życia, jednak religia może być autorytatywna i – gdy człowiek podporządkuje się jej – pozbawi go wolnej woli, uczyni posłusznym i będzie kontrolować całe jego życie. Może też być humanistyczna i pomoże mu wyzwolić swój największy potencjał⁴¹¹.

⁴⁰⁷ Por. P. Zieliński, *Zespół GAMMA – Raport*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V-Ż, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 894–895.

⁴⁰⁸ Por. podr. 6.4.4.

⁴⁰⁹ Por. R. Janik, dz. cyt., s. 197.

⁴¹⁰ E. Fromm, D.T. Suzuki, R. De Martino, *Buddyzm zen i psychoanaliza*, Poznań 1995, s. 190–191.

⁴¹¹ R. Janik, dz. cyt., s. 196–197.

Wracając do poglądów Chomskiego, uczony zakwestionował autorytet jako źródło wiedzy (i władzy) oraz, podobnie jak Illich, wskazał na potrzebę tworzenia wspólnot bazowych, umożliwiających otwartą debatę uczestników, będących w realnych relacjach demokratycznych (a ten pogląd występuje już u J. Deweya, jednego z największych uczonych według Chomsky'ego). W takich wspólnotach, poza kontrolą systemu, mogłaby rozwijać się prawdziwa edukacja, w której intelektualiści i nauczyciele mieliby obowiązek mówić prawdę⁴¹². Mówienie prawdy przez nauczycieli unaocznia podobieństwo z taoizmem oraz idealistycznym nurtem konfucjanizmu Mencjusza. W systemach tych ideałem wychowania są ludzie, którzy mówią prawdę, gdyż jej doświadczyli. Mówią to, co myślą i czują oraz robią to, co mówią, są prawdziwi i wolni. Ponadto wyzwolili się od iluzji znaczenia wartości materialnych jako pierwszoplanowych czy najważniejszych w życiu. Zaspokojenie podstawowych potrzeb materialnych wystarcza człowiekowi do zajęcia się urzeczywistnianiem wartości altruistycznych (np. *Liezi*, rozdz. 1). W ten sposób ludzie prawdziwi mogą pozytywnie oddziaływać na środowisko, urzeczywistniać edukacyjny model duchowego wzrostu człowieka. Chomsky stara się przenikać prawdziwe motywy kierujące ludźmi posiadającymi władzę i uprawiającymi na olbrzymią skalę inżynierię społeczną. Wypowiada przytłaczającą prawdę, że czynią to z uwagi na swe egoistyczne interesy i żądze posiadania oraz władzy, w tak dużym stopniu krzywdząc pozostałych i dewastując środowisko naturalne. Ponieważ klasa ta posiada przewagę nad innymi w postaci wiedzy (i środków), należy pozostałym udostępnić prawdziwą wiedzę oraz pozwolić organizować się, zachęcić ich do aktywizmu⁴¹³. Wydaje się to być utopijną wizją reformy społeczeństwa i uzdrowienia świata dzięki prawdziwej edukacji, i przypomina zapatrywania pierwszych konfucjanistów, jednak podejmowanie takich, wydawałoby się, nierealnych prób, może przynieść rzeczywisty efekt, co z kolei podkreślali taoiści, jak w opowieści o zamierzeniu Głupiego Starca (*Liezi*, rozdz. 5, część 2).

9.6.3. Zbieżności z pedagogiką krytyczną

Pedagogika krytyczna nawiązywała do osiągnięć frankfurckiej szkoły filozoficznej, która była w dużej mierze osadzona na poglądach materialistycznych (nawiązujących zwłaszcza do teorii rozwoju społecznego Mark-

⁴¹² H. Zielińska-Kostyło, dz. cyt., s. 410.

⁴¹³ Por. N. Chomsky, *Class Warfare*, London 1996.

sa), racjonalizmie oraz badaniach empirycznych, jednak zajmowała się analizami ważnych kwestii społeczeństw zachodnich w sposób pogłębiony i uwzględniający kontekst psychologii społecznej. Badacze szukali przyczyn totalitaryzmu i ludobójstwa oraz koncentrowali się na analizie funkcjonowania „totalitarnego” nowoczesnego państwa kapitalistycznego. Wśród przedstawicieli szkoły frankfurckiej, oprócz już wymienionego Fromma, znaleźli się: Max Horkheimer, Jürgen Habermas, Herbert Marcuse, Theodor Adorno i inni, a wielu współczesnych uczonych nawiązuje do dorobku szkoły. Teoria krytyczna odwołuje się do krytycznego myślenia, a w pedagogice krytycznej, do krytycznego myślenia o edukacji, zwłaszcza przygląda się wnikliwie różnym ideologiom edukacyjnym, oddającym zazwyczaj czyjś interesowny punkt widzenia, czyjeś potrzeby i prawdy. Pedagogika krytyczna nie zgadza się z istnieniem niesprawiedliwego świata, rozpatruje i interpretuje jego zjawiska zawsze w jakimś kontekście powiązań, np. edukacji z polityką, polityki z potrzebami ludzkimi itp., przekracza myślenie ideologiczne, z jednego punktu widzenia i dąży do wytworzenia wiedzy w sposób głębszy i bardziej przenikliwy wyjaśniającej konflikty i nierówności społeczne⁴¹⁴. Jak to ujął Peter McLaren:

Tym, co łączy pedagogów krytycznych, są raczej cele: dać słabym siłę, zaradzić nierównościom i niesprawiedliwości⁴¹⁵.

Można tutaj dostrzec podobieństwa z ideą taoistyczną przytoczoną wyżej oraz ujmowaniem się taoistów za słabszymi w społeczeństwie. Pedagogika krytyczna, podobnie jak teoria krytyczna, chcąc przewidzieć kierunki postępu społecznego, zrozumieć istotę konfliktów społecznych, nie jest w pełni obiektywna, lecz odwołując się do stanowiska etycznego, przyjmuje punkt widzenia zdominowanych, słabszych. Następnie wytworza takie ideały społeczne i antropologiczne, które wskazują pozytywną zmianę. Ostatecznie szuka sposobów działania, aby je urzeczywistnić, chociażby w pewnej części⁴¹⁶, jednak nie odwołuje się (w przeciwieństwie do Marksa) do rozstrzygnięć rewolucyjnych. Występuje tutaj zbieżność z poglądami Konfucjusza, który przedstawiał w swoim mniemaniu sprawiedliwą wizję społeczeństwa, a jednocześnie pragnął ją urzeczywistnić głównie dzięki edukacji i wyeksponowaniu na plan pierwszy kwestii etycznych ludzkiej egzystencji. Analogia nie jest pełna, gdyż wówczas rodziły się zrę-

⁴¹⁴ T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2004, s. 363–364.

⁴¹⁵ P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, wyd. 6, tłum. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wrocław 2015, s. 223.

⁴¹⁶ T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna...*, s. 364–365.

by szkolnictwa, gdy w XX wieku można było już stwierdzić: „edukacja zniewala, ale zniewolenie wymaga edukacji”⁴¹⁷.

Pedagogika krytyczna nie tylko diagnozuje rzeczywistość edukacyjną, obnażając mechanizmy dominacji i przemocy (tkwiące często poza oficjalnymi standardami funkcjonowania instytucji edukacyjnych), ale też planuje działania, które poszerzyłyby zakres indywidualizmu i zbiorowej wolności. Z jej diagnoz wynika istnienie tzw. reprodukcji kulturowej w edukacji, zapewniającej kontynuację obowiązującego wzorca kulturowego, umożliwiającego dalsze prosperowanie warstwom usytuowanym wyżej w hierarchii społecznej. Ponieważ szkoła ignoruje różnice kulturowe oraz stosuje trening milczenia, normalizuje pożądane zachowania, a inne wycisza. Tym samym doprowadza do społecznej marginalizacji „elementów”, które mogłyby wprowadzić zmianę. Wydaję się, że w jakimś stopniu Konfucjusz otwierał swoją szkołę na różnorodność i przyjmował do niej każdego, kto chciał do niej uczęszczać (jednak nie dotyczyło to kobiet), co było już sporym osiągnięciem, jak na tamte czasy i wywoływało niezadowolenie części jego uczniów (*Dialogi*, VII, 28; XV, 38). Jednak problem reprodukcji kulturowej ujawnił się dopiero później, gdy szkoły konfucjańskie sformalizowano i uczyniono z nich podstawę dla realizacji edukacji opartej na podstawach światopoglądowych szkoły zasad. W wielu krajach dalekowschodnich nie udało się wprowadzić nowych projektów edukacyjnych, zmieniających treści i strukturę organizacyjną pracy szkoły aż do początków XX wieku, a gdy je wprowadzono, w jakiejś mierze zmieniła się struktura społeczna, choć niekoniecznie na korzyść tych najbardziej uciskanych. Raczej jedne struktury władzy zostały zastąpione innymi, a szkoły w tradycyjnej postaci reprodukowały kolejny autorytarny porządek społeczny. Różnice dostrzegano, ale były one natychmiast marginalizowane, a często likwidowane, czego przykładem było prześladowanie przedstawicieli konfucjańskiej szkoły umysłu w Japonii, jak np. Kumazawy Banzana⁴¹⁸.

Pedagogika krytyczna, przeciwdziałając ignorowaniu różnic oraz treningowi milczenia, wyrażających przemoc symboliczną w edukacji szkolnej, zaproponowała m.in. politykę głosu, stworzenia możliwości zabierania głosu i wyrażania swoich odczuć i opinii, a także zajmowania określonych stanowisk przez osoby dotychczas marginalizowane. Jest to związane również z własną aktywnością tych podmiotów edukacji, ich aktywizmem. Na tego rodzaju warunki oraz aktywność wskazywał Konfucjusz (który różni-

⁴¹⁷ Tamże, s. 366.

⁴¹⁸ Por. Ch.S. Goto-Jones, *Political Philosophy in Japan. Nishida, the Kyoto School and Co-Prosperity*, London – New York 2005, s. 41; T. Najita, *Japan. The intellectual foundations of modern Japanese politics*, Chicago 1980, s. 53, 115.

cował uczniów jedynie z uwagi na ich zdolności i pracowitość), domagał się od uczniów wyrażania ich własnych poglądów, jak również aktualnego rozumienia i determinacji w zdobywaniu wiedzy (*Dialogi*, VII, 8). Patrząc na problem przeciwstawiania się indoktrynacji bardziej ogólnie, nie ulegania próbom korumpowania ludzi, aby pracowali dla niesprawiedliwego systemu, można wskazać liczne przykłady z dzieł taoistycznych, obrazujące dużą świadomość taoistów w tym zakresie. Mistrz Zhuangzi odmówił wysoko płatnego urzędu w państwie autorytarnym, Liezi odmówił przyjęcia stałego wsparcia ze strony autorytarnej władzy, a legendarny Laozi opuścił zdemoralizowany przez władzę kraj. Taoiści, jak to przekazała L. Kohn, wbrew hierarchicznej i patriarchalnej strukturze społecznej, traktowali na równi mężczyzn i kobiety, dorosłych i dzieci, ludzi z wyższych warstw społecznych i niższych, umożliwiając im wszystkim „zabieranie głosu” w społeczeństwie, uczestniczenie w wychowaniu duchowym, które oferował system taoistyczny i dostąpienie stanu mądrości⁴¹⁹.

9.6.4. Zbieżności z pedagogiką postmodernizmu

Idee pedagogiki krytycznej przenikają się z pedagogiką postmodernizmu. Zdaniem Zbyszka Melosika:

Dyskurs postmodernistyczny – rezygnując z totalności w opisie świata – kryje w sobie tezę optymistyczną i pozytywną (...), **każda** teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy⁴²⁰.

Część pedagogów upatruje w postmodernizmie metateoretyczną perspektywę dla pedagogiki, czy dla teorii wychowania i edukacji⁴²¹. Gdy w liberalno-obywatelskiej pedagogice modernistycznej wskazywano na zaufanie i przyjaźń międzypokoleniową i rezygnację z nieuzasadnionego ulegania autorytetom, to w postmodernizmie

(...) **zrywa się z poszukiwaniem optymalnego wychowania**, przy czym podaje się w wątpliwość każdy rodzaj międzyludzkich interakcji w ich całości. **Nie obowiązuje już** w postmodernistycznej pedagogice **autorytet, nie ma tu też apelowania do**

⁴¹⁹ L. Kohn, dz. cyt., s. 33.

⁴²⁰ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995, s. 20–21.

⁴²¹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty...*, s. 358.

posłuszeństwa, przestrzegania norm czy postępowania według wzorów, żadnego zobowiązania do umów, żadnej wspólnoty między kontrahentami. Dominującą kategorią jest w społeczeństwie postmodernistycznym **dobrowolność**⁴²².

Pedagogika ta nie stawia już pytań o cele i metody wychowania, ale o zmianę konkretnych struktur w stosunkach międzyludzkich, która umożliwiłaby np. zlikwidowanie przemocy⁴²³.

Bez wątpienia dobra wola oraz samostanowienie stanowią podstawę funkcjonowania ludzi samorealizujących się, opisanych w taoizmie. Zhuangzi i inni taoiści nie byli skłonni podporządkować się autorytetowi władzy, narzuconym i sztywnym zasadom społecznym, ani wchodzić w umowy (pracownicze) z drugą, autorytarną stroną. Nie odczuwali też żadnej wspólnoty z tymi, którzy wykorzystywali egoistycznie innych, nie byli skłonni wchodzić z nimi w żadne układy, jak Liezi, który tego nie zrobił nawet będąc (wraz z żoną) w bardzo trudnym położeniu materialnym, co okazało się też bardzo dalekowzrocznym postępowaniem (*Liezi*, rozdz. 8, część 7). Jednak mistrzowie starali się pomóc tym, którzy rzeczywiście szukali mądrości, jak w opisywanym przez *Zhuangzi* zdarzeniu, gdy dochodziło wręcz do konsultacji mistrzów (Lao Dana z Bezpalcym⁴²⁴) w sprawie jak najlepszego i nieautorytarnego udzielenia wsparcia Konfucjuszowi w jego usiłowaniach (*Zhuangzi*, rozdz. V, 3). Wydaje się to stać w zgodzie z pedagogiczną decentracją, postulowaną w postmodernizmie⁴²⁵ oraz postulatem amerykańskiego pedagoga i socjologa Henry'ego A. Giroux, wypracowania języka umożliwiającego rzeczywisty dialog, by wytworzone zostały warunki do przejawiania się indywidualnej i społecznej wolności⁴²⁶.

Również podnoszona przez Giroux zasadnicza kwestia pedagogiki, związana ze stosowaniem etyki jako dyskursu społecznego, kształtowanego w praktyce zmagania i niezgody na akceptację „niekoniecznego ludzkiego cierpienia i eksploatacji”⁴²⁷, jest czymś oczywistym w taoizmie, a nawet przekracza postulat „ludzkiego cierpienia”, nakazując podobną niezgodę

⁴²² Tamże, s. 362.

⁴²³ Tamże, s. 363–364.

⁴²⁴ W taoizmie niektórzy mistrzowie byli kalekami, ale też w przeszłości skazańcami (sygnalizowały to kary, pozostawiające widoczne piętna: w postaci odcięcia palców, kończyn, nosa), co wskazuje, że byli też oni w stanie, dzięki wychowaniu i samowychowaniu, rozwinąć się duchowo i moralnie oraz zresocjalizować. Tym samym taoizm opowiadał się po stronie wykluczanych i ciemniejących: kobiet, dzieci, niepełnosprawnych, byłych skazańców i natury.

⁴²⁵ S. Wołoszyn, dz. cyt., s. 141.

⁴²⁶ Tamże, s. 139–140.

⁴²⁷ Tamże, s. 139.

na cierpienie form pozaludzkich, zwierzęcych i roślinnych (np. drzew owocowych), dając tym przykład wrażliwości, która i współcześnie nie tak często występuje. Zaznaczają się tutaj także wyraźne podobieństwo z poglądami etycznymi i edukacyjnymi Mencjusza.

Uczony amerykański wskazał też, że edukacja ma służyć „produkcji podmiotów politycznych”, co wymaga jasnego opowiedzenia się nauczyciela za określoną wizją społeczeństwa i człowieka, czyli skonkretyzowania ideałów, do jakich będzie zmierzało wychowanie. Takie rozumienie zaznacza się także wyraźnie u Konfucjusza, Mencjusza, a także taoistów. Dla Konfucjusza był to jeden z podstawowych celów, realizowanych w jego szkole. Mógł to być też jeden z podstawowych celów napisania *Daodejingu*, jak na to wskazują badania Jennifer L. Ritchie⁴²⁸. Również w dziełach taoistycznych: *Gengsangzi* i *Wenzi* pojawiła się zbliżona idea⁴²⁹.

Szukając dalszych podobieństw, można sformułować za Tomaszem Szkudlarkiem, jeszcze kolejne postulaty edukacji ponowoczesnej⁴³⁰: potrzeby wspólnego wypracowywania z uczniami wiedzy, mającej związek z codziennością i konkretnymi doświadczeniami, ale też przeciwstawienia się dominującemu przekazowi kulturowemu, stosowaniu myślenia utopijnego, dialogu, decentracji pedagogicznej oraz pracy z ciałem, intuicją i emocjami. Nauczyciel, jako „transformatywny intelektualista”, jest nie tylko erudytą, ale też potrafi „przekładać” wartości jednej kultury do drugiej, jednego sposobu myślenia na inny, wykazując się duchem tolerancji i poszerzając sposób postrzegania. Te właściwości edukacji dobrze korespondują z założeniami edukacji taoistycznej. Stanowiła ona „zasób doświadczeń opozycyjnych w stosunku do dominującego przekazu kulturowego”⁴³¹.

Można też pewne, bardziej ogólne cechy postmodernizmu jako jednej z filozofii współczesności, a nawet szeroko rozumianego nurtu kulturowego, zestawić z analizowanymi dalekowschodnimi filozofiami. W 1947 roku Arnold Joseph Toynbee użył terminu postmodernizm w kontekście wymieszania się wartości i końca dominacji kultury europejskiej na świecie, przejście od europejskiego systemu narodowego do pozaeuropejskiego systemu wielocywilizacyjnego⁴³². Jak pisał Frederic Jameson, socjolog, teoretyk literatury i kultury symbolicznej, powiązany ideowo ze szkołą frankfurcką, kultura postmodernizmu stanowi późną fazę rozwoju kapitalizmu, w któ-

⁴²⁸ Por. podr. 6.2.

⁴²⁹ Por. podr. 6.4.4.

⁴³⁰ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 118–121.

⁴³¹ S. Wołoszyn, dz. cyt., s. 140.

⁴³² Por. A. Toynbee, *Cywilizacja w czasie próby*, Warszawa 1991.

rej powierzchowność stanowi produkt udostępniany masom, spłycający wszystkie wartości humanistyczne⁴³³. W jednej z nowszych prac, której uczony jest współredaktorem, skupiono się na kwestiach przemiany współczesnej kultury w powiązaniu zwrotnym z ekonomią, wzrostu kultury konsumpcyjnej na całym świecie, zanikania form indywidualizmu i subiektywności oraz zagrożeń tym spowodowanych, a dotyczących zanikania tożsamości narodowej, lokalnej oraz w tradycyjnych formach życia codziennego⁴³⁴. Wydaje się, że chiński uniwersalizm był w stanie przewidzieć i wskazać na zbliżone skutki preferowania strony materialnej bytu ludzkiego, co jest widoczne chociażby w naukach wyływających z *Daodejing* i *Zhuangzi*, podkreślających pozorną wartość gromadzenia dóbr materialnych, zabiegania o zaszczyty, długie życie, piękne ciało, eksponowanie własnego ego, a także w konfucjanizmie, łączącym gonienie za podobnymi wartościami z ludźmi małostkowymi, spośród których wyrastają, przy sprzyjających dla nich okolicznościach, wielcy zbrodniarze⁴³⁵. Jest to też w pewnym stopniu zbieżne z wizją człowieka w postmodernizmie, jako konglomeratu czterech postaci: spacerowicza, włóczęgi, turysty i gracza, ostatecznie nie posiadającego trwałych wartości w życiu, o wątpliwej moralności, toczącego walkę o przetrwanie we wciąż zmieniającym się świecie, cechującego się niepewnością egzystencjalną, zagubieniem i niezadowolaniem, a obecność „gracza” w tym „zlepku” wzorów osobowościowych człowieka świadczy o rywalizacyjnym i w istocie wrogim nastawieniu wobec innych⁴³⁶.

Są jednak pewne cechy postmodernizmu, jak podkreślanie potrzeby dostrzeżenia i poszanowania pluralizmu idei przez Jeana François Lyotarda, które przeciwstawia się represjom i strukturom totalitarnym, gdyż „poróżnienie” (*Le differend*), czy ścieranie się dyskursów jest bardziej sprawiedliwe, niż przyjęcie prawdziwości jednej z „wielkich opowieści”⁴³⁷. Występuje tu wyraźna zbieżność z ideą taoizmu, zalecającą udostępnianie „głosu” wszystkim skłonny do dialogu. Zgadza się to stanowisko również z poglądami Richarda Rorty’ego, dotyczącymi zarówno „przygodności” zachodzących zjawisk świata, a nie jego jednego trwałego obrazu, jak również przyjęcia postawy „ironisty”, powątpiewającego w jednoznaczne

⁴³³ F. Jameson, *Postmodernizm i społeczeństwo konsumpcyjne*, przeł. P. Czapliński, w: *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1997, s. 212. Por też: B. Baran, *Postmodernizm*, Kraków 1992, s. 198–199.

⁴³⁴ Por. *The Cultures of Globalization*, red. F. Jameson, M. Miyoshi, Durham 1998.

⁴³⁵ Por. np. rozdz. 44 w *Daodejing*, rozdz. 16 w *Zhuangzi*, rozdz. IV, 12 w *Dialogach*.

⁴³⁶ Por. Z. Bauman, *Dwa szkice o tożsamości ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 7–39.

⁴³⁷ Por. J.F. Lyotard, *Poróżnienie*, Kraków 2010, a także: tenże, *Kondycja ponowoczesna: raport o stanie wiedzy*, Warszawa 1997, s. 131, 169.

prawdy i odrzucającego autorytety. Tym samym uczony przeciwstawił się tutaj autorytetom, wspartym doświadczeniami przodków, a „kultura ironii” urosła do ważnej idei edukacji demokratycznej, wysuwającej na plan pierwszy atmosferę wolności i wspieranej przez nią potrzebę „autokreacji jednostki”⁴³⁸. Te cechy postmodernizmu pozwalają poczynić wyraźną analogię z taoizmem, podważającym stanowisko konfucjanistów, w dużej mierze podpierających się autorytetami przodków, a także ceniącym sobie atmosferę wolności i swobody oraz pierwszoplanowy cel, jakim jest duchowa samorealizacja człowieka. Również metoda dekonstrukcji opracowana przez Jacques’a Derridę, odniesiona przez innych uczonych do nauk humanistycznych i społecznych, wskazująca na znaczenie tekstu i jego ukryte (przeciwnie) znaczenie (co przypomina relacje figury i tła w Gestalt), posłużyła w tych naukach do ujawniania ukrytych znaczeń, pierwotnie wykluczanych z dyskursu. Podobieństwo dotyczy tutaj nie tylko dopuszczania przez taoistów do głosu innych stanowisk, ale też szukania istotnych wzorów i odpowiedzi „w cieniu”, gdyż mędrzec i mądrość nie eksponują się, nie ma w tym kontekście przejawiania się cech dominacji i nadmiernej ekspozycji.

9.6.5. Zbieżności z nurtami pedagogiki antyautorytarnej

Podobieństwa występują również z założeniami nurtów pedagogiki antyautorytarnej, powiązanymi z ideami ruchu Nowego Wychowania. Wszystkie one przeciwstawiają się konserwatywnym i autorytarnym modelom edukacji, a wskazują na potrzebę poszanowania swobody i indywidualności wychowanków i wychowawców⁴³⁹, co już bezpośrednio koresponduje z założeniami taoizmu.

Jeden z nurtów pedagogiki antyautorytarnej – polityczny, zdecydowanie rekomenduje dbałość o wolną osobowość człowieka w wolnym społeczeństwie. Wybitny jego przedstawiciel i zarazem reprezentant szkoły frankfurckiej, Theodor W. Adorno w eseju *Wychowanie po Oświećcieniu* wskazał na źródła totalitarnej przemocy, jak również ostrzegł przed powtórzeniem się zbrodni ludobójstwa⁴⁴⁰, a także zarysował założenia pedagogiki tolerancji i miłości jako przeciwstawnego wzorca dla wychowania autory-

⁴³⁸ Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 320–321.

⁴³⁹ B. Śliwerski, *Pedagogika antyautorytarnej*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 378.

⁴⁴⁰ Do czego wkrótce doszło w Srebrenicy i Gwatemali.

tarne. Pedagogika zalecana przez uczonego powinna być oparta na „tworzeniu społeczeństwa wolności, równości, sprawiedliwości i szczęścia”⁴⁴¹. Temat ten jest dla mnie szczególnie bliski i trudny z uwagi na pobyt mojego ojca, Lucjana, wówczas kilkunastoletniego chłopca, w obozach śmierci: Jego dwuletniego pobytu w Oświęcimiu i dwuletniego przebywania w Mauthausen-Gusen oraz skutków tego koszmaru.

Adorno dociekając przyczyn grozy oświęcimskiej, pisał nie tylko o ślepej wierze w autorytet oraz upadku autorytetów poprzedniej epoki, lecz podkreślał fakt niemożności decydowania o sobie ludzi, którzy „otrzymali” wolność po rozpadzie dawnych struktur państwowych. Szybko stare autorytety zastąpili nowymi⁴⁴², a nacjonalizm stał się najbardziej negatywną siłą popychającą do zbrodni⁴⁴³. Dlatego wychowanie wspierające krytycyzm i samodzielność myślenia i działania, powinno stanowić jeden z fundamentów nowej pedagogiki. Cechy te wynikają z wychowania refleksyjnego oraz uprawiania medytacji, co wykazały badania empiryczne, do których były już odwołania w niniejszej pracy. Właśnie w tym zakresie występuje pierwsza zbieżność z taoizmem oraz nurtem idealistyczno-intuicyjnym konfucjanizmu. Zdaniem Adorno istotna jest też więź społeczna, uniemożliwiająca rozrost totalitarnej struktury. Chodzi o podtrzymywanie i rozszerzanie związków między ludźmi, którzy zdroworozsądkowo myślą i potrafią uchwycić skutki nieautentycznych więzi i podporządkowania się brutalnej sile. Oznacza to zapewnienie w wychowaniu wychowankowi możliwości dotarcia do poziomu autonomii moralnej, poziomu sumienia, refleksji i samostanowienia, jak wskazywał Kant, na którego powołał się Adorno⁴⁴⁴. Konfucjaniści u zarania powstania swego systemu starali się wykreować uniwersum konfucjańskie, ujmujące wszystkich ludzi w jedną wielką rodzinę, wspólnotę bez przemocy. Jednak przyczyny okrucieństwa stosowanego w obozach zagłady zdaniem Adorno mogły również wynikać z braku wykształcenia i odpowiednich wzorów kulturalnych u ubogich mieszkańców wsi, spośród których rekrutowali się zazwyczaj strażnicy obozowi⁴⁴⁵. Tutaj występuje analogia z usiłowaniami Konfucjusza, starającego się o objęcie również tych warstw wpływami wychowawczymi swej szkoły. Jak zwrócił uwagę Adorno, barbarzyństwo wypływające z niezdrowej rywalizacji sportowej i zachwyty nad brutalnymi sportami, dostrzegane w większych miastach, wynika z niezdolności zwolenników fi-

⁴⁴¹ Tamże, s. 380.

⁴⁴² Th. W. Adorno, *Wychowanie po Oświęcimiu*, „Znak” 1978, nr 285, s. 356.

⁴⁴³ Tamże, s. 365.

⁴⁴⁴ Tamże, s. 357.

⁴⁴⁵ Tamże, s. 357-358.

zycznej przemocy do wysiłku i dyscypliny. Oddziałują tutaj także siły autorytarnego pokroju, umiejętnie manipulujące masami. Kolektywy te odwołują się do różnych „inicjacji”, opartych na zadawaniu fizycznego i psychicznego bólu, w myśl ideału surowości, cechującego rzekomo męskość. Chodzi zatem o to, aby uwolnić wychowanie od takich przeświadczeń i mylnych wzorów⁴⁴⁶. Występuje tutaj kolejna zbieżność z taoizmem, który podkreśla potrzebę zapewnienia równomiernego, zrównoważonego rozwoju „pierwiastka męskiego i żeńskiego” w dojrzewającej osobowości ludzkiej, a także równoważenia tych sił w społeczeństwie. Jak pisał F. Capra, tradycyjnie w światopoglądzie chińskim przypisuje się pierwiastkowi żeńskiemu (*yin*) postawy: bierności, wrażliwości, chronienia, współdziałania, syntezy, intuicji, a pierwiastkowi męskiemu (*yang*): zaborczości, roszczeniowości, agresywności, rywalizacji, racjonalizmu i analityczności⁴⁴⁷. Zachwianie tej równowagi leży u podstaw kryzysu i powoduje dysharmonie w myślach i działaniach ludzi⁴⁴⁸, prowadząc nawet do ludobójstwa i dewastacji przyrody na olbrzymią skalę. Adorno wskazał również na potrzebę zbadania powstawania charakteru manipulacyjnego oraz ludzi o urzeczowionej świadomości. Prawdopodobnie wiąże się to z otaczaniem dzieci przedmiotami oraz fetyszyzacją techniki przez dorosłych, a także brakiem autentycznej atmosfery troski i miłości w dzieciństwie oraz relacjach ludzi dorosłych. Adorno wręcz stwierdza, że brak takiego „zaplecza” we wcześniejszym wychowaniu powoduje, że „brak miłości (...) występuje u wszystkich bez wyjątku ludzi, jacy obecnie żyją”⁴⁴⁹. Taoiści w tym kontekście podpowiadają, skąd pochodzą motywy czynienia zła i dopuszczania się wielkich zbrodni. Leżą one w poczuciu odseparowania od innych, postrzeganiu świata jako areny walki o przetrwanie i dominację, któremu można rzekomo zaradzić przez uzyskanie na drodze materialnej poczucia wyższości i przewagi, co ma zapewnić majątek i władza. Osiągnięcie takiej pozycji wiąże się z odmawianiem innym prawa do życia i rozwoju. Jednak ta droga, powodująca czasem wielkie zniszczenia i zbrodnie, wiedzie na manowce, gdyż w ten sposób, podporządkowując sobie innych i niszcząc ich, nie uda się samemu osiągnąć poczucia pełni i szczęśliwości, wynikającego z odkrycia jedności z wszelkim bytem. Nowe wychowanie, w duchu tolerancji i miłości, proponowane przez Adorno, ma zatem nie lada problem, jak zrealizować swoją ideę, jak wychowywać w ten sposób?

⁴⁴⁶ Tamże, s. 359–360.

⁴⁴⁷ F. Capra, dz. cyt., s. 66. Istnieją tu również wyraźne podobieństwa z procesem indywidualizacji i enancjodromii w rozumieniu Junga.

⁴⁴⁸ Tamże, s. 67.

⁴⁴⁹ Th. Adorno, dz. cyt., s. 364.

Odpowiedzi pojawiają się w nurcie edukacyjnym i permissywnym pedagogiki antyautorytarnej, wolnej od przemocy, szanującej prawa dzieci, pozwalającej im wybierać to, co dla nich ważne, ale też odpowiadać za własne wybory, kierować się sercem, umysłem i intuicją, działać we wspólnocie dzieci i dorosłych, żywiących takie właśnie przekonania⁴⁵⁰. Szkoła w Summerhill celem wychowania uczyniła nauczenie dzieci szczęśliwego życia:

Naszym kryterium sukcesu jest to, że dziecko kończące Summerhill, jest zrównoważonym, szczęśliwym... szczęśliwy to może nieodpowiednie słowo, jest zrównoważonym, zadowolonym człowiekiem, będącym w harmonii z naturą, z przyjaciółmi i rodziną, mogącym kontynuować swe radosne życie. Jaki sens ma tworzenie środowiska, które wykształci niespokojnych, neurotycznych ludzi, usiłujących osiągnąć rzeczy niemożliwe? Dla nas najważniejszym kryterium jest szczęście. Nie uważamy, żeby człowiek odnosił sukces, dlatego że jest pracownikiem naukowym, albo dlatego, że uprawia ziemniaki. Ważniejsze jest to, czy jest dobrym człowiekiem, cieszącym się ze swojego życia⁴⁵¹.

Wychowanie w duchu wolności i miłości jest ważniejsze niż realizowanie narzuconych przez ludzi władzy, o zamkniętych światopoglądach i nieczułych sercach, celów kształcenia, które realizowane, być może rozwijają struktury poznawcze osobowości uczniów, ale pomijają lub ledwie „dotykają” pozostałe strony osobowości. Doświadczenie zadowolenia, radości, tak istotne cele edukacji w Summerhill, pojawiają się jako coś oczywistego w taoizmie (*Laozi*, rozdz. 23). Już opieka i wczesne wychowanie w rodzinie, wskazujące na podmiotowość wszystkich uczestników procesu, jest podstawą sukcesu nowego wychowania⁴⁵². Mogą to być projekty wyglądające na utopijne, lecz, jak na to wskazuje Adorno⁴⁵³, ale też *Liezi* i *Mengzi*, należy je realizować, gdyż takie ludzkie działania wynikają z samej istoty ludzkiej natury, domagającej się urzeczywistnienia w postaci sprawiedliwego traktowania i równości.

⁴⁵⁰ Por. A.S. Neill, *Summerhill*, Almaprint, Katowice 1991; tenże, *Nowa Summerhill*, Poznań 2000; E. Januszewska, *Dojrzewanie do wolności w wychowaniu. Rzecz o A. S. Neillu*, Warszawa 2002.

⁴⁵¹ *Edukacja demokratyczna – Summerhill*, wypowiedź Zoë Neill Redhead, <https://www.youtube.com/watch?v=HYju79DUxpY> (data dostępu: 1.11. 2015).

⁴⁵² Por. B. Spock, *Dziecko, pielęgnacja, opieka, wychowanie*, Poznań 2001; Th. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1995.

⁴⁵³ Th. Adorno, dz. cyt., s. 364.

Zbieżności występują bez wątpienia z pedagogikami i pedagogiami przedstawicieli ruchu Nowego Wychowania, które zapewniły renesans naturalizmu pedagogicznego.

9.6.6. Zbieżności z naturalizmem pedagogicznym Jeana Jacques'a Rousseau i pedagogiką Lwa Nikołajewicza Tołstoja

W koncepcji Jeana Jacquesa Rousseau pojawił się zarys sprawiedliwego systemu społecznego (*Umowa społeczna*), z którym polemizował I. Kant⁴⁵⁴, jak również model wychowania nakierowanego na wszechstronny rozwój ludzkich możliwości⁴⁵⁵. Rousseau dokonał krytyki kultury i cywilizacji, uzasadniając ją zagrożeniem, jakie stworzyły dla ludzkiej moralności oraz przyczynieniem się do pogłębienia różnic między ludźmi. Przesyt kulturą powodował również tęsknotę powrotu do prostoty i naturalności, które filozof pragnął przenieść na płaszczyznę relacji międzyludzkich i oprzeć na nich ich naprawę. Podstawowymi wartościami w stosunkach społecznych miały być równość i sprawiedliwość, a państwo tradycyjne wartości te podważało. Społeczeństwo może ocalić tylko taki model życia społecznego, w którym natura „wrośnie w kulturę, a kultura stanie się naturalna”, co umożliwi przezwyciężenie alienacji człowieka, buntującego się przeciw ograniczeniom istniejących warunków społecznych⁴⁵⁶.

W powieści *Emil* pisarz zarysował zręby swej koncepcji wychowania. W pierwszej księdze przeciwstawił się poglądom, według których wychowanie służy zdobyciu zawodu i pozycji społecznej, ponadto dziecko powinien wychowywać mężczyzna, najlepiej ojciec lub opiekun, w środowisku wiejskim. Do dwunastego roku życia, jak opisano w księdze drugiej, wychowanie ma się odbywać bez książek, a skupiać na obserwacji i analizie rzeczywistości, umożliwiającej rozwój praktycznego myślenia, ponadto chłopiec ma rozwijać swą tężyznę fizyczną. W trzeciej księdze wychowawca, pozostający w cieniu, skupia uwagę chłopca na jego doświadczeniach, nadal nie pozwalając mu korzystać z książek, a chłopiec poszerza swoje myślenie i wzbogaca je o wnioski dotyczące szerszego aspektu rzeczywistości, ponadto może uczyć się wybranego zawodu. Kolejna księga koncentruje się na rozwoju sumienia u chłopca, będącego teraz w wieku piętnastu lat, a wychowawca nie nakierowuje go na wybór konkretnej religii, pod-

⁴⁵⁴ Por. podr. 2.2.

⁴⁵⁵ S. Jaronowska, *Rousseau Jan Jakub*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5: R-St, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 440.

⁴⁵⁶ Tamże, s. 441.

suwając mu poglądy w istocie deistyczne, ponadto wspominając o wyborze dla niego idealnej partnerki życiowej. W piątej księdze Rousseau przedstawia wychowanie dziewczynki, Zofii, która ma zostać żoną Emila. Nie należy rozwijać jej zainteresowań ani talentów, jedynie przygotować ją do należytego wykonywania obowiązków żony i matki. Po spotkaniu się młodych ludzi, zaaranżowanym przez wychowawcę, Emil ma wyjechać za granicę i dokształcić się w kwestiach stosunków społecznych i sprawowania rządów. Ma to też być próba stałości jego uczuć. Po powrocie może założyć rodzinę z Zofią⁴⁵⁷.

Często zestawiano idee taoizmu z koncepcją naturalizmu pedagogicznego Rousseau. Bardziej szczegółowe zestawienie ujawnia pewne podobieństwa, jak: wychowanie bliskie natury, bez uczęszczania do szkół, próby rozwoju myślenia krytycznego, nauczyciel umieszczony na drugim planie, przekonanie o wrodzonej dobroci ludzkiej natury (zgodność ta dotyczy zwłaszcza Mencjusza), a być może zaszczepianie dziecku poglądów zbliżonych do deistycznych. Ujawniają się też znaczące różnice. Najważniejsze z nich, to: daleko posunięte ukryte manipulowanie chłopcem przez wychowawcę⁴⁵⁸ oraz instrumentalne wychowanie dziewczynki, co bardziej przypomina propozycję wychowania dziewcząt w neokonfucjanizmie japońskim, opisaną w dziele Ekkena Kaibary⁴⁵⁹. Z kolei wizja państwa „demokratycznego” Rousseau, w którym prawa jednostek i wolność osobista zostały wyeliminowane, a państwo kontroluje każdy aspekt życia obywateli, bardziej przypomina założenia i realizację doktryny *Shushigaku*, oficjalnej filozofii rządu japońskiego w okresie schyłku shogunatu oraz w epoce Meiji⁴⁶⁰, niż pokojowe wizje społeczeństwa Konfucjusza czy Mencjusza, a zwłaszcza taoistów.

Wyraźniejsze podobieństwa można odnaleźć z pedagogiką Lwa Nikolajewicza Tołstoja, który przeciwstawiał się stosowaniu systemu karania i nagradzania w wychowaniu, nauczaniu pamięciowemu, egzekwowaniu wiedzy za pomocą egzaminów i propagował wychowanie religijne, umacniające ludzkie poczucie dobra i odróżnianie go od zła. Rozwój własnej myśli pedagogicznej doprowadził pisarza i filozofa do przeciwstawienia się ideom szkoły carskiej i podkreślenia znaczenia swobodnego wychowania, najlepiej w środowisku domowym, opartego na miłości. Pokora, łagodność, miłość bliźniego i podobne wartości stały się wyznacznikami jego

⁴⁵⁷ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1 i 2, Wrocław 1955. Por. G. Lanson, P. Tuffrau, *Historia literatury francuskiej w zarysie*, Warszawa 1963.

⁴⁵⁸ S. Jaronowska, dz. cyt., s. 442.

⁴⁵⁹ Por. podr. 7.3.4.

⁴⁶⁰ Por. podr. 10.4.

poglądów religijno-moralnych, i potrzeby odnowy chrześcijaństwa, przywrócenia w nim pierwotnych założeń. Ostatecznie Tołstoj opracował projekt rozwoju duchowego człowieka, który umożliwiałby przejście od etapu duchowo-moralnego samodoskonalenia uczniów do tworzenia przez nich humanistycznych warunków życia w społeczeństwie⁴⁶¹. Poglądy z pierwszego okresu twórczości i działalności pedagogicznej filozofa zdają się bardziej harmonizować z założeniami funkcjonowania szkoły Konfucjusza, a z pozostałych okresów, z ideałami i wartościami wychowawczymi taoizmu oraz konfucjanizmu i neokonfucjanizmu nurtu idealistyczno-intuicyjnego. Wyraźną zbieżność z nimi wykazuje także idea zawarta w jednym z ostatnich tekstów Tołstoja: *Przemówienia na Kongres Pokoju w Sztokholmie*, w którym chrześcijański filozof zdecydowanie przeciwstawił się wszelkim formom zabijania jednego człowieka przez drugiego pod jakimkolwiek pretekstem, co miało ostatecznie wyeliminować wszelkie wojny. Zdaniem Tołstoja jest to podstawowa prawda moralna, dostępna każdemu człowiekowi, który, opierając się na własnym rozumie i sumieniu, powinien wyraziście zobaczyć, że są to zabójstwa, a nie służba ojczyźnie, bohaterstwo wojenne i chwała wojskowa, ani też patriotyzm. Należy wreszcie jednoznacznie to nazwać i odpowiednio zmienić ustrój społeczny w celu wyeliminowania tych zabójstw, aby ludzkość wreszcie uwolniła się od klęsk niesionych przez wojnę i od niej samej⁴⁶².

9.6.7. Zbieżności z poglądami przedstawicieli ruchu Nowego Wychowania

Można też wskazać pewne podobieństwa z ideami filozoficznymi i pedagogicznymi Janusza Korczaka, Marii Montessori, Rudolfa Steinera oraz Petera Petersena. Wychowanie w duchu miłości J. Korczaka⁴⁶³, jeśli postrzegać je jako system holistyczny, w którym zaangażowany wychowawca potrafi poświęcić się dla wychowanka, a nawet oddać za niego życie, jest zbieżne z teorią wychowania Mencjusza, który uważał, że pomocy dziecku i każdej potrzebującej pomocy osobie, należy udzielać kierując się sercem, bez wahania i zbędnego angażowania intelektu, chyba że okoliczności tego wymagają. Korczak podkreślał też, że dzieci mają prawo do samostano-

⁴⁶¹ M. Bybluk, *Tołstoj Lew Nikolajewicz*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6: Su-U, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 701-702.

⁴⁶² Chodzi tu o tekst Lwa Tołstoja z 4 sierpnia 1909 r. opublikowany w Polsce, w: „Widnokręgi” 1959, nr 4.

⁴⁶³ Por. J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 1992.

wienia, co zbiega się wyraźnie z jednym z podstawowych założeń taoizmu. Prawa dziecka, tak silnie podkreślane przez Korczaka, wydają się być również szanowane w poglądach taoistów, gdyż dzieci, jak to przytoczono w podrozdziale 9.5, mogą w obecności dorosłych otwarcie kontestować nawet głęboko zakorzenione obyczaje i rytuały. Z kolei samorządna organizacja domu dziecka wprowadzona przez pedagoga⁴⁶⁴ przypomina opis funkcjonowania taoistycznych wspólnot wiejskich, zaprezentowany w podrozdziale 6.5.2. We wspólnotach tych relacje wszystkich członków wydają się być zbliżone do demokratycznych, a społeczność posiada wiele cech samorządności.

M. Montessori i R. Steiner wypracowali całościowe koncepcje pokojowego rozwoju człowieka, uwzględniające również aspekt kosmiczny i ekologiczny tego wzrostu, w postaci filozofii kosmicznej Montessori⁴⁶⁵ oraz antropozofii Steinera⁴⁶⁶. Wychowanie kosmiczne Montessori wskazuje na świadome i odpowiedzialne włączanie się człowieka w porządek kosmiczny, w którym wszyscy stanowią jedność, a całościowe nauczanie, realizowane przez nauczyciela, ma charakter przechodzenia od ogółu (całości) do szczegółu. Pokój i ekologia stanowią podwaliny tego systemu i zarazem jego cele. Z kolei antropozofia Steinera, tworząca zaplecze jego pedagogiki, stanowi ezoteryczny światopogląd tego pedagoga i jednocześnie całościową koncepcję przebudowy ludzkiej cywilizacji, ma umożliwić jej przejście z poziomu materializmu do duchowości, gdyż człowiek jest istotą kosmiczną, doskonalącą się przez kolejne wcielenia i poznającą siebie i świat przez bezpośrednie doświadczenie duchowe. Lekcje relaksacji i ciszy nie są obce wymienionym systemom. Obie koncepcje wykazują zbieżności z holistycznym ujmowaniem człowieka w taoizmie oraz przez niektórych neokonfucjanistów. Właściwym przykładem jest tutaj koncepcja Wanga Yang-minga, zawierająca podobne aspekty, prowadząca człowieka do urzeczywistnienia „kosmicznej empatii humanitarności”⁴⁶⁷. Interesująca w tym kontekście jest także wypowiedź polskiego gnostyka i antropozofa Jerzego Prokopiuka, dotycząca bycia „moralną osobą”. Nie jest to bynajmniej stan statyczny, lecz kroczenie drogą, wymagającą dokonywania ciągłych wyborów między światem Ducha i światem „upadku”, gdyż każda chwila życia

⁴⁶⁴ Por. J. Sobczak, *„Nowe Wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Bydgoszcz 1998, s. 293 i nn.

⁴⁶⁵ M. Montessori, *To Educate the Human Potential*, Amsterdam 2007, s. 5–6.

⁴⁶⁶ I. Chłodna, *Rudolfa Steinera antropozoficzna nauka o wychowaniu*, „Człowiek w Kulturze” 2003, nr 15, s. 281 i nn.

⁴⁶⁷ Por. podr. 7.3.1.1: *„Nauki przydatne w życiu praktycznym (Chuanxi Lu)”*.

człowieka stanowi taką „próbę” moralności⁴⁶⁸. Występuje tutaj wyraźna zgodność z przeświadczeniem taoistów i buddystów zen dotyczącym rangi „bycia tu i teraz”, przytomnego osadzenia się w rzeczywistości i harmonijnego podążania w zgodzie z zachodzącymi zmianami, a jest to również droga moralnych wyborów i moralnego życia.

W tym podrozdziale należy wskazać także zbieżności z poglądami P. Petersena. Pierwsza dotyczy poziomów rozwoju wspólnoty. Była ona wzorowana na rodzinie, obejmowała uczniów, nauczycieli i rodziców, a ostatecznie cały naród. Można to odnieść do konfucjańskiej wizji harmonijnego, wspólnotowego państwa, opartego na strukturze rodziny, która jednak miała charakter patriarchalny. Kolejna zbieżność dotyczy roli nauczyciela w procesie edukacji. Petersen w swej koncepcji wychowania zwrócił uwagę na rangę pozawerbalnego oddziaływania nauczyciela-wychowawcy, a traktując rzecz bardziej ogólnie, na znaczenie odpowiedniego klimatu psychologicznego we wspólnotowym wychowaniu, co można zestawić z nauczaniem i wychowaniem prowadzonym przez Yang Zhu (por. np. *Liezi*, rozdz. 7, część 11), a także z rolą mędrca w społeczeństwie, zaprezentowaną chociażby w dziele taoistycznym *Gengsangzi*⁴⁶⁹. Idee te, jak wspomniano, występują w kilku innych pedagogiach i pedagogikach humanistycznych. Wychowanie dla Petersena było wolnym od iluzji dążeniem do absolutu, dobra i miłości, a człowiek nie zatracił we wspólnocie swej podmiotowości i duchowości, lecz mógł samorealizować się, uduchowić i osiągnąć absolut w pacyfistycznym i tolerancyjnym społeczeństwie. Te same wartości wyraźnie manifestują się w naukach Konfucjusza, Mencjusza oraz wybitnych taoistów. W tym kontekście interesujący i wymagający osobnego zbadania jest również wątek transmisji idei Petersena na Daleki Wschód, gdyż wśród jego studentów znaleźli się Chińczycy i Japończycy⁴⁷⁰.

9.6.8. Zbieżności z ideami ruchów kontestacyjnych, kontrkultury i New Age

S. Wołoszyn wyeksponował również jako kierunki czy nurty pedagogiczne XX wieku ruchy kontestacyjne i kontrkulturę oraz New Age⁴⁷¹.

⁴⁶⁸ J. Prokopiuk, *New Age Movement. Podstawowe kategorie pojęciowe*, „I. Miesięcznik Trochę Inny” 1990, nr 3.

⁴⁶⁹ Por. podr. 6.4.4.

⁴⁷⁰ S. Sztobryn, *Pedagogika Petera Petersena*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 349–353.

⁴⁷¹ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu...*, s. 99 i nn.

Młodzieżowe ruchy kontestacyjne i hipisowskie lat sześćdziesiątych i początku siedemdziesiątych, które objęły wiele krajów świata, stanowiły wyraz sprzeciwu wobec celów kapitalizmu i cywilizacji industrialnej, częściowo opartego na tezach znanych przedstawicieli szkoły frankfurckiej: H. Marcuse'a, Th. Adorno oraz E. Fromma. Pojawiły się deklaracje antywojenne, antyrasistowskie, antykapitalistyczne czy wręcz antycywilizacyjne. Podkreślano kryzys najważniejszych obszarów życia człowieka: rodziny, religii, edukacji szkolnej i akademickiej, autorytetów moralnych i w innych obszarach. W rezultacie pojawiły się wizje społeczeństwa alternatywnego⁴⁷². Wyodrębniła się kontrkultura jako różne nurty myślenia i działania, kwestionujące zastaną kulturę i wyznaczające nowe kierunki i rozwiązania. Poczyniono mniej lub bardziej udane próby tworzenia nowych form i wartości⁴⁷³. Zdzisław Gogola uznał satori (samourzeczywistnienie, trwały kontakt z prawdziwą naturą umysłu) za naczelny ideał moralny ruchu hipisowskiego, jednocześnie podkreślając, że zdecydowana większość z nich obrała do niego drogę niepolegającą na długotrwałym wysiłku i zaangażowanym ćwiczeniu, lecz „na skróty”. Hipisi sięgali po LSD i inne narkotyki, osiągając, zamiast spokoju i jasności umysłu, mrok i niepokój⁴⁷⁴, uzależnienie i degenerację. Należy zatem wątpić, aby doświadczyli oni rzeczywistej wolności, a ich zachowania jedynie wskazywały na pozór takiego doświadczenia rzeczywistości. Kontrkultura przyczyniła się jednak do szybkiej („szokującej”) orientalizacji kultury świata zachodniego⁴⁷⁵, choć proces ten zachodził już wcześniej, a wyraźniej przynajmniej od końca XIX wieku (Światowego Kongresu Religii w Chicago).

Wśród pedagogicznych wartości ruchu kontrkultury, korespondujących zwłaszcza z ideami taoizmu, wymienia się podkreślanie potrzeby odrodzenia wartości duchowych w życiu jednostek i społeczeństw, rozwijania pozaracjonalnych właściwości człowieka, powiększających jego zdolności poznawcze i wzbogacających życie emocjonalne, odzyskania jedności współżycia człowieka z przyrodą, a nawet w skali kosmicznej, a także szukania nowych form życia wspólnotowego⁴⁷⁶.

Z kolei **New Age** jako nurt o znaczeniu pedagogicznym, wymaga szczególnej uwagi ze strony pedagogów. J. Gajda uważa, że ruch ten, mimo iż wzbudza pewne niepokoje wychowawcze, to jednak może imponować i budzić nadzieję na nadejście pozytywnej zmiany, a Zbigniew Mikołajko

⁴⁷² Tamże, s. 100–101.

⁴⁷³ Por. A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, Warszawa 1975, s. 206 i nn.

⁴⁷⁴ Z. Gogola, *Dzieje ruchu hipisowskiego*, Kraków 2012, s. 78–84.

⁴⁷⁵ S. Tokarski, *Orient i kontrkultury*, Warszawa 1984, s. 6.

⁴⁷⁶ S. Wołoszyn, dz. cyt., s. 101–102.

dowodzi, że New Age „rozciga swą władzę nad niemalym obszarem kultury, religijności, świadomości społecznej, a nawet gospodarki”⁴⁷⁷. Jak pisała Ewa Starzyńska-Kościuszko, ruch ten nie jest scentralizowany, a wśród jego prekursorów i reprezentantów znaleźli się m.in.: Aldous Huxley, C.G. Jung, R. Steiner, Pierre Teilhard de Chardin, Rupert Sheldrake, Edgar D. Mitchell i F. Capra⁴⁷⁸. Mimo częściowo merkantylnego charakteru, ruch wykazuje pewną spójność światopoglądową, podkreślając z jednej strony zagrożenia cywilizacyjne, jak związane z negatywnymi skutkami konsumpcjonizmu, wojną i klęskami ekologicznymi, a z drugiej strony zaleca potrzebę radykalnej zmiany systemów wartości i postaw oraz politycznych i gospodarczych struktur. F. Capra domaga się przechodzenia

(...) od ekspansji do ochrony, od ilości do jakości, od rywalizacji do współpracy, od dominacji i kontroli do zaniechania przemocy⁴⁷⁹.

Tym samym wskazuje na ważne zbieżności z wartościami (cechami) nurtu taoizmu filozoficznego. Według Skarżyńskiej-Kościuszko światopogląd Ery Wodnika opiera się na: monizmie, poglądzie podkreślającym jedność i współzależność wszystkiego; panteizmie, opartym na założeniu, że wszystko, co istnieje, jest bogiem, jest doskonałe; wierze w reinkarnację i ewolucję dusz; astrologii; okultyzmie; medycynie holistycznej, podkreślającej również praktyki akupunktury i akupresury oraz medytacji; a także, a może przede wszystkim na podkreślaniu istnienia ludzkiego potencjału i dobra człowieka⁴⁸⁰. Autorka wiąże tę cechę z psychologią transpersonalną, wykreowaną przez A. Maslowa. Psychologia ta skupia się na „ostatecznych możliwościach człowieka”, który dąży do odzyskania utraconego wymiaru transpersonalnego, duchowego, w którym wszyscy ludzie stanowią jedność i posiadają wspólną tożsamość. Przez zjednoczenie jaźni i wszechrzeczy odkrywa się wszelki sens i znaczenie, wydobywa siłę i mądrość⁴⁸¹. Takie rozumienie i ujmowanie cech New Age wskazuje na jego liczne podobieństwa z wartościami taoizmu i nurtu idealistyczno-intuicyjnego konfucjanizmu, w zakresie monizmu, panteizmu⁴⁸², być może węc-

⁴⁷⁷ Tamże, s. 104.

⁴⁷⁸ E. Starzyńska-Kościuszko, *Filozoficzne koncepcje człowieka*, Warszawa 1996, s. 150.

⁴⁷⁹ F. Capra, *Głęboka ekologia: nowy paradygmat*, w: *Zielona Antologia* (Zeszyt Naukowy Politechniki Śląskiej nr 1036), red. J. Korbel, J. Tyrlik, Gliwice 1989, s. 29-34.

⁴⁸⁰ E. Starzyńska-Kościuszko, dz. cyt., s. 150-154.

⁴⁸¹ Tamże, s. 154.

⁴⁸² Por. cyt.: „Czuang-tsy, próbując profanowi wytłumaczyć wszechobecność tao, wyliczywszy kolejno mrówkę, źdźbło słomy, odłamek cegły jako miejsca przebywania tao, z właściwą sobie śmiałością wyrażen wykrzykuje: – „nawet w tej kupie gnoju” (Rozdział XXII). To

drówki dusz, praktyk zdrowotnych i duchowych, przeświadczenia o dobrej ludzkiej naturze oraz potencjalne ludzkim, ponadto wartości oświecenia jako podstawy człowieczeństwa i budowy pokojowego świata.

9.6.9. Zbieżności z założeniami pedagogiki wielokulturowej i międzykulturowej

W części końcowej tego podrozdziału chciałem odwołać się do założeń pedagogiki wielokulturowej i międzykulturowej⁴⁸³, gdyż można w oparciu o nie analizować procesy edukacyjne, dotyczące także mniejszości daleko-wschodnich w krajach Zachodu, również w Polsce. Według Z. Melosika edukacja wielokulturowa wiąże się z ideologią i polityką oraz przemianami kulturowymi. Relacje między tożsamością i edukacją mniejszości a dominującym w danym kraju nurtem kultury i pedagogiką wciąż nie są zadowalające. Różne strategie krajów Zachodu dotyczące rozstrzygnięcia tego problemu, obejmują takie rozwiązania, jak: asymilację mniejszości, izolację migrantów, ich rewitalizację etniczną. Zdarza się jednak, że dochodzi do wchłonięcia tożsamości etnicznej przez kulturę konsumpcyjnych i liberalnych społeczeństw zachodnich⁴⁸⁴. Podobnie ten problem postrzega T. Szkudlarek, wymieniając podejście asymilacyjne, izolacyjne oraz edukacji międzykulturowej, jako nowego modelu relacji pomiędzy kulturami, nawiązującego bezpośrednio do założeń pedagogiki krytycznej i postmodernistycznego rozumienia różnicy⁴⁸⁵. Jerzy Nikitorowicz podkreślił, w kontekście realizowania edukacji międzykulturowej, potrzebę opanowania tzw. kompetencji międzykulturowych. Aby umożliwić dialog i wymianę międzykulturową, prowadzić negocjację, współpracować i kształtować postawy tolerancyjne, należy najpierw otworzyć swą kulturę oraz przezwyciężyć własne mity i rozmaite uprzedzenia⁴⁸⁶, wykorzystując przy tym potencjał rozmaitych teorii, jak: integracji, kontaktu międzykulturowego,

dowodzi, jak mówi Fung Yu-lan, że dla Czuang-tsego «tao nie jest transcendentne w stosunku do świata, że jest w świecie, że jest wszędzie, że jest wszystkim»". Czuang-tsy, *Nan-hua-czen-king. Prawdziwa księga południowego kwiatu*, tłum. W. Jabłoński, O. Wojtasiewicz, J. Chmielewski, Warszawa 1953, s. 19.

⁴⁸³ Obie stanowią ważną część szeroko już omówionego w podr. 9.2.1 nurtu pedagogiki kultury.

⁴⁸⁴ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 7.

⁴⁸⁵ T. Szkudlarek, *Pedagogika międzykulturowa*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 418.

⁴⁸⁶ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1: A-F, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 934.

dialogu, czy współdziałania w bezpośrednim i pośrednim kontakcie⁴⁸⁷. W rejonach zróżnicowanych kulturowo dochodzi do złożonych procesów interakcji: izolacyjnych i etnocentrycznych, asymilacyjnych i integracyjnych⁴⁸⁸. Ostatecznie chodzi tutaj o to, aby w ramach danego społeczeństwa powstały równoprawne warunki dla wszystkich różniących się kulturowo i etnicznie grup⁴⁸⁹. Integracja ma mieć charakter „dobrowolny”, jednak w przypadku mniejszości „zamkniętych” dochodzi do eskalacji napięcia społecznego i manifestacji postaw nietolerancyjnych. Dlatego zachęca się je, aby różnice kulturowe i religijne były eksponowane prywatnie, a w życiu publicznym należy podkreślać prawa równości i wolności dla wszystkich oraz poszanowanie odmienności.

Przeprowadzone przeze mnie badania problematyki edukacji mniejszości wietnamskiej w Polsce wykazały, że struktura rodzin wietnamskich i polsko-wietnamskich ma charakter patriarchalny, a wychowanie rodzinne ma cechy wychowania konfucjańskiego. Chodzi tu zwłaszcza o okazywanie szacunku starszym, posłuszeństwo wobec nich, wspólną pracę na rzecz rodziny, w tym efektywną naukę dzieci w szkołach, która ma przyczynić się do poprawy statusu społecznego i ekonomicznego całej rodziny. Elastyczność (powiązana chociażby z umiejętnym dostosowaniem się dzieci wietnamskich do wymogów polskiej szkoły, w czym mieli spory udział rodzice), która ujawniła się w tych okolicznościach, wskazuje na związki z taoizmem i stanowi cechę, która umożliwiła w przeszłości przetrwanie Wietnamczykom w niezwykle trudnych okolicznościach zagrożenia bytu państwowego, jak i na obczyźnie. W zasadzie wysiłki samych Wietnamczyków umożliwiły im dość wysoki stopień integracji ze społeczeństwem polskim, przy stworzeniu im podstawowego zaplecza ze strony państwa polskiego. Wychowanie rodzinne i wspólnotowe mniejszości wietnamskiej ma wymiar kolektywistyczny, ale znajduje się w nim „miejsce” na własne praktyki duchowe dzieci i dorosłych, oparte zwłaszcza na buddyzmie, chociaż Wietnamczycy żywią synkretyczny stosunek do religii, widząc w nich, podobnie jak Kant, różne drogi prowadzące do duchowej samorealizacji i pokojowego współistnienia. Cechuje ich zatem duża tolerancja religijna, co jest cechą właściwą zarówno dla ludów powiązanych z głównymi systemami filozoficzno-religijnymi Dalekiego Wschodu, jak i samej pedagogii-

⁴⁸⁷ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa w przestrzeni regionalnej, europejskiej i planetarnej*, w: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. E. Lewowicki, M.J. Szymański, Kraków 2004, s. 167.

⁴⁸⁸ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 126-137.

⁴⁸⁹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty...*, s. 292.

ki międzykulturowej. Bardziej wyczerpującą analizę przedstawionej problematyki zawarłem w pracy *The Education of the Vietnamese Minority in Poland*⁴⁹⁰.

⁴⁹⁰ P. Zieliński, *The Education of the Vietnamese Minority in Poland*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 33.

Rozdział 10

Analogie z konfucjanizmem i koncepcjami neokonfucjańskimi nawiązującymi głównie do szkoły zasad

10.1. Podobieństwa z pedagogiką pozytywistyczną (filozofią i pedagogiką Herbarta, herbartyzmem i scjentyzmem)

Jak już wspomniano, podobieństwa takie występują, choć nie są bezpośrednio i w pełni komplementarne. Nawiązując do tez podrozdziału 2.1 niniejszej pracy, twórczość Johanna Friedricha Herbarta lokuje się w pedagogice pozytywizmu, choć tylko niektóre jego poglądy filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne są zgodne z podstawowymi założeniami tego kierunku, a część z nich dopiero „zapowiada” pozytywizm⁴⁹¹. Filozofia Herbarta została wyłożona w dziełach: *Główne zagadnienia metafizyki, Ogólna filozofia praktyczna, Psychologia jako nauka na nowo ugruntowana na doświadczeniu, metafizyce i matematyce* oraz *Ogólna metafizyka z początkami filozoficznej teorii przyrody*⁴⁹². Herbart był przedstawicielem realizmu metafizycznego, według którego byt, w tym przyroda, istnieje niezależnie od ludzkiego poznania. Korzystając z teorii monad Gottfrieda Wilhelma Leibniza twierdził, że istnieją „rzeczy same w sobie”, przedmioty składają się z monad, pojedynczych substratów czy substancji. Również dusza ludzka jest taką wieczną i niezniszczalną monadą. Sama świadomość jest ogółem relacji duszy z innymi monadami. Herbart uważał, że w oparciu o matematykę i mechanikę można wyliczyć wyobrażenia w duszy, a w oparciu o logikę i matematykę można rozwiązywać psychologiczne problemy badawcze. Jego psychologia, wzbogacona o teorię apercepcji i masy apercepcyjnej, oparta również na poglądach Leibniza, choć głównie odnosząca się do procesu nabywania wiedzy, a więc do psychologii uczenia się⁴⁹³, wywarła wpływ na „empiryczną psychologię Wilhelma Wundta oraz psychoanalizę Zygmunta Freuda”⁴⁹⁴. Herbart był również zwolennikiem intelektualizmu, poglądu odnoszącego wszystkie zjawiska psychiczne do zjawisk intelektu-

⁴⁹¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika pozytywistyczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 205 i nn.

⁴⁹² N. Hilgenheger, *Johann Friedrich Herbart (1776–1841)*, w: *Myśliciele o wychowaniu*, t. 2, red. i tłum. Cz. Kupisiewicz, Warszawa 2000, s. 90.

⁴⁹³ T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 209.

⁴⁹⁴ N. Hilgenheger, dz. cyt., s. 90.

alnych⁴⁹⁵, a swoją etykę powiązał, czy wręcz wyprowadził z estetyki. Pedagogika była dla niego, jak sam pisał, zastosowaniem filozofii⁴⁹⁶.

Rozpatrując związek poglądów filozoficznych Konfucjusza, dotyczących (choć niebezpośrednio) ontologii i etyki, z poglądami filozoficznymi Herbarta, można dostrzec tu pewne podobieństwa, zwłaszcza gdy odrzucimy nie przez wszystkich uczonych uznawany wątek ezoteryczny nauk Konfucjusza, powiązany z intuicjonizmem, mistyką i bezpośrednim wglądem w rzeczywistość. A takie stanowisko, nieuwzględniające czy wręcz odrzucające powyższe kwestie w naukach Konfucjusza, jest widoczne w konfucjanizmie dominującego nurtu, do którego zalicza się też neokonfucjanizm oparty zwłaszcza na szkole zasad. W tym rozumieniu można uznać Konfucjusza za realistę, dopuszczającego rzeczywiste, niezależne od poznania człowieka, istnienie świata złożonego z przedmiotów i istot, a także pewnych bytów sytuowanych poza ziemskim (materialnym) wymiarem życia⁴⁹⁷. Konfucjusz w większym stopniu skupiał się na znaczeniu kultury duchowej i materialnej dla rozwoju człowieka, niż na kwestiach psychologicznych, które wyraźniej zostały podjęte przez Mencjusza, jednak w sposób różny od rozumienia psychologii herbartowskiej. Można zatem ostatecznie stwierdzić, że nauki dominującego nurtu konfucjanizmu odnoszą się do rzeczywistości jako istniejącej realnie i rozpoznawalnej w procesie intelektualnym. Logiczne łączenie faktów i wyprowadzanie z nich uzasadnionych wniosków oraz przeprowadzanie rzetelnej analizy sytuacji stanowiło istotną rolę w nauczaniu prowadzonym zarówno przez Konfucjusza jak i Herbarta⁴⁹⁸.

Nauczanie wychowujące Herbarta, którego podstawy zostały zawarte w *Pedagogice ogólnej*, a potem były ciągle doskonalone, rozbudza w jednostce „wszechstronne zainteresowania”, uzdalnia go oraz zachęca do działania opartego na „dojrzałym namyśle”, a także na utrwalonym w pamięci ideale etycznym, który wychowanek zamierza osiągnąć, znajdując przyjemność w kontynuacji nauki i polegając na „sile własnego charakteru”⁴⁹⁹. Również Konfucjusz oraz jego uczniowie wskazywali na zasadnicze powiązanie wykształcenia z kształtowaniem moralnym charakteru człowieka

⁴⁹⁵ *Intelektualizm*, w: G. Durozoi, A. Roussel, *Filozofia. Słownik. Pojęcia, postacie, problemy*, Warszawa 1997, s. 115.

⁴⁹⁶ N. Hilgenheger, dz. cyt., s. 101. Idea tego powiązania przyświecała napisaniu przez A. Murzyna dwóch monografii o Herbarcie: pierwszej o jego poglądach filozoficznych, z których wynikła druga, poświęcona doktrynie pedagogicznej, choć autor monografii dostrzegł obustronne związki i zależności między tymi dyscyplinami. Por. podr. 2.1.

⁴⁹⁷ O tej ostatniej kwestii Konfucjusz ponoć starał się nie dyskutować.

⁴⁹⁸ N. Hilgenheger, dz. cyt., s. 102.

⁴⁹⁹ Tamże, s. 91.

(por. *Dialogi*, XII, 8). Konfucjusz wyraźnie określił swój ideał wychowania jako *junzi*, człowieka szlachetnego, wciąż doskonalącego się moralnie, który jest motywowany do nauki wewnątrznie, przez własną wolną wolę. U Konfucjusza jednak jest to podstawowa motywacja, a Herbart, oprócz zainteresowań uwarunkowanych wewnątrznie, dodatkowo dopuszcza wzbudzanie zainteresowań jako czynnika motywacyjnego z zewnątrz⁵⁰⁰. Nauczanie stanowi „jedyny skuteczny środek trwałego wzmocnienia charakteru”. Wola i uczucia są zawarte w umyśle, a siła woli zależy od ustabilizowanych struktur poznawczych. Wszechstronne zainteresowania dotyczą zgłębiania wielu różnych przedmiotów oraz wyodrębniania ich (ważnych) cech do zapamiętania, a także łączenia tych cech w spójną, harmonijną całość, nieodbiegającą od całości, będącej rezultatem aktywności poznawczych innych jednostek. Wskazuje to na koncepcję humanizmu opartą na harmonijnym rozwoju ludzkich sił poznawczych i moralności. Nauczanie wychowujące obejmuje poezję (i literaturę grecką i łacińską) oraz matematykę. Studia literackie zaczynają się od *Odysei* i pomagają kształtować właściwe relacje międzyludzkie, gdy nauczanie matematyki również służy wychowaniu, rozwijając uwagę, którą należy następnie poświęcać uczuciom innych osób. Ten element nauczania Herbart wyraża się być częściowo zgodny z metaideą *ren* oraz nauczaniem właściwego stosunku do drugiego człowieka u Konfucjusza, który pragnął „uwolnić innych od trosk” (por. *Dialogi*, XIV, 45). U Herbart nauczanie matematyki służy także zrozumieniu teoretycznej koncepcji świata, a nauczanie literatury, sztuki i historii „estetycznemu obrazowi świata”, a więc jest powiązane z (opartym na estetyce) wychowaniem moralnym. Nauczanie literatury oraz przekazywanie wiedzy historycznej przez Konfucjusza było również powiązane z wychowaniem moralnym człowieka (por. *Dialogi*, VI, 25). Ponadto występuje częściowe podobieństwo pomiędzy przedmiotami nauczania wybranymi przez Herbart a „sześcioma sztukami” nauczanych przez Konfucjusza i w późniejszych szkołach konfucjańskich. Herbart nauczał, oprócz już wymienionych przedmiotów, przyrody, religii, historii, geografii i języków obcych⁵⁰¹. Warto również podkreślić, że zgłębianie wiedzy było sztuką samą w sobie i nie powinno być motywowane korzyściami materialnymi, potrzebą przekazania uczniom jak największej ilości porcji pożytecznej wiedzy i umiejętności. Zainteresowanie, które towarzyszy człowiekowi przez całe życie, służy jeszcze czemuś ważniejszemu, a mianowicie „umacnianiu moralnego charakteru”, co stanowi ostateczny cel

⁵⁰⁰ Por. podr. 2.1. N. Hilgenheger, dz. cyt., s. 97–98.

⁵⁰¹ Tamże, s. 100.

wychowania⁵⁰². Jest to w dużej mierze zbieżne z tzw. etyką cnoty realizowaną dzięki kształceniu moralnemu, występującą zarówno u Konfucjusza, jak i u Mencjusza, o czym wyraźnie pisał Xinzhong Yao⁵⁰³. Także Konfucjusz twierdził, że cele materialne nie mogą być traktowane jako właściwe cele wychowania, a *ren* oraz Niebioso podpowiadające drogę rozwoju moralnego, stanowią właściwą motywację dla doskonalenia się człowieka (por. *Dialogi*: XIV, 24 i XIV, 25; IX, 1).

Z przedstawionym wyżej zakresem myśli pedagogicznej Herbarta istnieją znaczące podobieństwa poglądów i działalności Konfucjusza i kontynuatorów jego myśli pedagogicznej. Zgłębianie wiedzy dla Konfucjusza jest również celem samym w sobie i wartościowym, rozwijającym człowieczeństwo, moralność ludzką, a prowadzone przez niego nauczanie ma charakter wybitnie wychowujący. Nie może być nudne (nuda u Herbarta była czynnikiem zabijającym nauczanie), powinno być zaangażowane i oparte przede wszystkim na rozumieniu. Należało utrwalać to, co już było znane oraz zabiegać o poznanie nieznanego. Nauka bez zrozumienia nie miała sensu, a wiedza służyła samodoskonaleniu się moralnemu. Dla wiedzy należało mieć zainteresowanie, a sam proces miał być długotrwały, jeśli nie permanentny. Jakkolwiek nie są to poglądy zgodne w szczegółach z doktryną pedagogiczną Herbarta, to występują tutaj wyraźne podobieństwa. Obecne są one również w doborze treści nauczania, gdyż Konfucjusz podstawy nauki oparł na studiowaniu *Księgi Pieśni* i innych ksiąg *Sześcioksięgu*, a zatem na klasyce, ponadto nauczał też matematyki, sztuki pisania, muzyki i zasad etyki, choć wprowadził także naukę przedmiotów praktycznych: łucznictwa i powożenia. Występują zatem również różnice, myślenie pedagogiczne Herbarta wydaje się być bardziej naukowe, oparte na badaniu i budowaniu teorii. Co interesujące, zarówno Herbart, jak i Konfucjusz skupiali się w swym nauczaniu wychowującym na kształtowaniu właściwego stosunku do człowieka oraz cnotach humanitaryzmu, a także obaj byli za łączeniem edukacji z działalnością polityczną, widząc w edukacji dźwignię zmian społecznych, a jednocześnie odżegnując się od namawiania do czynienia jakichś gwałtownych, rewolucyjnych zmian systemu społeczno-politycznego. O Konfucjuszu wręcz mówiono, że był nastawionym reformatorsko konserwatystą.

Podobieństwa uwidaczniają się również w kwestii kształcenia nauczycieli, gdyż realizacja nauczania wychowującego wymagała odpowiednio przygotowanych nauczycieli, u Herbarta zwłaszcza nauczycieli gimnazjów,

⁵⁰² Tamże, s. 93–98.

⁵⁰³ Por. podr. 7.1.

a zatem kształcących starszych uczniów. Według Konfucjusza odpowiednio przygotowani nauczyciele powinni posiadać wiedzę dotyczącą już odkrytych rozwiązań problemów, opartą na znajomości postaci i zdarzeń z przeszłości, aby w nawiązaniu do niej szukać rozstrzygnięć aktualnych problemów. Nauczyciele powinni czynić również „psychologiczną analizę ucznia”, wnikając w jego motywacje, biografię oraz oceniając jego swobodę zachowania, co może wskazywać na pewne podobieństwo z psychologią nauczania Herbart, zwłaszcza dotyczące motywowania do nauki opartego na rozwoju zainteresowań ucznia. Konfucjusz twierdził, że tylko motywowany autentycznym zainteresowaniem nauką uczeń jest w stanie odnieść sukces edukacyjny.

Wyraźne podobieństwo dotyczy prób zreformowania społeczeństwa i systemu edukacji dzięki wcieleniu w życie własnych koncepcji pedagogicznych, które za życia filozofów nie zakończyły się powodzeniem, jednak po ich śmierci nabrały znaczenia, odpowiednio, w postaci herbertyzmu i szkoły konfucjańskiej, odgrywając niebagatelną rolę w rozwoju edukacji wielu państw świata, chociaż w praktyce doszło do uproszczenia, jeśli nie nadużycia obu koncepcji, zwłaszcza przez odarcie ich z walorów humanistycznych i liberalnych. W tym procesie reformy edukacji wielką rolę mieli odegrać sami nauczyciele, odpowiednio przygotowani do pełnienia swych funkcji przez filozofów. Herbart zadbał o wykształcenie nauczycieli gimnazjów, najważniejszych z trzech typów szkół, które propagował, a Konfucjusz swoich następców, kontynuujących pracę jego szkoły prywatnej i szkoły filozoficznej, a także kształcił kandydatów na urzędników państwowych, przeznaczonych do zajmowania nawet najwyższych stanowisk państwowych.

Konfucjusz nie orzekał, jaka jest istota natury człowieka, miał tu podejście pragmatyczne, zakładał, że można człowieka poddać procesowi nauczania rozwijającego moralność. Jego postawa wobec świata była intelektualna, podobnie jak Herbart, dlatego kładł nacisk na nauczanie rozumiejące (por. *Dialogi*, II, 15; tamże, s. 53 oraz XIII, 5). Etyka i polityka odgrywały zasadniczą rolę w jego nauczaniu moralnym. Rozwój moralny i intelektualny człowieka szlachetnego oparł na cnotach, których rozwinięcie zapewniało humanitarność i właściwe funkcjonowanie w społeczeństwie, polegające na rzetelnym wypełnianiu swoich obowiązków. Wzmocnił też instytucję rodziny w państwie, postrzeganej jako zasadnicza komórka społeczna i wzór dla wszelkich relacji społecznych oraz prowadzenia wychowania.

Cnoty moralne wywiódł z tradycji, kultury, obyczajowości, powołując się na stare wzory władców, znane głównie dzięki przekazowi literackiemu. Najwyższym celem wychowania dla Herbart, jego ideałem pedago-

gicznym było ukształtowanie silnego charakteru moralnego człowieka oraz człowiek nieustannie doskonalący się moralnie. Również u Herbarta wzorce takie były przekazywane przez nauczanie literatury klasycznej (greckiej i łacińskiej) i za pomocą opowieści historycznych. Mamy tu kolejną zgodność z Konfucjuszem, dotyczącą formułowania ideału wychowania. Człowiek szlachetny – *junzi*, to człowiek doskonalący się moralnie, rozwijający harmonijnie swoje cnoty.

Ideał wychowania Herbarta wyprowadzony jest z etyki, która dla tego filozofa była nauką o pięknie moralnym, a zatem zgodna z estetyką. Sądy estetyczne (czyli rozstrzygnięcia, czy coś nam się podoba, jest piękne, czy też nie podoba i jest brzydkie) decydowały o sądach moralnych, o elementarnych aktach woli, a zatem o tym, czy coś jest dobre, czy złe. Według Herbarta istnieje pięć idei moralnych, które należy rozwijać i które stanowią ideał rozwoju moralnego człowieka, korygujący formułowane moralnych sądów człowieka w jego życiu codziennym. Są to: wewnętrzna wolność duchowa, doskonałość, życzliwość, prawo i słusność, czyli zadośćuczynienie⁵⁰⁴. Cnota wewnętrznej wolności wiąże się z pilnowaniem zgodności woli z przekonaniem, aby zawsze szły w parze i miały charakter pozytywny. Trzecia cnota – życzliwości (dobrej woli) – dotyczy przestrzegania zgodności własnej woli z wolą innych ludzi. Obie odnoszą się do kształtowania własnego wnętrza, gdy pozostałe dotyczą relacji zewnętrznych. Cnota doskonałości (moralnej) wskazuje na znaczenie silnej woli moralnej, a nie słabej czy chwiejnej. Cnota prawa (sprawiedliwości) oznacza przestrzeganie prawa, sprawiedliwości, odrzucanie sporów i walk. Piąta cnota – słusności (równości) każe odrzucać zachowania krzywdzące innych, sprawiające im przykrość.

Występuje tu kolejne podobieństwo dotyczące scalenia lub całościowego potraktowania poszczególnych cnót (idei moralnych), a u Konfucjusza pojawia się nawet „metaidea” – *ren*, scalająca w sobie lub zawierająca kilka innych idei moralnych oraz podporządkowująca pozostałe, a także nadająca człowiekowi szlachetnemu kierunek rozwoju moralnego (czego nie ma w poglądach Herbarta). Jednak w obu przypadkach cnoty moralne są kręgosłupem rozwoju moralnego człowieka, ponadto występuje pewne podobieństwo ich w znaczeniu. Wspólne są: życzliwość, sprawiedliwość, doskonałość oraz idea scalania cnót, a także nadrzędność celów moralnych nad wszelkimi innymi celami w rozwoju człowieka. Podkreśla to podo-

⁵⁰⁴ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 271. Według niemieckiego znawcy filozofii i pedagogiki Herbarta N. Hilgenhegera są one nieco inaczej nazwane, choć może to być kwestia tłumaczenia: wewnętrzna wolność, doskonałość, dobra wola, sprawiedliwość i równość. H. Hilgenheger, dz. cyt., s. 90.

bieństwo jeszcze zgodność dotycząca przestrzegania zasady komplementarności myślenia i działania, co można nazwać prawdziwością, czy bycie człowiekiem autentycznym oraz wyraźna potrzeba wcielania w życie cnót moralnych, aby były praktykowane w codziennym życiu, wśród ludzi.

Nie ma jednak pełnej zgodności co do środków realizowania celów wychowania. Pierwotnie u Herbartu były nimi: kierowanie, karność, a przede wszystkim – nauczanie⁵⁰⁵. Poglądy te podlegały też ewolucji u filozofa. Herbart (początkowo) nie był przeciwny stosowaniu kar i twierdził:

Karność jest niezbędna do osiągnięcia celu wychowania i moralności opartej na silnym charakterze⁵⁰⁶.

Stosowanie kar i dyscypliny (nadzoru, rozkazywania, pogroźek, gróźb itp.) oraz unikanie rozpieszczania miało stanowić podwaliny pod właściwe wychowanie, w którym nie potrzeba już było odwoływać się do nich. Herbart coraz wyraźniej akcentował „pobudzanie rozumu” i wskazywał na wywoływanie zainteresowania, które skategoryzował na empiryczne, spekulatywne i estetyczne w poznaniu, a w relacjach międzyludzkich nie tylko indywidualne (zainteresowanie drugą osobą), ale też społeczne i religijne⁵⁰⁷. Z czasem Herbart zaczął postrzegać zainteresowania jako jedyną siłę stosowaną w nauczaniu wychowującym, umożliwiającą nie tylko lepsze poznawanie rzeczywistości, ale też odnoszenie się „z sympatią i ciepłem do losu innych”⁵⁰⁸.

Konfucjusz jednoznacznie uważał, że stosując kary można kogoś sobie podporządkować, ale nie można w ten sposób ukształtować moralnego charakteru człowieka. Zdarzały mu się jednak sytuacje szkolne, w których nie wiedział, jak zachęcić ucznia do zaangażowanego uczenia się. Ubolewał nad tym (tak jak nad niskim poziomem motywacji do nauki), jednak nie starał się stosować autorytarnych metod wychowawczych. Domagał się, aby nauczyciele nieustannie pracowali nad doskonaleniem swoich cnót moralnych i poprawiali swoje zachowania, gdyż w oparciu o obyczajność, traktowanie innych w sposób grzeczny i sprawiedliwy można zachęcić ludzi do pracy nad własnym rozwojem moralnym, a nauczyciel ma tu być wzorem. Dla Herbartu rozum i wola rozwijają się równocześnie i wydaje się, że Konfucjusz byłby skłonny przyjąć takie stanowisko. Oznacza to akceptację dla powiązania procesów nauczania i uczenia się z wychowaniem,

⁵⁰⁵ Herbart dopuszczał stosowanie, a nawet potrzebę nauczania niewychowującego, ale preferował nauczanie wychowujące, które było oparte na wzbudzaniu zainteresowania.

⁵⁰⁶ J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, Wrocław 1967, s. 102.

⁵⁰⁷ N. Hilgenheger, dz. cyt., s. 96.

⁵⁰⁸ Tamże.

a struktur poznawczych i ich rozwoju z rozwojem moralnym człowieka, co jest bardzo współczesnym poglądem.

Dopiero po śmierci Herbarta jego systemy: filozoficzny oraz pedagogiczny, nabrały rozgłosu i legły u podstaw międzynarodowego ruchu pedagogicznego zwanego herbartyzmem, który dopiero na początku XX wieku został zepchnięty na dalszy plan przez idee i nurty pedagogiki reform (Nowego Wychowania). Herbartyzm tylko w niewielkim stopniu odwoływał się do oryginalnych dokonań Herbarta, którego przedstawiciele herbartyzmu uważali za rzecznika „szkoły książkowej”. Występuje tutaj podobny proces redukcji dorobku pedagogicznego przez „zwolenników” filozofii i pedagogiki Herbarta, jak zachodzący w związku z dorobkiem Konfucjusza, którego także uważano za zwolennika i przedstawiciela myślenia opartego na klasycznej literaturze starochińskiej (*Pięcioksięgu konfucjańskim*). Kontynuując to podobieństwo, Herbartowi zarzucano rzekomy pogląd o konieczności kształtowania uczniów przez oddziaływanie wpływów zewnętrznych oraz narzucanie im odpowiednio spreparowanego materiału dydaktycznego. Zarzuty te pojawiły się zwłaszcza na kartach dzieła Johna Deweya z 1916 roku pt. *Demokracja i wychowanie*, w tzw. krytyce szkoły tradycyjnej⁵⁰⁹. Do tego dodano jeszcze myśl, iż „Herbart kwestionował istnienie aktywnych funkcji w człowieku”⁵¹⁰.

Wydaje się, że podobne, niepoprawne, a przynajmniej zbyt uproszczone interpretacje poglądów filozoficznych i pedagogicznych Konfucjusza przyczyniły się do nadania autorytarnego wymiaru kształceniu konfucjańskiemu, realizowanemu przez wiele stuleci w państwach dalekowschodnich, czego swoistym symbolem było przeprowadzanie restrykcyjnych egzaminów urzędniczych (na stanowiska mandarynów). Kandydatów zamykano na trzy dni i dwie noce w małych celach egzaminacyjnych, wyposażonych w podstawowe środki utrzymania (dzban z wodą, jedzenie, nocnik, prowizoryczne łóżko z pościelą, biurkiem i ławką) oraz pędzelki, tusze i papier. Musieli oni włożyć specjalny strój, uniemożliwiający ściąganie, nie mogli komunikować się z innymi osobami ani wychodzić na zewnątrz celi. Kandydat miał napisać osiem esejów z różnych obszarów, musiał przy tym często cytować klasykę konfucjańską, a cytaty musiały być bezwzględnie tożsame ze źródłem, gdyż zniekształcenie chociażby jednego znaku pisma oznaczało niezdanie egzaminu. Prace kandydatów były natychmiast kopiowane, aby uniemożliwić dokonanie ich podmiany w okresie, gdy były

⁵⁰⁹ N. Hilgenheger, dz. cyt., s. 103. Por. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, *Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, Wrocław 1972. Por. też: Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 311-312.

⁵¹⁰ N. Hilgenheger, dz. cyt.

przesyłane do oceny i oceniane. Egzamin można było zdać dzięki pamięciowemu opanowaniu dzieł klasyki konfucjańskiej i dokonaniu właściwej jej interpretacji przez odwołanie się do usankcjonowanych przez państwo komentarzy, uwzględniających aspekty filozoficzne, historyczne, polityczne i literackie tekstów. Poziom stresu kandydatów był tak wielki, że niektórzy umierali podczas ich trwania, a wtedy ich ciała zawijano w słomiane maty i wyrzucano poza wysokie mury kompleksu egzaminacyjnego. Mimo opisanych, restrykcyjnych zasad egzaminowania, które starano się rygorystycznie przestrzegać, dochodziło do korupcji i nadużyć⁵¹¹. Edukacja konfucjańska przez stulecia miała nie tylko charakter autorytarny i adaptacyjny, ale też niszczyła wszelki krytycyzm i innowacyjność, zabijając własną aktywność poznawczą uczniów i podporządkowując ich ideologii państwowej.

Autorytaryzm w wychowaniu występuje wyraźnie w neokonfucjanizmie japońskim szkoły Shushigaku, zapoczątkowanym przez Razana Hayashiego i przedstawionym bliżej w podrozdziale pracy o pedagogice autorytarnej.

Również herbartyzm zaczął spełniać podobne cele i w jego ramach dochodziło do nadużyć czy ekscesów, którymi obciążano samego Herbarta⁵¹². Herbartyzmowi nadano szereg wartości, z których nie wszystkie odzwierciedlały poglądy samego Herbarta: konserwatyzm, intelektualizm, autorytet, uspołecznienie, zachowanie ciągłości, długą perspektywę czasową i inne⁵¹³. Stanowiły one cechy charakterystyczne pedagogiki pozytywistycznej, osadzonej również w realiach przechodzącego przez swoje fazy rozwojowe pozytywizmu – epoki w rozwoju nauki. Istnieje pewna zbieżność w traktowaniu nauk konfucjańskich z wymienionymi cechami herbartyzmu i pedagogiki pozytywistycznej. Nauki konfucjańskie postrzegano jako studiowanie literatury, wpajanie zasad obyczaju oraz nawoływanie do panowania nad sobą (por. *Dialogi*, XVII, 26), a zatem jako pozbawione głębi. Wśród już wymienionych w części pierwszej pracy pozytywistycznych atrybutów naukowości znalazł się i taki, który dotyczył konieczności stworzenia i stosowania precyzyjnej aparatury pojęciowej. Przedstawicielka nauk pedagogicznych Teresa Hejnicka-Bezwińska dostrzegła związek pomiędzy tym wymogiem naukowości a staraniami Konfucjusza, które opisano w pod-

⁵¹¹ Por. I. Miyazaki, *China's Examination Hell. The Civil Service Examinations of Imperial China*, New Haven and London 1976, s. 18–25. Por. też: A. Anczyk, H. Grzymała-Moszczyńska, M. Job, M. Stojkow, *Idea edukacji w wybranych religiach: chrześcijaństwie, islamie, buddyzmie i konfucjanizmie*, „Psychologia Wychowawcza” 2012, nr 1-2, s. 142-143.

⁵¹² N. Hilgenheger, dz. cyt.

⁵¹³ T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 211.

rozdziale 7.2.1 jako naprawianie nazw. Rektyfikacja nazw miała na celu uczynienie mowy człowieka szlachetnego, również uczonego, precyzyjną i wyważoną, a tym samym miała przyczynić się do uporządkowania rzeczy oraz umożliwić stosowanie racjonalizmu w kwestiach instytucjonalnych oraz etycznych, a zatem miała na celu poprawę funkcjonowania wszystkich najważniejszych dziedzin ludzkiego życia i instytucji. Idea ta była rozwijana przez kolejnych konfucjanistów, jak Xunzi oraz neokonfucjanistów.

Scjentyzm uważa się za spuściznę pozytywizmu w nauce. Również niektóre z jego założeń: stosowanie filozofii pozytywnej, a zwłaszcza empiryzmu, materializmu, ewolucjonizmu i utylitaryzmu utożsamianego z pragmatyzmem⁵¹⁴, można odnaleźć w wyszczególnionym nurcie konfucjanizmu i neokonfucjanizmu. Szczególnie rzuca się w oczy powiązanie z materializmem, już częściowo omówione. Jak pisała T. Hejnicka-Bezwińska, założenie to sprawiało, że nauka była szczególnie krytyczna wobec wszelkiej metafizyki i religii, co przynajmniej częściowo można odnaleźć w poglądach Konfucjusza oraz w ich interpretacji poczynionej przez szkołę zasad. Konfucjusz wyrażał (przynajmniej publicznie) niechęć do zajmowania się wszelkimi kwestiami wymykającymi się bezpośredniemu poznaniu zmysłowemu oraz rozumowi⁵¹⁵. Dzięki sygnalizowaniu konieczności odwoływania się do odpowiednio precyzyjnie nazwanych rzeczy, stanął blisko założeniu filozofii pozytywnej o obiektywnym poznawaniu rzeczywistości przez badanie „nagich faktów”. Z kolei z ewolucjonizmem wiązało się przekonanie pozytywistów, że postęp nauki może rozwiązać problemy społeczne. Jakkolwiek Konfucjusza trudno byłoby uznać za ewolucjonistę, to żywił on przekonanie, że edukacja oparta na wiedzy może przysłużyć się „naprawie” społeczeństwa, przywróceniu go do stanu bliższego ideałowi opisanemu w *Księdze obyczajów (Liji)*. Ostatnie założenie scjentyzmu, dotyczące przekształcania świata zgodnie z ludzkimi potrzebami, wskazuje też na potrzebę działania (aktywizmu) oraz zmiany samego człowieka, a są to już poglądy, którym hołdował sam Konfucjusz oraz bardzo wyraźne zaznaczające się w neokonfucjanizmie, np. japońskim, a zwłaszcza w jego odmianie przeznaczony dla warstwy kupieckiej społeczeństwa i podkreślającej ludzką przedsiębiorczość. Pragmatyzm zaznacza się również wyraźnie w działalności współczesnej odmiany konfucjanizmu, uwidaczniającej się w działalności wspomnianych już kilkakrotnie Instytutów Konfucjusza.

⁵¹⁴ Tamże, s. 214–215.

⁵¹⁵ To stanowisko Konfucjusza uległo osłabieniu w jego wieku podeszłym, gdy Konfucjusz uważał się już bardziej za mędrca niż uczonego.

10.2. Zbieżności z pedagogiką pragmatyzmu

Pedagogika pragmatyzmu wiąże się z poglądami filozoficznymi i pedagogicznymi przede wszystkim samego J. Deweya. Część tych poglądów jest zbieżna z założeniami nauki pozytywistycznej, a część wyraźnie rozbieżna. Podobieństwa dotyczą przede wszystkim materialistycznego poglądu na rzeczywistość, choć w pragmatyzmie materializm ma charakter kontekstualny, a także epistemologiczny, w pozytywizmie ciągły i ontologiczny⁵¹⁶. Drugim wyraźnym podobieństwem jest akceptacja empirycznego naturalizmu i założeń ewolucjonizmu⁵¹⁷ w obu kierunkach. Jednak w pragmatycznej koncepcji człowieka posiada on wolną wolę, której ograniczenia „maleją wraz z dokonującym się postępem społecznym i technologicznym. Pojawiają się w tym kontekście wyraźne zbieżności założeń pragmatyzmu z konfucjanizmem, który również wskazywał na możliwość dokonywania wyborów i wolną wolę człowieka, jakkolwiek wola Niebios niejako wytworzyła i dostarczała idealnego wzorca ludzkiego postępowania, który wszakże człowiek mógł odrzucić. W pragmatyzmie jednak odrzucono pogląd o istnieniu prawdy niezależnie od człowieka, jest to zatem rozbieżność między omawianymi doktrynami, choć wiedza dla Deweya była raczej „procesem” niż „towarem”⁵¹⁸, a zatem w tej kwestii mamy całkowitą zgodność. Jednak Dewey odrzucał „transcendentne cele lub wartości w życiu społecznym”, uniemożliwiając tym samym podporządkowanie jednostek celom życia politycznego i społecznego na podstawie wartości dominujących⁵¹⁹, co z kolei stoi w wyraźnej sprzeczności z poglądami Konfucjusza i konserwatywnego nurtu konfucjanizmu na temat istnienia i funkcji zasady (*li*).

Występują też pewne, choć nie sięgające daleko, podobieństwa między pragmatycznymi poglądami dotyczącymi wiedzy opartej na doświadczeniu oraz empiryczną teorią wartości w pragmatyzmie Deweya a koncepcją *zhixing heyi* – jedności wiedzy i działania u Wanga Yangminga oraz potraktowania przez niego humanitarności jako wartości moralnej nie leżącej poza ludzkim światem, ale w ludzkich relacjach, a zatem mającej wymiar społeczny. Koncepcja Wanga Yanminga, opisana w jego *Naukach przydatnych w życiu praktycznym*, ostatecznie jednak wskazuje na powiązanie wiedzy z moralnością oraz osiągnięcie spokoju umysłu przez rozwój uczuć w stronę „uniwersalnej empatii”, natychmiastowe oświecenie dzięki medytacji

⁵¹⁶ Z. Melosik, dz. cyt., s. 309–310.

⁵¹⁷ Tamże, s. 308–309.

⁵¹⁸ Tamże, s. 310.

⁵¹⁹ Tamże, s. 311.

i doświadczenie „wewnętrznej prawdy”⁵²⁰, ma zatem charakter religijny, gdy pragmatyzm zrezygnował z dążenia uzyskania prawdy i ma wyraźnie charakter świecki.

Rozpatrując poglądy na edukację, przynajmniej dwie cechy są zbieżne między zestawianymi systemami. Dewey wskazywał na uczenie się przez doświadczenie i działanie. Dla niego edukacja była nie tylko środkiem, ale celem samym w sobie, podobnie jak dla Konfucjusza wiedza. Pragmatyści postrzegali podstawową wartość edukacji w bezpośrednim powiązaniu z życiem, dlatego też szkoła nie powinna być oderwana od życia⁵²¹. Dla Konfucjusza i jego kontynuatorów edukacja również miała istotnie przyczynić się do samorealizacji uczniów, a treści odnosiły się do życia w starożytnym społeczeństwie chińskim, zaś część przedmiotów miała praktyczne zastosowanie (powożenie zaprzęgiem, strzelanie z łuku, matematyka, znajomość zasad zachowania się, rytuałów i obrzędów). Istniała jednak podstawowa różnica dotycząca edukacji, Deweyowska rozwijała kreatywność, a konfucjańska była w dużej mierze receptywna, odtwórcza, gdyż jej ważnym celem była restauracja tradycyjnych wartości cesarstwa. Występuje tu podobieństwo z ważną cechą pedagogiki, ale pozytywistycznej, czyli z konserwatyzmem, pielęgnowaniem wartości konserwatywnych, sprzyjających utrwaleniu starego porządku społecznego (opartego na władzy cesarskiej). Pewne podobieństwo z pedagogiką pragmatyzmu dotyczy indywidualizmu pedagogicznego, zwłaszcza postrzeganego w zakresie poszanowania ucznia oraz indywidualnego potraktowania jego potrzeb i zdolności. W tym zakresie również Konfucjusz wykazywał się inicjatywą, w miarę swych możliwości indywidualizując proces nauczania i wychowania w swej szkole. Indywidualizm pedagogiczny jeszcze wyraźniej zaznaczył się w działalności edukacyjnej Mencjusza. Dla Deweya indywidualizm pedagogiczny miał zapewnić rozwój zdolności przystosowawczych i inicjatywy własnej uczniów, właśnie w tej kolejności, a więc służył celom adaptacyjnym i emancypacyjnym, gdy u Konfucjusza bardziej celom adaptacyjnym. Ponadto dla Konfucjusza, Mencjusza i ich następców najważniejszym celem edukacji był rozwój moralny człowieka, gdy podobny cel u Deweya nie był bezpośrednio proklamowany. Można jednak w tym kontekście rozważyć jego ideę edukacji dla demokracji, jako że demokracja stanowić miała „formę wspólnoty życia i wzajemnej wymiany doświadczeń”⁵²², a zatem niejako zakładała dojrzałość swoich członków do urzeczywistniania w życiu społecznym zachowań opartych na równości, wza-

⁵²⁰ Por. podr. 7.3.1.1: „*Nauki przydatne w życiu praktycznym (Chuanxi Lu)*”.

⁵²¹ Z. Melosik, dz. cyt., s. 313.

⁵²² Tamże, s. 316.

jemnym poszanowaniu oraz współpracy, co ostatecznie nawet nieco przypomina wizję społeczeństwa doskonałego u Konfucjusza⁵²³.

Pragmatyczne podejście szczególnie zaznaczyło się u Konfucjusza, zarówno w jego „pragmatyce nazw” – *zhengming*, jak i ciągłym zachęcaniu uczniów, aby odnosili wpajane normy moralne do swych codziennych zdarzeń życiowych i przeprowadzali „codzienny rachunek” z ich stosowania w praktyce życiowej. W neokonfucjanizmie pragmatyzm zaznaczył się w koncepcji szesnastowiecznego koreańskiego uczonego Yi Yulgoka, który wciąż podkreślał wymiar teoretyczny i praktyczny każdej koncepcji, czym przyczynił się do rozwoju nauki praktycznej zwanej *shilhak*, rozwijanej w następnych stuleciach. Silny empiryzm i pragmatyzm zaznaczyły się u Ekkena Kaibary, japońskiego neokonfucjanisty, który dążył do uproszczenia neokonfucjanizmu japońskiego do postaci czystego materializmu.

Przedstawiciel neopragmatyzmu amerykańskiego Richard Rorty stwierdził, że wolność akademicka i podkreślanie pluralizmu szkolnictwa przyczyni się do powstania „kultury ironii”, uznającej, że „autorytet stojący za współczesnymi przekonaniem to nic więcej niż zakamuflowane doświadczenie jej przodków”, a także, że żadna grupa nie ma nic ponad to doświadczenie, żadnego wyższego źródła autorytetu⁵²⁴. Również „wolne otwarte spotkania” i „nieprzymuszone porozumienia” w jego filozofii odnoszenia się do „obiektywnej prawdy” są bardziej zgodne z postmodernizmem niż pragmatyzmem i nasuwają skojarzenia z taoistycznym pragnieniem wolności, nieskrępowania, ironicznym odnoszeniem się do postaci Konfucjusza oraz do wpajanych społeczeństwu konfucjańskich zasad moralnych, co szczególnie zaznacza się w rozdziałach *Liezi*, a zatem wykracza poza analogie z nurtem omawianym w tym rozdziale, stanowiąc jego krytykę. W tym kontekście należy jeszcze raz podkreślić, że sam pragmatyzm miał cechy wspólne z pozytywizmem, ale też z pedagogiką Nowego Wychowania, zawierał w sobie cechy scjentyzmu, jak: materializm, empiryzm, utylitarizm i ewolucjonizm, a także cechy drugiego nurtu: indywidualizm i demokrację w wychowaniu.

10.3. Paralelizmy z analityczno-empiryczną nauką o wychowaniu

Wystąpienie podobieństw do pedagogiki pozytywistycznej sugeruje istnienie zbieżności z analityczno-empiryczną nauką o wychowaniu. Jest ona ukierunkowana zarówno teleologicznie, gdyż określa rezultaty, do których

⁵²³ Por. podr. 7.2.1., opis w *Księdze obyczajów (Liji, IX)*.

⁵²⁴ Z. Melosik, dz. cyt., s. 320–321.

należy dążyć przez wychowanie, jak i przyczynowo-skutkowo, gdyż bada relacje wzajemnych zależności i powiązań w celu odnalezienia „możliwości interwencji dla działań wychowawczych”⁵²⁵. Kierunek ten odrzuca podejście subiektywistyczne i mające naturę filozoficzną w naukach o wychowaniu, a sama nazwa „analityczno-empiryczna nauka o wychowaniu” sugeruje zerwanie z pedagogiką jako nauką filozoficzną. Wskazuje, że należy szukać rozwiązań problemów pedagogicznych w oparciu o wskazówki empiryczne. Główny przedstawiciel kierunku w Niemczech, Wolfgang Brezinka, odszedł od otwartych, antropologicznych pytań o wychowanie i budowania sieci teorii, które miały wyjaśnić i zracjonalizować zjawiska wychowania oraz nauczania. Uczony starał się słowa wieloznaczne, używane w pedagogice, jak wychowanie, kształcenie i socjalizacja, przekształcić w jasne pojęcia, uczynić je klarownymi. Dla Brezinki pojęcie wychowania oznacza

(...) działania społeczne, poprzez które ludzie starają się w jakikolwiek sposób ulepszyć strukturę psychicznych skłonności innych ludzi bądź utrzymać komponenty uznane za wartościowe, lub też zapobiegać powstaniu skłonności, które są uznawane za szkodliwe⁵²⁶.

Naukowy system budowania twierdzeń o wychowaniu Brezinki opiera się na strukturze złożonej z teoretycznej nauki o wychowaniu oraz historiografii wychowania. Filozofię wychowania, w tym epistemologię sądów pedagogicznych i filozofię wychowania moralnego, a także całą pedagogikę praktyczną uczony zaklasyfikował jako pedagogikę nienaukową⁵²⁷. Poglądy te lokują analityczno-empiryczną naukę o wychowaniu w konwencji technologicznej, co spotyka się z krytyką, wskazującą głównie na bliski kres takiej konwencji we współczesnym, zróżnicowanym świecie oraz potrzebę wiązania pedagogiki z wiedzą filozoficzną, a nawet potoczną, w celu realizacji jej funkcji krytycznej⁵²⁸.

Szukając zbieżności z konfucjanizmem, należy ponownie wskazać na podobieństwo „naprawiania nazw” Konfucjusza z potrzebą budowania jasnych pojęć naukowych głoszoną przez W. Brezinkę. Zastanawia również kwestia empiryzmu jako podstawy prowadzenia badań naukowych. Konfucjusz, jak to już wspomniano, był bardziej zakorzeniony w świecie zmysłowym niż metafizycznym. Wskazywana przez Brezinkę historiografia

⁵²⁵ H. Berner, dz. cyt., s. 218.

⁵²⁶ Tamże, s. 218–219.

⁵²⁷ Tamże, s. 217.

⁵²⁸ Tamże, s. 221.

wychowania, jako czyniona przez historyków (lub pedagogów) analiza piśmiennictwa pedagogicznego, może częściowo zgadzać się z pracą Konfucjusza (i jego następców opracowujących komentarze) jako redaktora dawnych dzieł chińskich (tzw. *Sześcioksięgu konfucjańskiego*), zawierających bez wątpienia konteksty pedagogiczne⁵²⁹.

10.4. Zbieżności z pedagogiką autorytarną i neokonserwatyzmem pedagogicznym

Założenia pedagogiki autorytarnej zostały przybliżone w podrozdziale 9.6 pracy, w części dotyczącej pedagogiki antyautorytarnej. Pewne odniesienia do pedagogiki autorytarnej można też odnaleźć w podrozdziale 3.1. Jak pisał Roland Meighan, termin „autorytarny” należy rozumieć jako system dyscypliny w związku zależności, w którym jedna osoba dominuje, a inna lub inne są od niej uzależnione. Istnieje całe spektrum form autorytarnych, od takich, w których zależność jest niewielka, po te, w których jest niemal całkowita. Uczony wymienił te formy w porządku malejącego stopnia uzależnienia, jako formę autokratyczną, paternalistyczną, charyzmatyczną, organizacyjną, ekspercką oraz konsultacyjną. W nawiązaniu do klasyfikacji autorytetów, dokonanej przez M. Webera (który wymienił trzy typy autorytetu: tradycyjny, charyzmatyczny i biurokratyczny), Meighan wskazał na rolę społeczną charakterystyczną dla każdej formy: Dyktatora, Matki/Ojca, Mistrza, Mędrca, Architekta i Badacza Rynku oraz na zastosowane w tych formach główne środki podporządkowania innych, podane również w kolejności: strach, respekt, urok, informacja, tworzenie systemów oraz reakcja. Nauczyciele wcielający się w wymienione role, potrafią je zmieniać w trakcie zajęć, często zaczynając od tych, podkreślających największą zależność (trzy pierwsze) i zastępując je tymi, odzwierciedlającymi mniejszą zależność (trzy pozostałe)⁵³⁰. Szukając analogii z omawianymi systemami dalekowschodnimi, wydaje się, że w szkołach, gdzie ta zależność jest wpisana w zasady formalne funkcjonowania, może ona występować we wszystkich lub niemal wszystkich formach. Ponieważ neokonfucjanizm szkoły zasad stał się dominującą i oficjalną ideologią w państwach dalekowschodnich, szkoły funkcjonujące zgodnie z dyrektywami tej ideologii nabrały charakteru autorytarnej w różnych jego formach. Jakkolwiek w taoizmie filozoficznym i religijnym pojawiła się forma charyzmatyczna z relacjami typu: mistrz – uczeń, i w trakcie trwania tej edukacji

⁵²⁹ Por. podr. 7.2.1., s. 287.

⁵³⁰ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 217–218.

mogła się ona rozmaicie przejawiać, to należy pamiętać, że naczelną zasadą tej edukacji była dobrowolność, którą powinno się również odnieść do neokonfucjańskiej szkoły umysłu.

Jak pisała Alina Wróbel, w omawianej perspektywie uprzedmiotowienia stosuje się przymus, a nawet przemoc. Przymus jest formą wywierania presji, nacisku, również oddziaływania przez okoliczności, które zmuszają kogoś do działania wbrew jego woli, a także jest to stan, w którym znajduje się taka jednostka⁵³¹. Przymus może mieć charakter zewnętrzny, przybiera formę presji o charakterze psychologicznym, ideologicznym, propagandowym bądź symbolicznym, może też być sankcjonowany przez państwo lub bezprawny, a także wewnętrzny, mający znamiona swobody, jak to przedstawił B. Nawroczyński⁵³². Przemoc z kolei odwołuje się do zastosowania lub powołania się na siłę, która przeważa czyjąś siłę, mogą to być czyny bezprawne czy narzucona władza. Mieści się tutaj również stosowanie przez władzę przemocy symbolicznej, w postaci narzuconego społeczeństwu opisu świata, który staje się prawomocny i jednocześnie uprawomocnia samą władzę. Władza ta może również, odwołując się do przemocy symbolicznej, zniekształcać rzeczywistość, wywołując tym „dymorfizm społeczny” czy też „schizofrenię społeczną”. Władza może stosować zarówno terror psychiczny, jak i represje fizyczne, powodujące szkody i krzywdy u innych ludzi. W obu przypadkach: przymusu i przemocy, wyraźnie dostrzegalne jest przedmiotowe traktowanie człowieka⁵³³. Różne rodzaje i formy przymusu i przemocy potęgują się w państwach zmierzających w stronę totalitaryzmu, a sygnałem ostrzegawczym na płaszczyźnie społecznej, jak to przedstawił Adorno, jest narastanie różnych postaci nacjonalizmu i – zapewne – ksenofobii.

Neokonserwatyzm pedagogiczny jako ruch pedagogiczny ukształtował się w Niemczech, w latach siedemdziesiątych i następnych. Był reakcją na kontestację, tezy pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej, a także atakiem na pozycje „lewicowych ekstremistów”, pragnących emancypacji. W obliczu reprezentowanych przez te kierunki wartości, wypracowano nową ideologię wychowania, nawiązującą do konserwatywnych wartości: pilności, dyscypliny i porządku (Hermann Lübbe), posłuszeństwa rodzicom,

⁵³¹ Interesujące badania w zakresie stosowania przemocy przez ludzi w obecności wywierających presję autorytetów przeprowadził we wczesnych latach 60. Stanley Milgram (1933–1964), a bardziej współcześnie problematykę posłuszeństwa wobec władzy w swych pracach porusza m.in. Jerry M. Burger. W tym kontekście warto również wymienić pracę: R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, wyd. 6, Gdańsk 2013.

⁵³² A. Wróbel, *Wychowanie a manipulacja*, Kraków 2006, s. 74–82. Por. podr. 9.2.1, część poświęconą systemowi pedagogicznemu B. Nawroczyńskiego.

⁵³³ A. Wróbel, dz. cyt., s. 82–89.

Kościółowi, państwu, przestrzegania czwartego, piątego, szóstego i siódmego przykazania, odpowiedniego wychowania kobiety (na odpowiedzialną matkę i gospodynię domową), uzdrowienie rodziny (Christa Meves). Szkoła powinna preferować swą funkcję wychowawczą, a kształcenie sprowadzić do przekazu podstawowych treści, ograniczyć ilość materiału do nauki i wskazywać konkretny system wartości (konserwatywnych), który ma być (rzekomo) zgodny z naturą człowieka. Domagano się wychowania do posłuszeństwa zasadom moralnym, gotowości do osiągania sukcesów, samodyscypliny, ducha obywatelskiego i patriotyzmu (W. Brezinka). Przyzwoitość, pilność, posłuszeństwo, ale też dzielność i dyscyplina były cechami moralnymi, które należało rozwijać w młodych ludziach, by przeciwstawić się zagrożeniu zniszczenia ich przez „wehikuł nowej moralności” (emancypacyjnej, wskazującej na wolność, krytyczne myślenie, nieuleganie autorytetom, dążenie do szczęścia). W retoryce neokonserwatywnego pedagogicznego nie zabrakło terminów typu: rozliczenie się, ekstremiści, kontrola (mediów), posłuszeństwo oraz przekonania o odkryciu słusznej, prawdziwej drogi wychowania. Sugerowano powrót do lepszych czasów („dobrych, starych czasów”) oraz wskazywano na możliwość zapewnienia bezpieczeństwa dzięki realizacji celów „nowej pedagogiki”, umożliwiającej poradzenie sobie z zagrożeniami i niepewnością współczesności⁵³⁴.

Występuje tutaj zbieżność z założeniami wychowania w koncepcji Konfucjusza, nazywanego reformatorsko nastawionym konserwatystą oraz wczesnym konfucjanizmem. Konfucjusz również wskazywał na doskonałe wzory i autorytety przeszłości oraz dążył (w swojej szkole) do ukształtowania cnót moralnych uczniów, częściowo zbieżnych z cnotami propagowanymi przez neokonserwatystów niemieckich: pilności, posłuszeństwa synowskiego, obowiązkowości, pracowitości, rzetelności, podporządkowania się zasadom (regułom zachowania wyznaczonym przez państwo i religię), skromności, bycia godnym zaufania, podporządkowania się władzy, szanowania wartości kultury i uprawiania sztuk (jak muzyki) itd., a dla kobiet przewidział miejsce w domu i posłuszeństwo mężom. Wydaje się jednak, że istnieją też różnice między tymi systemami, dotyczące doceniania przez Konfucjusza celu duchowej samorealizacji człowieka, a przez Mencjusza dopuszczenia możliwości rewolucyjnej zmiany niesprawiedliwych stosunków społecznych. Neokonserwatywny pedagogiczny zawiera w sobie cechy autorytarne, zwłaszcza że nie uwzględnia argumentów innych stanowisk i kierunków, a tym samym może prowadzić w stronę roz-

⁵³⁴ H. Berner, dz. cyt., s. 225–230.

winięcia się bardziej autorytarnych form w edukacji i innych dziedzinach życia człowieka w społeczeństwie.

Autorytarny wymiar funkcjonowania społeczeństwa chińskiego znajduje czasami uzasadnienie w poglądach Xunzi, który wskazywał na złą istotę natury ludzkiej. Jednak nie on sam, ale jego uczniowie, którzy porzucili konfucjanizm na rzecz legizmu, byli skłonni wprowadzać w życie rygorystyczne prawa i bezwzględne kary, w celu zapewnienia porządku w państwie⁵³⁵. Bardziej autorytarny wymiar wychowania i kształcenia państwowego w oparciu o wybraną wersję neokonfucjanizmu jest zwłaszcza widoczny w poglądach i działaniu pochodzącego z rodziny samurajskiej Razana Hayashiego (1583–1657), pierwszego w Japonii *jusha*, czyli uznanego przez państwo uczonego konfucjańskiego oraz w skutkach jego „przedsiębiorczości” czy „zapobiegliwości”. Ten neokonfucjanista japoński propagował tzw. *Shushigaku*, czyli nurt neokonfucjanizmu szkoły zasad Zhu Xiego i w tym celu opublikował wspierające tę wersję konfucjanizmu krytyczne wydania klasyki konfucjańskiej oraz powiązane z nimi komentarze. Uzyskał też status doradcy shoguna, stanowisko, które było następnie dziedziczone w obrębie jego rodziny. Ponadto jego prywatna szkoła neokonfucjańska uzyskała wsparcie rządu, a później, pod koniec XVIII wieku, nadano jej status rządowego instytutu badań neokonfucjańskich – Shōheikō. Hayashi, mimo że był uczniem Fujiwary Seiki, neokonfucjanisty dążącego do scalenia szkół neokonfucjańskich, sam był wrogo nastawiony szczególnie do buddyzmu (choć w przeszłości, podobnie jak jego nauczyciel, był mnichem zen), ale też do *Yōmeigaku*, neokonfucjańskiej szkoły umysłu Wangę Yangminga, oraz do chrześcijaństwa. Połączył doktrynę szkoły zasad z shintoizmem, utożsamiając konfucjańską Drogę Niebios z shintoistyczną Drogą Bogów. Niebo w poglądach Razana Hayashiego gwarantowało hierarchiczność społeczeństwa i sankcjonowało wybór władców, ponadto uczony wyeksponował te cnoty moralne konfucjanizmu, które wzmacniały istniejące wówczas relacje społeczne i polityczne: lojalność, posłuszeństwo oraz szacunek. Hayashi dowodził, że bogowie stoją na straży nienaruszalnego hierarchicznego porządku społecznego (i zarazem kosmicznego), a w razie podważania go, będą karać sprawców lub ich potomków. Zaczął też pisać sponsorowaną przez aparat władzy pracę o historii Japonii (którą dokończył jego syn), mającą na celu polityczne i moralne uzasadnienie i wsparcie władzy shogunów. Tym samym stał się „uczonym-aparatczykiem” w służbie totalitarnej władzy, sprzeniewierzając się wielu wartościom konfucjanizmu. Usilnie dążył, aby wybrana przez niego

⁵³⁵ Por. podr. 6.2.

Shushigaku stała się podstawą światopoglądową dla funkcjonowania rządu i społeczeństwa, co ziściło się już po jego śmierci, w 1790 roku, gdy formalnie uznano ją za oficjalną filozofię rządową⁵³⁶.

Warto podkreślić, że w przeciwieństwie do pozostałych krajów dalekowschodnich, w Japonii konfucjanizm przybrał charakter doktryny uzasadniającej rzekomą potrzebę bezpośredniego podporządkowania obywateli władzy, odrzucającej inne relacje społeczne, podkreślane przez Konfucjusza i jego następców, a zwłaszcza chodzi tu o pomniejszenie znaczenia relacji rodzinnych i wspólnotowych w funkcjonowaniu państwa⁵³⁷. Z kolei pielęgnowanie tych relacji jako podstaw wszelkiej państwowości niejednokrotnie umożliwiło przetrwanie narodu i państwowości wietnamskiej w czasach najazdów Chińczyków, gdy została już zdeintegrowana wszelka władza państwowa⁵³⁸.

W podsumowaniu można stwierdzić, że potwierdziła się w praktyce koncepcja racjonalisty krytycznego Karla R. Poppera, który dowodził, iż społeczeństwa zamknięte, niepodejmujące dyskusji (wewnątrz i na zewnątrz) i posiadające tylko jeden uznany punkt widzenia, mają tendencję do stania się systemami autorytarnymi i totalitarnymi⁵³⁹. Wykorzystanie neokonfucjańskiej szkoły zasad jako ideologicznego zaplecza dla japońskiej edukacji autorytarnej⁵⁴⁰, stanowi ostrzeżenie przed tym, w co może zamienić się humanistyczna koncepcja edukacyjna w rękach zabiegających o wzmocnienie władzy polityków, nacjonalistów i przedstawicieli dużego kapitału. Ponadto można tu wskazać na podobieństwo z rolą, jaką odegrał herbartyzm (cechujący się nadmiernym intelektualizmem, schematyzmem, formalizmem oraz brakiem inicjatywy w zakresie rozwoju zdolności, zain-

⁵³⁶ W.E. Deal, *Hayashi Razan*, w: *Wielcy myśliciele...*, s. 443–447. Por. też: J. Tubielewicz, *Historia Japonii*, Wrocław 1984, s. 299; Xinzhong Yao, *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, tłum. J. Hunia, Kraków 2009, s. 131–132.

⁵³⁷ Por. P. Zieliński, *Ideaty wychowania i wartości pedagogiczne w poglądach i działalności neokonfucjanistów japońskich*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2015, t. 24.

⁵³⁸ Por. P. Zieliński, *Wychowanie i systemy edukacyjne w Wietnamie na tle rozwoju historycznego i kulturowego kraju (z uwzględnieniem podmiotowości w wychowaniu)*, „Podstawy Edukacji” 2010, t 3: *Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, s. 212 i nn.

⁵³⁹ Por. podr. 1.2. niniejszej pracy.

⁵⁴⁰ Wspomniane już i inne cechy myślenia Japończyków, jak: skłonność do podporządkowania się określonej jednostce i kult cesarza, tendencje do tworzenia sekt i frakcji, obrona grupy przez użycie siły, upraszczanie idei itd. zostały wymienione w znanym dziele Hajimego Nakamury z lat sześćdziesiątych XX wieku, co być może pozwoli Czytelnikowi głębiej zastanowić się nad systemami myślenia, wymienionych w podtytule tej pracy, ludów Dalekiego Wschodu. Por. H. Nakamura, *Systemy myślenia ludów Wschodu. Indie, Chiny, Tybet, Japonia*, Kraków 2005, s. 395 i nn.

interesów i samodzielności uczniów) w zbiurokratyzowanym państwie pruskim (od 1871 r. – Drugiej Rzeszy Niemieckiej), ściśle kontrolującym życie wewnętrzne swych obywateli i politykę zewnętrzną, co ostatecznie popchnęło ten kraj do sprowokowania wybuchu pierwszej wojny światowej. Podobieństwo to zawiera w sobie również skutki edukacyjne wykorzystania tego nurtu pedagogicznego dla potrzeb instytucji autorytarnych, przejawiające się jako permanentny kryzys współczesnej edukacji, tracącej swoje wartości duchowe, humanistyczne i etyczne.

ZAKOŃCZENIE
- W STRONĘ EDUKACJI HOLISTYCZNEJ

Nawiązując do ostatniego akapitu „Wprowadzenia...”, mogę napisać, że niniejsza praca dobiegła końca, choć zapewne stanowi tylko etap poznawczej podróży, w którą wyprawilem się pewien czas temu. Pisząc rozprawę, realizując kolejne jej stadia, starałem się o „nieinwazyjność i empatyczność”, a obrana perspektywa hermeneutyczna pozwoliła mi na uzyskiwanie coraz szerszego i wyrazistszego obrazu podjętego tematu, jak podczas wędrówki na górę, gdy stopniowo zmienia się zasięg obserwacji i wyłania się coraz szersza perspektywa oglądu całości krajobrazu.

Dysertacja stanowi pewne podsumowanie moich wieloletnich wysiłków i badań, których problematyka zainteresowała mnie jeszcze w liceum, a potem do niej wielokrotnie wracałem w okresie studiów oraz pracy zawodowej. W rezultacie, w wymiarze naukowym, powstało szereg opracowań, artykułów i studiów, a także dwie monografie, aż nadszedł czas zmierzyć się z kolejnym wyzwaniem dotyczącym badania wartości pedagogicznych w obszarze kultur Dalekiego Wschodu. Postanowiłem w miarę całościowy sposób przedstawić polskim pedagogom oraz innym reprezentantom nauk humanistycznych i społecznych opracowanie taoistycznych i konfucjańskich koncepcji wychowania i samowychowania, a także podjąć próbę zestawienia tkwiących w nich ideałów i wartości z założeniami współczesnych kierunków pedagogiki zachodniej. Takie przedsięwzięcie miało służyć również przybliżeniu idei, które mogą okazać się pomocne w rozwiązywaniu współczesnych problemów pedagogicznych. Przydatne tu zwłaszcza było odwołanie się do dziedziny teleologii wychowania i zrozumienie znaczenia ideałów wychowania i wartości pedagogicznych we współczesnej pedagogice oraz uczynienie z nich metainstrumentów, służących do komparatystyki koncepcji pedagogicznych taoizmu i konfucjanizmu ze współczesnymi kierunkami i teoriami wychowania pedagogiki zachodniej.

Cele pracy, które wyznaczyłem, starałem się jak najlepiej zrealizować, a poczyniony wysiłek i trud zaowocował w miarę całościowym, ale także szczegółowym (a mam nadzieję, że również wyrazistym) zaprezentowaniem koncepcji oraz teorii wychowania i samowychowania, zawartych w uwzględnionych systemach filozoficzno-religijnych Dalekiego Wschodu.

Idea holistycznego postrzegania rzeczywistości oraz dążenia do syntezy – zawarta, wydawałoby się, w bardzo odległych w czasie i przestrzeni światopoglądach, koncepcjach człowieka, jego rozwoju i wychowania – znajduje coraz częstsza, bardziej wyrazista lub stonowaną realizację w rozmaitych projektach i wieńczących je opracowaniach naukowych z pedagogiki i innych dyscyplin naukowych. Dotyczy ona również problematyki niniejszej

pracy, gdyż idea holizmu przysłużyła się próbie scalenia (w pewnym stopniu) wiedzy płynącej z różnych kultur, w tym konkretnym przypadku idei taoizmu i konfucjanizmu z dorobkiem poznawczym pedagogiki. Odwołanie się do analogii, zestawienia razem różnych kulturowo kontekstów, jak pisał Joseph Weizenbaum, umożliwia nowy sposób postrzegania zjawisk, będących w polu naszego zainteresowania badawczego. Mogą one okazać się pomocne w przezwyciężaniu najistotniejszych problemów, z którymi borykają się współcześni ludzie i nasza cywilizacja, a są to również problemy pedagogiki.

Z części pierwszej pracy wynika kilka istotnych racji. Przede wszystkim chodzi o to, co szczególnie podkreśla Ryszard Łukaszewicz, aby w pedagogice móc i stawiać nawet bardzo niewygodne pytania, jak następujące: dlaczego, mimo celów wyznaczanych edukacji przez Konfucjusza i Kanta, jakimi było osiągnięcie harmonii wewnętrznej człowieka oraz pokojowego, harmonijnego współistnienia ludzi i narodów, nie udało się ich do tej pory zrealizować? Gdzie tkwi błąd w edukacji, na czym on polega i jak go naprawić? Komu naprawdę służy powszechna edukacja? W niniejszej pracy przytoczono propozycje odpowiedzi na te pytania, wypracowane zarówno w pedagogice zachodniej, jak i w dalekowschodniej myśli pedagogicznej. Druga racja dotyczy założeń współczesnej pedagogiki, która, by sprostać problemom współczesnego świata, sama musi się przekształcić, wyraźnie wchodząc w obszar badań metateoretycznych i interdyscyplinarnych, jak to rekomenduje Bogusław Śliwerski, i dążyć do syntezy wiedzy równoprawnych teorii, a nawet zmienić swoją wewnętrzną strukturę naukową. Taka metapedagogika, podejmując kluczowe problemy nauk o wychowaniu, sięga do ponadczasowych idei, ich źródeł w różnych kulturach oraz odnajduje wartości uniwersalne jako podstawę edukacji humanistycznej.

Część druga pracy umożliwia sięgnięcie do źródeł dalekowschodnich, taoistycznych i konfucjańskich, i ujawnia (w jakimś stopniu) zawarte w nich ideały i wartości pedagogiczne. Wydaje się też być pomocna, podobnie jak część trzecia, w ich lepszym zrozumieniu oraz stworzeniu płaszczyzny do dialogu międzykulturowego. Tym samym zrealizowano drugi i trzeci cel pracy. Jednak pojawiła się tutaj jeszcze jedna sposobność (powiązana z czwartym celem pracy), wynikająca z poczynionego porównania kultur pedagogicznych, a dotycząca kwestii najistotniejszej, odszukania uniwersalnych wartości pedagogicznych. Znając (w pewnym stopniu) dorobek pedagogiczny obu kultur, można już doszukiwać się wspólnoty idei, podzielania tych samych celów i wartości, a ich odkrycie uprawomocniłoby je nie tyle jeszcze jako uniwersalne, ale predestynujące do tego. Okazuje się bowiem, że powstałe w odległej przeszłości nurty filozoficzno-religijne, takie jak taoizm

i po części konfucjanizm, odnoszą się do podstawowych i aktualnych kwestii oraz problemów filozoficznych i pedagogicznych bardzo podobnie, jak niektóre znane współczesne i humanistyczne kierunki pedagogiki zachodniej. Może to oznaczać istnienie wartościowych odpowiedzi, które dotychczas były pomijane lub spychane na boczny tor, pomocnych w rozwiązywaniu głównych problemów naszych czasów, a powiązanych z edukacją (już w wymiarze globalnym). Uprawomocnienie wzrosłoby, gdyby pojawiły się kolejne zbieżności przy opracowywaniu i porównaniu ideałów i wartości pedagogicznych jeszcze innych kultur. Taki projekt scalania miałby sens i pewną szansę realizacji przy założeniu równoprawności wszystkich kultur i dyskursów oraz wzięciu pod uwagę już otrzymanych rezultatów wcielania pewnych rozwiązań w życie. Jak obecnie wiadomo, wychowanie oparte na przymusie i przemocy nie przynosi pożądaných rezultatów (w postaci rzeczywistego moralnego zachowania człowieka), a czasem wywołuje katastroficzne następstwa. Dlaczego zatem wzorzec ten jest ciągle powielany w edukacji? Wydaje się, że jest to model wychowania (jak i polityki) najprostszy do realizacji i jednocześnie służący partykularnym interesom, a nie interesom całości. Samo wiązanie wychowania i działalności politycznej, jest wpisane zarówno w tradycję zachodnią (Kant, pedagogika krytyczna), jak i dalekowschodnią (Konfucjusz, Laozi). Podpowiadane rozwiązanie, wynikające ze zestawienia tych tradycji, jest następujące: nauczycielami i politykami powinni być ludzie najlepsi z najlepszych, prawdziwi, jak to ujmuje taoizm.

Zarówno przeanalizowane systemy dalekowschodnie, jak i niektóre zachodnie kierunki filozoficzne, podkreślają istnienie naturalnych, wpisanych w kondycję człowieka, celów wychowania, w postaci wartości, które Abraham Maslow określił jako *B-Values* (Wartości Bytu, Istoty). Są to: całość, prawda, sprawiedliwość, miłość, dobroć, prostota, doskonałość, autonomia i jeszcze inne. Mogą one urzeczywistnić się w procesie edukacji, jeśli powstaną odpowiednie warunki, zapewniające uczciwość w relacjach międzyludzkich, a ludzie będą chcieli wykonywać pracę na rzecz innych oraz będą mogli samorealizować się, doświadczać *peak-experiences*, co ostatecznie umożliwi im dotarcie do rdzenia człowieczeństwa oraz doświadczenie wieczności i jedności. W wizji holistycznej edukacji powinny to być warunki, które należy stworzyć w procesie wychowania i samowychowania człowieka. Wymienione wartości są również podstawowymi wartościami pedagogicznymi, oferowanymi przez taoizm i nurt idealistyczno-intuicyjny konfucjanizmu, a ich realizacja przebiega podobnie. Ponadto przejawiają się one, może nie w tak wyeksponowany sposób, w zachodnich nurtach filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych. Przykładem jest tutaj psychologia i pedagogika Eduarda Sprangera, podkreślająca znaczenie duchowego wglądu

i przebudzenia jako podstawy przeżywania wolności, zachowania moralnego i altruistycznych działań człowieka.

Daleki Wschód nie odrzuca empirycznego i racjonalnego poznania, traktuje je jednak jako fragment szerszego spektrum poznania i zachęca, aby włączyć do niego i korzystać z jeszcze innych jego rodzajów, z poznania empatycznego i intuicyjnego, przez wgląd w naturę człowieka i rzeczywistości. Dopiero odniesienie się do nich wszystkich daje szansę urzeczywistnienia natury człowieka i pokazuje jego wielkość. Poznanie zmysłowe i racjonalne to pierwsze kroki, ale nie jedyne, jakie człowiek może wykonać, zgłębiając własną naturę i naturę wszechświata. Nie należy zatem edukacji ograniczać tylko do jednego ujęcia. Poznanie dzięki empatii w kulturach Dalekiego Wschodu dotyczy nie tylko ludzi, ale rozszerza się na całą przyrodę i wszechświat. Z kolei wgląd intuicyjny może być stale pogłębiany dzięki opracowanym sposobom pracy z umysłem i dotyka „pustki” jako podstawy świata przejawionego oraz ujawnia tożsamość wszelkiego istnienia. Ten holizm poznania pociąga za sobą holizm etyczny, gdyż (przezyciowe, doświadczalne) uświadomienie sobie stanowienia ze wszystkim jedności, w sposób naturalny pociąga za sobą czyny etyczne. Chodzi tu o to, że zdrowa osoba, która doświadczyła tej przejmującej prawdy, nie będzie działać negatywnie przeciw samej sobie, a więc i przeciw innym bytom, i środowisku naturalnemu. Z tego też powodu człowiek urzeczywistniony pracuje dla innych bytów, jest altruistą, co jednoznacznie wskazuje na połączenie modelu sokratejskiego i prometejskiego samowychowania w rozumieniu taoizmu i wspomnianego nurtu konfucjanizmu. W wyłonionym wzorcu edukacji występuje też łatwiej odczytywany holizm wychowania i kształcenia, podpowiadający wszechstronny rozwój osobowości człowieka: jego strony racjonalnej, emocjonalnej, fizycznej, społecznej, moralnej i intuicyjnej, jak również takie cele i treści kształcenia.

Chcąc w sposób zwięzły ujawnić znaczenie głębszych idei Dalekiego Wschodu, należy powiedzieć, że nie ma w nich niczego nowego dla Zachodu, w tym sensie, że miałyby to być wartości nieznane w naszej kulturze. Jednak ideały i wartości taoizmu i idealistycznego konfucjanizmu zostały nieco inaczej ujęte, były też bardziej wyeksponowane w dalekowschodnich społeczeństwach, czyli wskazywano na nie w sposób bardziej otwarty, jak również w większym stopniu naznaczyły one postawy ludzkie wobec społeczeństwa, przyrody i duchowości. Wydaje się też, że miały w większym stopniu charakter świecki, odnoszący się do codziennego życia i były bezpośrednio powiązane z praktyką życiową.

Na zakończenie można wskazać interesujące poznawczo obszary, tylko w niewielkim stopniu poruszone w niniejszej dysertacji, gdyż znalazły się

one poza jej wyznaczoną problematyką. Interesujące zatem byłoby zestawienie ideałów i wartości pedagogicznych taoizmu i konfucjanizmu z poglądami i koncepcjami powiązаныmi z wychowaniem bardziej znanych myślicieli kultury zachodniej, a zwłaszcza tych, którzy uwzględnili edukację dorosłych. Jak pisał Lucjan Turowski, np. Platon w dojrzałym okresie swej filozofii stworzył całościowy system wychowania dorosłego człowieka, kształtowania wszystkich aspektów jego osobowości, zwracający go w stronę rozwijania życia duchowego i doświadczenia obszaru świętości. Moim zdaniem nauczanie Sokratesa również dotyczy tej problematyki i jest jeszcze bliższe ideom taoistycznym. Z kolei Nikolaj Grundtvig podkreślał pierwszoplanowość ludu jako podmiotu edukacji, jego moc samostanowienia o sobie i prawa do wolności, co jest zgodne z poglądami Mencjusza.

Warto też byłoby w sposób całościowy zaprezentować ideały i wartości pedagogiczne szkół buddyzmu mahajany oraz uchwycić analogie ze współczesnymi zachodnimi kierunkami pedagogicznymi, a może nawet szerzej, z myślą pedagogiczną kultury zachodniej.

Mam świadomość, że niniejsza praca wcale nie wyczerpuje tematu, a jednocześnie nadzieję, że może ona stanowić zaplecze idei do twórczego wykorzystania w polskiej pedagogice, a może i innych dyscyplinach naukowych. Holistyczne ujmowanie problemów wydaje się być właściwszą, efektywniejszą drogą prowadzącą do ich rozwiązania. Dotychczas podjęte i zrealizowane całościowe badania naukowe, jak te zaprezentowane w *Raporcie Zespołu GAMMA*, dały zadziwiające rezultaty i wypełniły doskonale funkcję prognostyczną nauki. Przypomina to dalekowzroczne i przenikliwe decyzje urzeczywistnionego mistrza taoizmu Lieziego, które zapewniły mu i jego bliskim bezpieczeństwo w bardzo trudnych czasach (Liezi, rozdz. 8, część 7). Człowiek pragnie osiągnąć stan swobody, spontaniczności, harmonii i radości w codziennym życiu, ponadto niektórzy chcieliby urzeczywistnienia podobnych wartości dla całej wspólnoty ludzkiej, także w jej relacjach ze wszechświatem, jednak, zdaniem dalekowschodnich mistrzów, nie jest to możliwe bez własnej, zdyscyplinowanej i zaawansowanej pracy z umysłem oraz wyjścia poza egoizm i egocentryzm, gdyż nie ma wuwei bez wuxin.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K., *Badania hermeneutyczne w pedagogice*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1: A-F, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010.
- Ablewicz K., *Teoretyczno-metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.
- Adler J.A., *Zhu Xi's spiritual practice as the basis of his central philosophical concepts*, w: „*Dao. A Journal of Comparative Philosophy*” 2008, nr 7.
- Adorno Th.W., *Wychowanie po Oświeceniui*, „*Znak*” 1978, nr 285.
- Albert K., *Wprowadzenie do filozoficznej mistyki*, przeł. J. Marzęcki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2002.
- Alt R., *Wychowanie u ludów pierwotnych*, tłum. B. Wojciechowski, Nasza Księgarnia, Warszawa 1960.
- Anczyk A., Grzymała-Moszczyńska H., Job M., Stojkow M., *Idea edukacji w wybranych religiach: chrześcijaństwie, islamie, buddyzmie i konfucjanizmie*, „*Psychologia Wychowawcza*” 2012, nr 1-2.
- Antropologiczne podstawy wychowania*, wybór R. Schulz, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.
- Augustyniak-Kapka J., *Tolerancyjni, nietolerancyjni, obojętni*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1992.
- Baka E., *Dao bohatera. Idea samorealizacji w chińskich wewnętrznych sztukach walki*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2008.
- Baker D., *Taoism in Korea, Past and Present*, University of British Columbia, <http://ubcdebaker.shawwebpace.ca/asset/view/5653/koreandaoismtoday.pdf> (dostęp 21.10.2015).
- Banek K., *Chińska tradycja filozoficzno-religijna*, w: F. Avanzini, *Religie Chin*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.
- Baran B., *Postmodernizm*, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków 1992.
- Bauman Z., *Dwa szkice o tożsamości ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.
- Benisławska A., *Empatia – ujęcie filozoficzne*, w: *Esencja człowieczeństwa. Prawda ludzka a cywilizacja*, red. H. Romanowska-Łakomy, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2010.
- Berner H., *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: *Pedagogika*, t. 1, *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006.
- Berthrong J.H. i E.N., *Confucianism. A short introduction*, Oneworld Publications, Oxford 2004.
- Bieńkowski Z., *W skali wyobraźni*, „*Czytelnik*”, Warszawa 1984.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, wyd. 4, WN PWN, Warszawa 2002.

- Bobko A., *Wstęp. Człowiek w filozofii Immanuela Kanta*, w: I. Kant, *Antropologia w ujęciu praktycznym*, IFiS PAN, Warszawa 2005.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*, PWN, Warszawa 1982.
- Brindley E.F., *Individualism in early China. Human agency and the self in thought and politics*, University of Hawai'i Press, Honolulu 2010.
- Brosse J., *Mistrzowie duchowi. Leksykon*, wyd. 2, przeł. I. Kania, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice 2000.
- Brownell Ph., *Gestalt Therapy. A Guide to Contemporary Practice*, Springer Publishing Company, New York 2010.
- Brühlmeier A., *Kształcenie człowieka*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1978.
- Buber M., *Opowieści chasydów*, tłum. P. Hertz, W drodze, Poznań 1986.
- Burns K., *Księga Mędrców Wschodu*, tłum. J. Korpanty, Świat Książki, Warszawa 2006.
- Burow O.-A., *Synergia jako naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej*, tłum. B. Śliwerski, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.
- Bybluk M., *Tołstoj Lew Nikołajewicz*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6: Su-U, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Bykow F., *Powstanie chińskiej myśli politycznej i filozoficznej*, PIW, Warszawa 1978.
- Callicott J.B., *Companion to a Sand County Almanac. Interpretive and critical essays*, University of Wisconsin Press, Madison 1987.
- Campany R.F., *To Live as Long as Heaven and Earth. A Translation and Study of Ge Hong's Traditions of Divine Transcendents*, University of California Press, Berkeley 2002.
- Capra F., *Głęboka ekologia: nowy paradygmat*, w: *Zielona Antologia (Zeszyt Naukowy Politechniki Śląskiej nr 1036)*, red. J. Korbel, J. Tyrlik, Gliwice 1989.
- Capra F., *Punkt zwrótny. Nauka, społeczeństwo, nowa kultura*, PIW, Warszawa 1987.
- Capra F., *Tao fizyki*, Rebis, Poznań 2001.
- Chan Wing-tsit, *Neo-confucianism, New ideas in old terminology*, „Philosophy East and West” 1967, t. 17, nr 1/4.
- Chłodna I., *Rudolfa Steinera antropozoficzna nauka o wychowaniu*, „Człowiek w Kultu-rze” 2003, nr 15.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, PZWS, Warszawa 1962.
- Chinese Literature, *Kangcangzi*, „Master Kangcang”, <http://www.chinaknowledge.de/Literature/Daoists/kangcangzi.html> (dostęp 9.08.2015).
- Chinese Literature, *Wenzi*, „Master Wen”, <http://www.chinaknowledge.de/Literature/Daoists/wenzi.html> (dostęp 9.08.2015).
- Chomsky N., *Class Warfare*, Pluto Press, London 1996.
- Chrost S., *Homo capax Dei jako ideał wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Chu Vän An, *Zachowane fragmenty*, tłum. M. St. Zięba, w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, red. M. Kudelska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.

- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, wyd. 6, GWP, Gdańsk 2013.
- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.
- Cieciuch J., *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2013.
- Confucius Sinarum Philosophus, sive scientia sinensis*, Paris 1687.
- Connolly P., *Roland Fischer's cartography of ecstatic and mystical states: a reappraisal*, „*Transpersonal Psychology Review*” 2000, t. 4.
- Copleston F.C., *Filozofie i kultury*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.
- Cynarski W.J., *Teoria i praktyka dalekowschodnich sztuk walki w perspektywie europejskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Czuang-tsy, *Nan-hua-czen-king. Prawdziwa księga południowego kwiatu*, tłum. W. Jabłoński, O. Wojtasiewicz, J. Chmielewski, PWN, Warszawa 1953.
- Czyżowska D., *O celu i granicach rozwoju moralnego*, „*Analiza i Egzystencja*” 2008, nr 8.
- Danner H., *Methoden der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie and Dialektik*, Ernst Reinhardt Verlag, München–Basel 1979.
- Darga M., *Taoizm*, Oficyna Wydawnicza „Interspar”, Warszawa b.r.
- Deal W.E., *Fujiwara Seika*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo „al fine”, Warszawa 1997.
- Deal W.E., *Hayashi Razan*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo „al fine”, Warszawa 1997.
- Dembowski J., *Mądrość*, w: *Mały słownik etyczny*, red. S. Jedynek, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 1999.
- Denek K., *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, w: *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Devall B., G. Sessions, *Ekologia głęboka. Życie w przekonaniu, iż Natura coś znaczy*, tłum. E. Margielewicz, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa 1994.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław 1972.
- Dialog między kulturami*, w: J. Gajda, *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1989.
- Dialogi konfucjańskie*, tłum. i opr. K. Czyżewska-Madajewicz, M.J. Künstler, Z. Tłumski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.
- Dilthey W., *Powstanie hermeneutyki*, w: W. Dilthey, *Pisma estetyczne*, tłum. K. Krzemieniowa, PWN, Warszawa 1982.
- Dōgen, *Shōbōgenzō Zuimonki (Elementarz Zen Sōtō)*, http://mahajana.net/teksty/dogen_elementarz_zen_soto/6.html (dostęp 07.09.2015).
- Doktor T., *Orientalne techniki relaksu i medytacji*, Iskry, Warszawa 1993.
- Doktryna Środka (Zhongyong)*, tłum. A.I. Wójcik, w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, red. M. Kudelska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Domka L., *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa–Poznań 2001.

- Donaldson O.F., „Original Play™”: podstawa uczenia się i rozwoju dzieci, w: *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, red. A. Gofron, M. Piasecka, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2008.
- Drury N., *Psychologia transpersonalna. Ludzki potencjał*, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1995.
- Durozoi G., Roussel A., *Filozofia. Słownik. Pojęcia, postacie, problemy*, WSiP, Warszawa 1997.
- Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.
- Edukacja demokratyczna – Summerhill*, nagrana wypowiedź Zoë Neill Redhead, <https://www.youtube.com/watch?v=HYju79DUxpY> (dostęp 1.11. 2015).
- Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka: konferencja w Jabłonnie k. Warszawy, w dniach 6–8 listopada 1982 r.: zbiór studiów*, red. B. Suchodolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1986.
- Eichelberger W., *Ekologia wglądu i ekologia strachu*, „I. Miesięcznik Trochę Inny” 1990, nr 1.
- Eichelberger W., *Pomóż sobie. Daj światu odetchnąć*, Agencja Wydawnicza TU, Warszawa 1995.
- Eichelberger W., *Słowo wstępne*, w: *Liezi, Prawdziwa Księga Pustki. Przypowieści taoistyczne*, tłum. M. Jacoby, Drzewo Babel, Warszawa 2006.
- Eliade M., *Historia wierzeń i idei religijnych*, t. 2, *Od Gautamy Buddy do początków chrześcijaństwa*, tłum. S. Tokarski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994.
- Encyklopedia filozofii polskiej*, t. 1: A–Ł, red. A. Maryniarczyk, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2011.
- Esencja człowieczeństwa. Prawda ludzka a cywilizacja*, red. H. Romanowska-Łakomy, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2010.
- Fairbank J.K., *Historia Chin. Nowe spojrzenie*, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1996.
- Feng Youlan, *Krótką historią filozofii chińskiej*, tłum. M. Zagrodzki, PWN, Warszawa 2001.
- Field S.L., *Yijing (Księga przemian)*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo „al fine”, Warszawa 1997.
- Filozofia Wschodu*, red. B. Szymańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
- Fischer R., *A cartography of the ecstatic and meditative states*, „Nature” 1971, nr 174.
- Fischer-Schreiber I., (hasła:) *Daodejing; Daojia; Daojiao; De; Huang-lao; Liezi; Laozi; Li Shaojun; Ming; Neidan; Pu; Quanzhen dao; Shengren; Shenren; Taiyi jinhua zongzhi; Wuwei; Yang Zhu; Zhang Boduan; Zhenren; Zhiren; Zhuangzi*, w: *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm. Hinduizm. Taoizm. Zen*, red. E. i P. Trzeciakowie, Warszawski Dom Wydawniczy, Warszawa 1997.
- Folkierska A., *Koncepcja człowieka i wychowania zawarta w „Podstawach teorii oddziaływań wychowawczych K. Konarzewskiego”*, „Chowanna” 1984, nr 2.
- Folkierska A., *O naukowej teorii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 2.
- Folkierska A., *Recenzja „Teoretyczne podstawy pedagogiki” red. S. Palka, UJ, Kraków 1997*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 3–4.

- Fromm E., Suzuki D.T., De Martino R., *Buddyzm zen i psychoanaliza*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 1995.
- Gajda J., *Pedagogika kultury*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4: P, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Gajdamowicz H., *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1997.
- Gara J., *Specyfika polskiej recepcji twórczości Johanna Friedricha Herbarta*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 2.
- Gardner H., *Developmental psychology*, Little, Brown and Co, Boston, Toronto 1982.
- De Garmo Ch., *Herbart and the Herbartians*, Charles Scribner's Sons, New York 1896.
- Garnuszewski Z., *Renesans akupunktury*, Wydawnictwo „Sport i Turystyka”, Warszawa 1988.
- Gawroński A., *Gleanings from Aśvaḥōṣa's Buddhacarita*, „Rocznik Orientalistyczny” 1914–1915, nr 1.
- Ge Zhengming, *Mencius (372–289 B.C.)*, „Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education. International Bureau of Education” 1994, t. 24, nr 1–2.
- Gęsiarz S., *Utopie społeczne w filozofii Dalekiego Wschodu*, Politechnika Wrocławska, Wrocław 1990.
- Glita P., *Taoizm*, w: *Filozofia Wschodu*, red. B. Szymańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
- Glombik K., *Tolerancja jako postawa moralna*, „Studia Oecumenica” 2013, nr 13.
- Gnitecki J., *Ontologiczne i aksjologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, RW KUL, Lublin 1997.
- Gogola Z., *Dzieje ruchu hipisowskiego*, Bratni Zew, Wydawnictwo Franciszkanów, Kraków 2012.
- Goleman D., *Psychologia Wschodu*, w: C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 1990.
- Gordon Th., *Wychowanie bez porażek*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1995.
- Goto-Jones Ch.S., *Political Philosophy in Japan. Nishida, the Kyoto School and Co-Prosperty*, London – New York 2005.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo UMW, Olsztyn 2001.
- Górniewicz J., *Teoria wychowania (Wybrane problemy)*, wyd. 2 popr. i rozszerz., Studium Kształcenia Ustawicznego „Glob”, Toruń – Olsztyn 1996.
- Górniewicz J., K. Rubacha, *Droga do samorealizacji czyli w poszukiwaniu tożsamości*, Wydawnictwo C&T, Toruń 1993.
- Grabowski P., *Taoistyczny obraz świata*, w: *W poszukiwaniu zagubionej drogi. Tematy hinduskie, buddyjskie i taoistyczne*, red. J. Sieradzan, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2007.
- Graham A.C., *Preface to the Morningside Edition*, w: *The Book of Lieh-Tzū. A Classic of Tao*, wyd. 2, Columbia University Press, New York 1990.

- Grochulska J., *Autokreacja nauczyciela w pedagogice Carla Rogersa*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyd. 2 zm., wybór i opr. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce, 1998.
- Grochulska J., *Carl Rogers – koncepcja edukacji, „Gestalt”* 1992, wyd. specjalne.
- Gromkowska-Melosik A., *Pedagogika ekologiczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Grzesiak H., *Niepełnosprawność w Chinach. Wprowadzenie do problemu, „Interdyscyplinarne Problemy Pedagogiki Specjalnej”* 2013, nr 2.
- Guilford S., *The nature of creative thinking*, Pergamon Press, New York 1989.
- Gurycka A., *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, w: *Wychowanek jako podmiot działań*, red. M. Kofta, Wydawnictwo UW, Warszawa 1989.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, PWN, Warszawa 1979.
- Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 1990.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, WN PWN, Warszawa 1994.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika pozytywistyczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Henricks R.G., *Lao Tzu's Tao Te Ching. A Translation of the Startling New Documents Found at Guodian*, Columbia University Press, New York 2000.
- Herbart J.F., *Pedagogika ogólna wywiedziana w celu wychowania*, tłum. T. Ster, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Herbart J.F., *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1967.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 172.
- Hilgenheger N., *Johann Friedrich Herbart (1776–1841)*, w: *Myśliciele o wychowaniu*, t. 2, red. i tłum. Cz. Kupisiewicz, Graf Punkt. Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2000.
- Hoobler D. i Th., *World Religions. Confucianism*, wyd. 3, Chelsea House Publishers, New York 2009.
- Huai-Chin Nan, *Tao i długowieczność. Transformacja świadomości i ciała*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1995.
- Hundersmarck L.F., *Mozi*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo „al fine”, Warszawa 1997.
- Husserl E., *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*, tłum. J. Sidorek, PWN, Warszawa 1990.
- Husserl E., *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*, tłum. S. Walczewska, Wydawnictwo Rolewski, Toruń 1999.
- I Cing, Księga Przemian*, tłum. O. Sobański, „Fikcje i Fakty”, Warszawa 1984.
- Ideał wychowawczy*, w: *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2000.
- Illich I., *Spółczesność bez szkoły*, tłum. F. Ciemna, PWN, Warszawa 1976.
- Illich I., *Tools for Conviviality*, Heyday Books, Berkeley 1973.

- Ingarden R., *Dążenia fenomenologów*, PWN, Warszawa 1963.
- Intelektualizm*, w: G. Durozoi, A. Roussel, *Filozofia. Słownik. Pojęcia, postacie, problemy*, WSiP, Warszawa 1997.
- Jacoby M., *Od tłumacza*, w: Liezi, *Prawdziwa Księga Pustki*, wybór i tłum. M. Jacoby, Drzewo Babel, Warszawa 2006.
- Jacoby M., *Wstęp*, w: Zhuangzi, *Prawdziwa księga południowego kwiatu*, Wydawnictwo „Iskry”, Warszawa 2009.
- James W., *Doświadczenia religijne*, Skład Główny w Księgarni Gebethnera i Wolfa, Warszawa 1918.
- James W., *Życie i ideały*, tłum. A. Stańczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010.
- Jameson F., *Postmodernizm i społeczeństwo konsumpcyjne*, przeł. P. Czapliński, w: *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1997.
- Janik R., *Geneza metodologii nauk społecznych i początkowe etapy jej rozwoju*, „Podstawy Edukacji” 2012, t. 5: *Propozycje metodologiczne*.
- Janik R., *Nastawienie do wierzeń religijnych „historycznych” szkół psychologicznych*, „Podstawy Edukacji” 2010, t. 3: *Podmiot w dyskursie pedagogicznym*.
- Janik R., *Pedagogiczne aspekty oddziaływania hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficzno-religijnych w okresie globalizacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23.
- Janion M., *Hermeneutyka*, w: M. Janion, *Humanistyka: poznanie i terapia*, PIW, Warszawa 1982.
- Januszewska E., *Dojrzewanie do wolności w wychowaniu. Rzecz o A.S. Neillu*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002.
- Jaronowska S., *Rousseau Jan Jakub*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5: R–St, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Jawłowska A., *Drogi kontrkultury*, PIW, Warszawa 1975.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L., *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym*, w: *Pedagogika*, t. 4, *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2010.
- JeeLoo Liu, *Wprowadzenie do filozofii chińskiej. Od myśli starożytnej do chińskiego buddyzmu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Johanningmeier E.V., Richardson Th.R., *Educational research, the national agenda, and educational reform. A history*, Auburn University, Montgomery 2008.
- Jung C.G., *Podróż na Wschód*, wybór, opr. i wstęp L. Kolankiewicz, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa 1989.
- Jundziłł I., *O samowychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.
- Jundziłł I., *Samowychowanie*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.

- Kabat-Zinn J., *Właśnie jesteście. Przewodnik uważnego życia*, J. Santorski & CO, Warszawa 1995.
- Kalinowski D., *Pradzieje buddyzmu w literaturze polskiej*, w: *W poszukiwaniu zagubionej drogi. Tematy hinduskie, buddyjskie i taoistyczne*, red. J. Sieradzan, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2007.
- Kalinowski D., *Przybliżanie Dalekiego Wschodu. O trzech polskich podróżach orientalnych*, „Ars Inter Culturas” 2010, nr 1.
- Kant I., *Antropologia w ujęciu pragmatycznym*, przeł. E. Drzazgowska, P. Sosnowska, IFiS PAN, Warszawa 2005.
- Kant I., *Krytyka czystego rozumu*, t. 1 i 2, przeł. R. Ingarden, PWN, Warszawa 1957.
- Kant I., *Krytyka praktycznego rozumu*, wyd. 3, przeł. J. Gałęcki, WN PWN, Warszawa 2004.
- Kant I., *Krytyka władzy sądowniczej*, przeł. J. Gałęcki, WN PWN, Warszawa 1986.
- Kant I., *Metafizyka moralności*, przeł. E. Nowak, WN PWN, Warszawa 2005.
- Kant I., *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Dajas, Łódź 1999.
- Kant I., *Religia w obrębie samego rozumu*, przeł. A. Bobko, Znak, Kraków 1993.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przeł. M. Wartenberg, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2013.
- Kanz H., *Immanuel Kant (1724–1804)*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. Cz. Kupisiewicz, Graf Punkt. Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2000.
- Kapleau Ph., *Trzy filary zen*, Wydawnictwo „Pusty Obłok”, Warszawa 1988.
- Karcher S., *Jung, the Tao and the Classic of Change*, „A Journal for Jungian Studies” 1999, t. 45, nr 2.
- Keller J., *Tolerancja jako zasada moralna i postawa*, „Studia Filozoficzne” 1961, nr 1.
- Keum Jang-Tae, *Historia koreańskiej myśli konfucjańskiej*, tłum. H. Lee i D. Barańska, Wydawnictwo Kwiaty Orientu, Skarżysko-Kamienna 2014.
- Kirkland R., *Taoism. The Enduring Tradition*, Routledge, New York-London 2004.
- Kirkland R., *Neiye. Inner cultivation*, w: *The encyclopedia of taoism*, t. 2, red. F. Pregadio, Routledge, London-New York 2008.
- Klafki W., *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft*, w: *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft: Eine Einführung in 3 Bänden, Band. 3*, red. W. Klafki i in., Frankfurt am Main 1971.
- Kloska G., *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, PWN, Warszawa 1982.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych*, WN PWN, Warszawa 2009.
- Kohlberg L., *Essays on Moral Development. The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, Harper & Row, San Francisco 1981.
- Kohlberg L., *Essays in Moral Development. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity*, t. 2, Harper & Row, San Francisco 1984.
- Kohlberg L., Mayer L., *Rozwój jako cel wychowania*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, IBE, Warszawa 1993.
- Kohn L., *Daoism and chinese culture*, wyd. 3, Three Pines Press, St. Petersburg 2012.

- Kohn L., *Taoism in Japan: Positions and evaluations*, „Cahiers d'Extrême-Asie” 1995, t. 8.
- Kohn L., *Taoizm. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, tłum. J. Hunia, Kraków 2012.
- Kohn L., *The Taoist experience. An anthology*, State University of New York Press, New York 1993.
- Kohn L., *Wuwei*, w: *The encyclopedia of taoism*, t. 2, red. F. Pregadio, Routledge, London-New York 2008.
- Kohn L., *Xuanxue*, w: *The encyclopedia of taoism*, t. 2, red. F. Pregadio, Routledge, London-New York 2008.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa 1987.
- Konfucjusz, *Dialogi. Lun Yü*, brak tłum., Hachette, Warszawa 2008.
- Kopciwicz L., *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Korbel J., Lelek M., *W obronie Ziemi – radykalna edukacja ekologiczna*, „Pracownia na Rzecz Wszystkich Istot”, Bielsko-Biała 1995.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Jacek Santorski & CO – Agencja Wydawnicza, Warszawa 1992.
- Kościelniak M., *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Kotarbiński T., *Pisma etyczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987.
- Kotłowski K., *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1976.
- Kotłowski K., *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968.
- Kotłowski K., *Pedagogika filozoficzna na Uniwersytecie Łódzkim w trzydziestoleciu Polski Ludowej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” 1976, seria 1, z. 14.
- Kotłowski K., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1964.
- Kowalski K., Z. Krzak, *Tezeusz w labiryncie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa-Wrocław 1989.
- Krasnodębski M., Zembrzuski M., *Wychowanie intelektualne jako celowościowe uporządkowanie jego funkcji*, „Horyzonty Wychowania” 2009, nr 8.
- Krąpiec M.A., *Psychologia racjonalna*, w: *Dzieła*, t. 20, KUL, Lublin 1996.
- Krońska I., *Sokrates*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983.
- Kroński T., *Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966.
- Krüger H.-H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2005.
- Krzysztożek Z.: *Metodologiczne podstawy pedagogiki marksistowskiej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław 1964.
- Księga Mencjusza (Mengzi)*, tłum. A.I. Wójcik, w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, red. M. Kudelska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.

- Kucha R., Świdarska M., *Sergiusz Hessen (1887–1950) – as creative European education-
alist with no homeland*, „Journal of Intercultural Management” 2013, t. 5, nr 4.
- Kusak L., *Zarys antropologii Immanuela Kanta*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” 2006, nr 722.
- Künstler M.J., *Mitologia chińska*, Oficyna Wydawnicza Auriga, Warszawa 2006.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, IKN ODN, Wrocław 1987.
- Kwieciński Z., *Edukacja – moralność – sfera publiczna: problematyka VI Ogólnopolskiego
Zjazdu Pedagogicznego*, „Forum Oświatowe” 2006, t. 18, nr 2 (35).
- Kwieciński Z., *Ku odnowie ekologii pedagogicznej*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 26.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Wydawnictwo „Edytor”, Warszawa 1992.
- Lanson G., Tuffrau P., *Historia literatury francuskiej w zarysie*, Państwowe Wydawnic-
two Naukowe, Warszawa 1963.
- Lao-tsy, *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty*, tłum. T. Żbikowski, „Literatura na
Świecie” 1987, nr 1 (186).
- Lao Tsy, *Droga*, tłum. M. Fostowicz-Zahorski, Rękodzielnia „Arhat”, Wrocław 1992.
- Laozi, *Księga dao i de z komentarzami Wang Bi*, tłum. A.I. Wójcik, Wydawnictwo Uni-
wersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Lazari-Pawłowska I., *Trzy pojęcia tolerancji*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 8.
- Lê Quý Đôn, *Fragments*, tłum. M. St. Zięba, w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, red.
M. Kudelska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Lee J.H.X., *Ancestral Veneration In Vietnamese Spiritualites*, „The Review of Vietnam-
ese Studies” 2003, t. 3, nr 1.
- Lee K.-S., *Yi T'oegy*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łom-
nicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo „al fine”, Warszawa 1997.
- Lee K.-S., *Yi Yulgok (Yi I)*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum.
Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo „al fine”, Warszawa 1997.
- Lewartowska-Zychowicz M., *Między pojęciem a kategorią (perspektywa dynamicznego
ujmowania wiedzy o wychowaniu)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Lewin A., *Jednostka i grupa w systemie wychowania kolektywnego*, Państwowe Zakłady
Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.
- Liberalizm, lewica i mądrość powieści. Rozmawiają: Richard Rorty i Lech Witkowski*,
w: *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mi-
kołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Liezi, *Prawdziwa Księga Pustki*, wybór i tłum. M. Jacoby, Drzewo Babel, Warszawa
2006.
- Lorenz K., *Regres człowieczeństwa*, tłum. A.D. Tuszyńska, PIW, Warszawa 1986.
- Ludwig A.M., *Altered states of consciousness*, w: Ch. Tart, *Altered States of Conscious-
ness*, John Wiley & Sons, New York 1969.
- Lusthaus D., *Laozi*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łom-
nicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo „al fine”, Warszawa 1997.
- Liotard J.F., *Kondycja ponowoczesna: raport o stanie wiedzy*, Fundacja Aletheia, War-
szawa 1997.
- Liotard J.F., *Poróżnienie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

- Łobocki M., *Altruizm a wychowanie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Łobocki M., *Możliwości i granice podmiotowego traktowania uczniów w wychowaniu*, w: *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, red. E. Kubiak-Szymborska, Wydawnictwo „Wers”, Bydgoszcz 1999.
- Łukaszewicz R.M., *Edukacja z wyobraźnią czyli jak podróżować bez map*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.
- Łukaszewicz R., *Leczenie głupoty i... czyli Salony Edukacji Ekologicznej NATURAmy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996.
- Łukaszewicz R., *O wielości rozumienia edukacji i wyższości pytań nad odpowiedziami*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1.
- Łukaszewicz R., *Procesy alienacji wykształcenia*, PWN, Warszawa 1990.
- Łukaszewicz R., *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 2.
- Mair V.H., *Wandering on the Way. Early Taoist Tales and Parables of Chuang Tzu*, University of Hawai'i Press, Honolulu 1998.
- Maksymowicz W., *Mózg – biologiczna podstawa człowieczeństwa*, w: *Esencja człowieczeństwa. Prawda ludzka a cywilizacja*, red. H. Romanowska-Łakomy, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2010.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna*, t. 1, WN PWN, Warszawa 2006.
- Marzęcki J., *Systemy filozoficzno-religijne Wschodu. Historia – metafizyka – etyka*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1999.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1990.
- Maslow A., *Religions, values, and peak-experiences*, wyd. 3, The Viking Press, New York 1971.
- Maslow A.H., *The Farther Reaches of Human Nature*, Penguin Books, New York 1987.
- Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1986.
- Matwijów B., *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994.
- May R., *Miłość i wola*, tłum. H. i P. Śpiewakowie, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1993.
- May R., *Psychologia i dylemat ludzki*, IW „Pax”, Warszawa 1989.
- McArthur M., *Confucius*, Quercus, London 2011.
- McGreal J.P., *Gongsun Long*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo „al fine”, Warszawa 1997.
- McLaren P., *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, wyd. 6, tłum. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 1993.
- Melosik Z., *Pedagogika pragmatyzmu*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.

- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń-Poznań 1995.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Mencius, Indiana University, Early Chinese Thought [B/E/P374] – Fall 2010 (R. Eno), <http://www.indiana.edu/~p374/Mengzi.pdf> (dostęp: 7.09.2015).
- Mencius, w: R.L. Taylor, *The illustrated encyclopedia of confucianism*, t 1: A–M, The Rosen Publishing Group Inc., New York 2005.
- Mencjusz i Xunzi, *O dobrym władcy, mędracach i naturze ludzkiej*, tłum. M. Religa, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 1999.
- Meumann E., *Zarys pedagogiki eksperymentalnej*, tłum. W. Mondalski, Nakł. Wydaw. „Kresów Ilustrowanych”, Brześć 1929.
- Męczkowska A., *Podmiot*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Męczkowska A., *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.
- Miałkowska-Rejmer Z., *Preferencja celów wychowawczych. Przesłanki psychologiczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1981.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
- Milerski B., *Pedagogika kultury*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Miller R., *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981.
- Mindell A., *O pracy ze śniącym ciałem. Praktyka psychologii zorientowanej na proces*, Wydawnictwo Pusty Obok, Warszawa 1991.
- Mirski J., *Projekt nauki o nauczycielu czyli pedeutologii*, „Oświata i Wychowanie” 1932, nr 9.
- Misiuna B., *Afirmacja świata i życia w filozofii taoizmu*, „Etyka” 2004, nr 37.
- Misiuna B., *Filozofie afirmacji*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2007.
- Miyazaki I., *China's Examination Hell. The Civil Service Examinations of Imperial China*, Yale University Press, New Haven and London 1976.
- Montessori M., *To Educate the Human Potential*, Montessori-Pierson Publishing Company, Amsterdam 2007.
- Mungello D.E., *Confucianism in the enlightenment. Antagonism and coloboration between the Jesuits and the Philosophes*, w: *China and Europe. Images and influences in sixteenth to eighteenth centuries*, red. Th. H.C. Lee, Chinese University Press, Hongkong 1991.
- Murzyn M., *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Murzyn M., *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Muszyński H., *Ideal i cele wychowania*, WSiP, Warszawa 1974.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1976.

- Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1996.
- Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, red. Cz. Kupisiewicz, Oficyna Wydawnicza „Graf Punkt”, Warszawa 2000.
- Myśli moralne Konfucjusza*, Drukarnia J. O. Xcia JMci Prymasa R.P., Łowicz 1784.
- Myśli moralne różnych filozofów chińskich*, Drukarnia J. O. Xcia JMci Prymasa R.P., Łowicz 1784.
- Nadeau R.L., *Xunzi, Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo „al fine”, Warszawa 1997.
- Naess A., *Rozmowy, „Zeszyty Edukacji Ekologicznej «Pracowni na Rzecz Wszystkich Istot»”* 1992, z. 2.
- Naess A., (*Wywiad*), „I. Miesięcznik Trochę Inny” 1990, nr 1, s. 34.
- Najita T., *Japan. The intellectual foundations of modern Japanese politics*, University of Chicago Press, Chicago 1980.
- Nakamura H., *Systemy myślenia ludów Wschodu. Indie, Chiny, Tybet, Japonia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Nalaskowski S., *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.
- Nawroczyński B., *Współczesne prądy pedagogiczne*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947.
- Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka, Kraków-Warszawa 1947.
- Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyd. 2 zm., wybór i opr. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1998.
- Needham J., *Science and civilisation in China*, t. 1, The Syndics of Cambridge University Press, Cambridge 1956.
- Neill A.S., *Nowa Summerhill*, Zysk i Spółka, Poznań 2000.
- Neill A.S., *Summerhill*, Almaprint, Katowice 1991.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1: A–F, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa w przestrzeni regionalnej, europejskiej i planetarnej*, w: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. E. Lewowicki, M.J. Szymański, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, „Trans Humana” Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 1995.
- Noël F., *Sinensis Imperii libri classici sex*, Prague 1711.
- Nonckiewicz U., Zieliński P., *Propagowanie idei samowychowania wśród przyszłych nauczycieli w „Studenckim Naukowym Kole Metod Relaksowo-Koncentrujących Przy WSP w Częstochowie”*, „Prace Naukowe. Pedagogika”, 1998, nr 7.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 4 uzup. i pop., Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Olchanowski T., *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2013.
- Olchanowski T., *Wola i opętanie. Enancjodromia a rzeczywistość*, wyd. 2, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2010.
- Olszewski W., *Historia Wietnamu*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich Wydawnictwo, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991.
- Ossowska M., *Normy moralne*, PWN, Warszawa 1985.
- Oświata i wychowanie w starożytnych Chinach*, opr. Z. Nanowski, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, PWN, Warszawa 1967.
- Ożarowski W., *Psychologia humanistyczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4: P, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Pacek S., *Jak kierować samowychowaniem uczniów*, WSiP, Warszawa 1984.
- Palka S., *Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje*, w: *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, red. S. Palka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1987.
- Palka S., *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989.
- Palka S., *Współczesne sposoby kreowania pedagogiki w Polsce i ich metodologiczne konsekwencje*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
- Pasterniak W., *O pedagogice wyższych stanów świadomości*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Zielona Góra 2003.
- Pasterniak W., *Rozjaśnić egzystencję: o dylematach i rozdrożach edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań 2001.
- Paśnik E., *Tłumaczenia chińskiego piśmiennictwa na język polski w ujęciu historycznym i w świetle teorii przekładu*, „Azja-Pacyfik” 2013, t. 16: *Relacje Polski z Azją Wschodnią*.
- Paulston R.G., *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów*, w: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, red. Z. Kwieciński, IBE, Warszawa 2000.
- Pedagogika filozoficzna*, t. 1, *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Szto Bryn, B. Śliwerski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
- „*Pedagogika Filozoficzna*”, t. 2, *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. S. Szto Bryn, M. Miksza, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Perls F.S., *Gestalt Therapy Verbatim*, The Real People Press, Moab 1969.
- Philosophy and Religion in Early Medieval China*, red. A.K.L. Chan, Y.-K. Lo, State University of New York Press, Albany 2010.
- Piasecka M., Nonckiewicz U., *Nurt edukacji ekologicznej. Salon Edukacji Ekologicznej „NATURAMY”, „Prace Naukowe. Pedagogika”* (Wydawnictwo WSP w Częstochowie), 1996, nr 6.

- Piasecka M., Zieliński P., *Kontestacja przygotowania zawodowego współczesnego nauczyciela*, w: *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.
- Pilch T., *Nauczyciele ludzkości*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3: M–O, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Poglądy pedagogiczne Jana Fryderyka Herbart*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*, wybór i opr. S. Wołoszyn, PWN, Warszawa 1965.
- Popper K.R., *Spółczesność otwarta i jego wrogowie*, Oficyna Wydawnicza „Krağ”, Warszawa 1993.
- Prace Komisji Pedagogiki i Psychologii*, Z. XI, BTN, Warszawa–Poznań 1987.
- Prokopiuk J., *New Age Movement. Podstawowe kategorie pojęciowe*, „I. Miesięcznik Trochę Inny” 1990, nr 3.
- Prusik W., *Maxa Schelera pojęcie wolności osobowej*, „Kultura i Wartości” 2012, nr 1.
- Przyłębski A., *Hermeneutyczna antropologia Wilhelma Diltheya*, „Analiza i Egzystencja” 2012, nr 19.
- Purusza, Atman, Tao, Sin... Wokół problematyki podmiotu w tradycjach filozoficznych Wschodu*, red. O. Łucyszyna, M. St. Zięba, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2011.
- Rainey L., *Mencius and his vast, overflowing qi (haoran zhi qi)*, „Monumenta Serica” 1998, nr 46.
- Rameson L.T., Lieberman M.D., *Empathy: A Social Cognitive Neuroscience Approach*, „Social and Personality Psychology Compass” 2009, nr 3/1.
- Rappaport R.A., *Rytuał i religia w rozwoju ludzkości*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2007.
- Religa M., *Wstęp*, w: *Mencjusz i Xunzi, O dobrym władcy, mędracach i naturze ludzkiej*, tłum. M. Religa, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 1999.
- Reychman J., *Orient w kulturze polskiego oświecenia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1964.
- Ricoeur P., *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. J. Skoczylas, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1985.
- Ringgren H., Å.V. Ström, *Religie w przeszłości i w dobie współczesnej*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1975.
- Ritchie J.L., *An investigation into the Guodian Laozi*, University of British Columbia, Vancouver 2010.
- Rizzolatti G., Craighero L., *The mirror-neuron system*, „Annual Review of Neuroscience” 2004, nr 27.
- Robinet I., *Daojia*, w: *The encyclopedia of taoism*, t. 1, red. F. Pregadio, Routledge, London–New York 2008.
- Rogers C.R., *Freedom to Learn*, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus 1969.
- Rogers C.R., *Metody tworzenia wolności*, w: K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.
- Rogers C.R., *O stawianiu się sobą*, przeł. M. Karpiński, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2002.

- Rogers C.R., *Sposób bycia*, przeł. M. Karpiński, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2002.
- Rogers C.R., *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus-Press, Wrocław 1991.
- Rogers C.R., *Tworzenie klimatu wolności*, tłum. J. Sz wajcowska, w: K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.
- Rogers C., Stevens B., *Uczyć się, jak być wolnym*, tłum. K. Jankowski, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyd. 2 zm., wybór i opr. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce, 1998.
- Roller S., *Cele wychowania – tworzenie i odradzanie*, w: *Bliskie i dalekie cele wychowania*, pr. zbior., tłum. I. Wojnar, PWN, Warszawa 1987.
- Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1 i 2, Zakład imienia Ossolińskich, Wrocław 1955.
- Rousseau J.J., *Umowa społeczna*, przeł. A. Peretiatkowicz, Antyk, Kęty 2002.
- Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Wydawnictwo Oświatowe „Wspólna Sprawa”, Warszawa 1946.
- Rozważania* (tzw. *Dialogi konfucjańskie*), tłum. J. Zawadzki, <http://konfucjusz.tlumacz-chinskiego.pl/>, (dostęp 1.08.2015).
- Rurarz J.P., *Historia Korei*, wyd. 2 popr., Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2009.
- Ryk A., *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Sakade Y., *Gengsangzi*, w: *The encyclopedia of taoism*, t. 1, red. F. Pregadio, Routledge, London–New York 2008.
- Sarna J.W., *Człowiek i filozofia*, wyd. 3, Oficyna Wydawnicza „Ston 2”, Kielce 2005.
- Sartre P., *Egzystencjalizm jest humanizmem*, Wydawnictwo „Muza”, Warszawa 1998.
- Scheler M., *Problemy religii*, tłum. A. Węgrzecki, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
- Schoenebeck H. von, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa 1994.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1: *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, UMK, Toruń 2003.
- Schumacher E.F., *Small is beautiful. A study of economics as if people mattered*, Blond & Briggs, London 1973.
- Schuman M., *Confucius and the word he created*, Basic Books, New York 2015.
- Schwartz B.I., *Starożytna myśl chińska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Sellmann J.D., *Guo Xiang*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo „al fine”, Warszawa 1997.
- Sellmann J.D., *Liezi*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo „al fine”, Warszawa 1997.
- Sellmann J.D., *Wiosny i Jesień Pana Lü (Lüshi Chunqiu)*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo „al fine”, Warszawa 1997.

- Shu (Reciprocity Or Empathy)*, w: R.L. Taylor, *The illustrated encyclopedia of confucianism*, t. 2: N-Z, The Rosen Publishing Group Inc., New York 2005.
- Siek S., *Pranie mózgu*, wyd. 2, Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1995.
- Sipowicz K., *Neoplatonizm w hermeneutyce Paula Ricoeura i Martina Heideggera*, „*Studia Philosophiae Christianae ATK*” 1978, nr 14 (1).
- Skolimowski H., *Nadzieja matką mądrych. Eseje o ekologii*, tłum. Z. Madej, ZBZ „*Sangha*”, Warszawa 1989.
- Skuza P., *O kształtowaniu psyche*, „*Kultura i Edukacja*” 2004, nr 2.
- Sobczak J., *„Nowe Wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998.
- Sobczak S., *Celowość wychowania. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania*, Navo, Warszawa 2000.
- Sobczak S., *Teleologia wychowania*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6: Su-U, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „*Żak*”, Warszawa 2007.
- Sobota D.R., *Źródła i inspiracje Heideggerowskiego pytania o bycie*, t. 1: *Neokantyzm i fenomenologia*, Fundacja Kultury Yakiza, Bydgoszcz 2012.
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, wyd. 2, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przelomie XIX i XX wieku*, PZWS, Warszawa 1967.
- Sośnicki K., *Teoria środków wychowania*, „*Nasza Księgarnia*”, Warszawa 1973.
- Spock B., *Dziecko, pielęgnacja, opieka, wychowanie*, Rebis, Poznań 2001.
- Spolegliwy*, w: *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/slowniki/spolegliwy.html> (dostęp 28.08.2015).
- Spranger E., *Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart*, wyd. 3, Quelle & Meyer, Heidelberg 1955.
- Starzyńska-Kościuszko E., *Filozoficzne koncepcje człowieka*, WSP Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Warszawa 1996.
- Stelmach J., *Co to jest hermeneutyka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.
- Suchodolski B., *Oświata i człowiek przyszłości*, „*Książka i Wiedza*”, Warszawa 1974.
- Suchodolski B., *Świat człowieka a wychowanie*, KiW, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1957.
- Suchodolski B., *Wychowanie do przyszłości*, PWN, Warszawa 1968.
- Suchodolski B., *Wychowanie i strategia życia*, WSiP, Warszawa 1989.
- Suzuki Sh., *Umysł zen, umysł początkującego*, wyd. 2, Wydawnictwo Elay, Jaworzno 2010.
- Szczerba W.: *O wychowaniu przez pracę*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961.
- Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Szkudlarek T., *Pedagogika międzykulturowa*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.

- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.
- Szołtysek A.E., *Filozofia wychowania moralnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Sztobryn S., *Pedagogika Nowego Wychowania*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Sztobryn S., *Pedagogika Petera Petersena*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Sztobryn S., *Słowo wstępne*, w: I. Kant, *O pedagogice*, Dajas, Łódź 1999.
- Sztobryn S., *Wstęp*, w: *Pedagogika Filozoficzna*, t. 2, *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. S. Sztobryn, M. Miksza, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Szyszek-Bohusz A., *Buddyzm*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1984.
- Szyszek-Bohusz A., *Funkcja ćwiczeń odprężających w nowoczesnym procesie kształcenia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1979.
- Szyszek-Bohusz A., *Hinduizm, buddyzm, islam*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1990.
- Szyszek-Bohusz A., *Pedagogika holistyczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.
- Szyszek-Bohusz A., *Pedagogika holistyczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4: P, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Szyszek-Bohusz A., *Spoleczno-moralne oraz ideologiczne źródła kryzysu gospodarczego cywilizacji naukowo-technicznej w dobie globalizacji a działania prewencyjne*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2009, t. 1, nr 2.
- Szyszek-Bohusz A., *Świadomość i samoświadomość w pedagogice jako formacji intelektualnej – ku pedagogice wyższych stanów świadomości*, „Studia Humanistyczne” 2004, nr 4.
- Szyszek-Bohusz A., *Teoria Nieśmiertelności Genetycznej. Naukowe uzasadnienie utłudy śmierci*, wyd. 4, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Kraków 2006.
- Śliwerski B., *Badania porównawcze teorii wychowania*, w: *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2003.
- Śliwerski B., *Czas na rozwój metapedagogiki*, w: *Edukacja Jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2014.
- Śliwerski B., *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*, w: *Pedagogika*, t. 2, WN PWN, Warszawa 2003.
- Śliwerski B., *Kondycja pedagogiki. Między fundamentalizmem a ponowoczesnością*, „Kształcenie Zawodowe: Pedagogika i Psychologia. Rocznik Polsko-Ukraiński” 2012, nr 14.

- Śliwerski B., *Kontrowersje wokół badań porównawczych alternatywnych teorii wychowania*, w: *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.
- Śliwerski B., *Pedagogika antyautorytarna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Śliwerski B., *Pedagogika Gestalt*, „Gestalt” 1992, wydanie specjalne.
- Śliwerski B., *Pedagogika negatywna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1992.
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Teorie wychowania*, w: *Pedagogika*, t. 4. *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2010.
- Śliwerski B., *Wstęp* (do cz. III: *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne*), w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Śliwerski B., *Wstęp do wydania polskiego*, w: H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2005.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 1, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2007.
- Świda-Ziemba H., *Osobowość jako problem pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1970.
- Taoistyczny Sekret Złotego Kwiatu oraz Księga Świadomości i Życia. Z komentarzami C.G. Junga i R. Wilhelma*, tłum. A. Sobota, Wydawnictwo Wrocławskie, Wrocław 1994.
- Taoizm*, w: *Religia. Encyklopedia PWN*, red. T. Gadacz, B. Milerski, wersja (elektroniczna) 1.0, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A. 2003.
- Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków 1992.
- Tarnowski J., *Pedagogika egzystencjalna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1982.
- Tchorzewski A.M. de, *Teoria wychowania*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6: *Su-U*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Tchorzewski A., *Teoria wychowania. Próba określenia przedmiotu i zadań badawczych*, w: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993.
- Teml H., *Relaks w nauczaniu*, tłum. B. Szymańska, WSiP, Warszawa 1997.

- The Book of Lieh-Tzū*, tłum. A.C. Graham, John Murray, London 1960.
- The Chinese Classics*, t. 2, *The Life and Works of Mencius*, tłum. J. Legge, Trübner & Co, London 1875.
- The Culture of China*, red. K. Kuiper, Britannica Educational Publishing & Rosen Educational Services, LLC, New York 2011.
- The Cultures of Globalization*, red. F. Jameson, M. Miyoshi, Duke University Press, Durham 1998.
- The Doctrine of the Mean*, w: *The Chinese Classics, with a translation, critical and exegetical notes, prolegomena, and copious indexes*, t. 1, *Confucian Analects, The Great Learning, The Doctrine of the Mean*, tłum. J. Legge, wyd. 3, SMC Publishing Inc., Taipei 1991.
- The Great Learning*, w: *The Chinese Classics, with a translation, critical and exegetical notes, prolegomena, and copious indexes*, t. 1, *Confucian Analects, The Great Learning, The Doctrine of the Mean*, tłum. J. Legge, wyd. 3, SMC Publishing Inc., Taipei 1991.
- The illustrated encyclopedia of confucianism*, t 1: A–M, The Rosen Publishing Group Inc., New York 2005.
- The illustrated encyclopedia of confucianism*, t. 2: N–Z, The Rosen Publishing Group Inc., New York 2005.
- The Mind of Mencius*, tłum. i opr. E. Faber, Houghton, Mifflin & CO., Boston 1882.
- The Rise of Neo-Confucianism in Korea*, red. Th. de Bary, J.K. Haboush, Columbia University Press, New York 1985.
- Thinkers on Education*, <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publications/thinkers-on-education.html> (dostęp 14.05.2015).
- Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, wyd. 2, WN PWN, Warszawa 2006.
- T'oegye i Kobong, *Debata o czterech i siedmiu (Sa-ch'il lon, chiń. Siqilún)*, tłum. M.St. Zięba, w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, red. M. Kudelska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Tokarski S., *Orient i kontrkultury*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984.
- Toynbee A., *Cywilizacja w czasie próby*, Wydawnictwo Przedświt, Warszawa 1991.
- Tubielewicz J., *Historia Japonii*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1984.
- Tucker M.E., *Nakae Tōju*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo „al fine”, Warszawa 1997.
- Turosz L., *Andragogika ogólna*, wyd. 3 rozszerzone, brak wydawcy, Warszawa 2004.
- Tworuschka M. i U., *Inne religie, „Agora”*, Warszawa 2009.
- Tyrlik J., *Coś się kończy, coś się zaczyna*, „Dziki Życie” 2015, nr 9 (255).
- Valaskakis K., Sindell P.S., Smith J.G., Fitzpatrick-Martin I., *Propozycje dla przyszłości. Społeczeństwo konserwacyjne*, PIW, Warszawa 1988.
- Valaskakis K., Sindell P.S., Smith J.G., *The Selective Conserver Society*, „GAMMA” t. 1, Montreal 1978.
- Vedfelt O., *Poziomy świadomości*, tłum. P. Billig, Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia”, Warszawa 2001.
- W poszukiwaniu zagubionej drogi. Tematy hinduskie, buddyjskie i taoistyczne*, red. J. Sieradzan, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2007.

- Watts A., *The Way of Zen*, Vintage Books, New York 1957.
- Wędzińska M., *Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 1.
- Wielka Nauka (*Daxue*), tłum. A.I. Wójcik, w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, red. M. Kudelska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Wilber K., *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, tłum. H. Smagacz, Jacek Santorski & CO Wydawnictwo, Warszawa 2000.
- Wilk J., *Edukacja*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3: E–Gn, red. A. Maryniarczyk i in., Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2002.
- Winiarski M., *Rozważania na temat typologii i rozwoju nauk pedagogicznych*, „Ruch Pedagogiczny” 1988, nr 1–2.
- Wielcy myśliciele Wschodu, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo „al fine”, Warszawa 1997.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1988.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa 1984.
- Wojtyła K., *W poszukiwaniu podstaw perfekcjonizmu w etyce*, „Roczniki Filozoficzne Towarzystwa Naukowego KUL” 1957, t. 5, z. 4.
- Wolak Z., *Analogia w filozofii i nauce*, „Zagadnienia Filozoficzne w Nauce” 2002, nr 30.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa 1964.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. 2 poszerz., Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1998.
- Wołoszyn S., *Wychowanie i 'nauczanie' w cywilizacjach starożytnego Wschodu*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Wójcik A.I., *Konfucjanizm*, w: *Filozofia Wschodu*, red. B. Szymańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
- Wójcik A.I., *Neokonfucjanizm*, w: *Filozofia Wschodu*, red. B. Szymańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
- Wróbel A., *Wychowanie a manipulacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Wu J.S., *Konfucjusz (Kong Fuzi)*, w: *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tłum. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo „al fine”, Warszawa 1997.
- Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 1, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2007.
- Xinzhong Yao, *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, tłum. J. Hunia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Yang Huanyin, *Konfucjusz (551-479)*, w: *Myśliciele – o wychowaniu*, red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, Polska Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1996.
- Yang Jwing-Ming, *Qigong. The Secret of Youth*, YMAA Publication Center, Boston 2000.
- Young J.Z., *Programy mózgu*, PWN, Warszawa 1984.
- Zalewski Z., *Psychologia zagadnień celowych*, PWN, Warszawa 1991.

- Zhongguo Daaojiao Shi, t. 3, red. Qing Xitai, Sichuan Renmin Chubanshe, Chengdu 1993.
- Zhuangzi, *Prawdziwa księga południowego kwiatu*, Wydawnictwo „Iskry”, Warszawa 2009.
- Zielińska-Kostyło H., *Pedagogika emancypacyjna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Zieliński P., *Alternatywne metody samowychowania. Program autorski*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków 1992.
- Zieliński P., *Edukacja międzykulturowa Wietnamczyków w Polsce z uwzględnieniem dzieci z rodzin polsko-wietnamskich*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 19.
- Zieliński P., *Edukacyjne i ekonomiczne uwarunkowania społeczeństwa konserwacyjnego*, w: *Społeczne determinanty edukacji i gospodarowania*, red. K. Rędziński, M. Zieliński, GWSP, Gliwice 2008.
- Zieliński P., *Główne idee i przedstawiciele tradycyjnego mahajanistycznego i neokonfucjańskiego wychowania w Korei*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23.
- Zieliński P., *Ideaty wychowania i wartości pedagogiczne w poglądach i działalności neokonfucjanistów japońskich*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2015, t. 24.
- Zieliński P., *Ideaty wychowania taoistycznego w kontekście założeń i kierunków pedagogiki zachodniej*, „Kultura i Edukacja” 2015, nr 3.
- Zieliński P., *Kantowskie inspiracje pedagogiki humanistycznej*, „Rocznik Polsko-Ukraiński” 2014, t. 16.
- Zieliński P., *Obraz edukacji w Wietnamie (Syntetyczny obraz edukacji w Wietnamie w ujęciu diachronicznym)*, „Pedagogika Społeczna” 2013, rok XII, nr 1 (47).
- Zieliński P., *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna w amerykańskiej pedagogice demokratycznej na przykładzie ewolucji poglądów pedagogicznych w linii J. Deweya, C.R. Rogersa i O.F. Donaldsona*, „Społeczne Konteksty Edukacji. Prace Naukowe GWSP – Seria Pedagogika” 2009, t. 1.
- Zieliński P., *Sprawozdanie z IX Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Historia. Społeczeństwo. Edukacja” 28–29 września 2013 r.*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza. Pedagogika”, t. 22.
- Zieliński P., *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011.
- Zieliński P., *Rola nauczyciela w świetle założeń edukacji postmodernistycznej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 21.
- Zieliński P., *Samorealizacja i samowychowanie w Zen i Metodzie Silvy*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 2000.
- Zieliński P., *Sugestia w wychowaniu i pedagogice*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6: *Su-U*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

- Zieliński P., *Systemy wartości społeczeństw konsumpcyjnych – przegląd niektórych stanowisk. Krytyczna analiza uwzględniająca kryteria: aksjologiczne, ekonomiczne, ekologiczne, psychologiczne i pedagogiczne*, „Prace Naukowe. Filozofia, Socjologia” 1995, t. 3.
- Zieliński P., *The Education of the Vietnamese Minority in Poland*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 33.
- Zieliński P., *Wspólnoty buddystów Zen w Polsce*, „Pismo Literacko-Artystyczne” 1989, nr 6.
- Zieliński P., *Współczesny charakter myśli pedagogicznej Mencjusza, drugiego wielkiego konfucjanisty*, „Studia z Teorii Wychowania” 2014, t. 5, nr 2 (9).
- Zieliński P., *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22.
- Zieliński P., *Wychowanie i systemy edukacyjne w kulturach Dalekiego Wschodu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V-Ż, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Zieliński P., *Wychowanie i systemy edukacyjne w Wietnamie na tle rozwoju historycznego i kulturowego kraju (z uwzględnieniem podmiotowości w wychowaniu)*, „Podstawy Edukacji” 2010, t. 3, *Podmiot w dyskursie pedagogicznym*.
- Zieliński P., *Wyzwanie edukacyjne: zmiana świadomości ekologicznej warunkiem ciągłości gatunku ludzkiego*, „Podstawy Edukacji” 2009, t. 2: *Ciągłość i zmiana*.
- Zieliński P., *Zabawa Pierwotna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Suplement A-Ż*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, red. T. Pilch, Warszawa 2010.
- Zieliński P., *Zen jako system wychowania*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V-Ż, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Zieliński P., *Zen wobec głównych problemów współczesnego świata*, w: *Buddologia w Polsce*, red. J. Sieradzan, Wydawnictwo Miniatura, Kraków 1993.
- Zieliński P., *Zespół GAMMA – Raport*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V-Ż, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Zieliński P., *Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania*, w: *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, red. A. Gofron, M. Piasecka, Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2008.
- Zimbardo Ph.G., Ruch F.L., *Psychologia i życie*, WN PWN, Warszawa 1994.
- Ziółkowska A., *Rola świadomości w konstituowaniu człowieka. Roman Ingarden a Paul Ricoeur*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2011.
- Zirk-Sadowski M., *Prawo w ujęciu hermeneutycznym*, w: M. Zirk-Sadowski, *Wprowadzenie do filozofii prawa*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2011.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, wyd. 3. WN PWN, Warszawa 2003.
- Żbikowski T., *Prawie wszystko o Tao*, w: *Taoizm*, wybór teks. W. Jaworski, red. M. Dziwisz, Biblioteka Pisma Literacko-Artystycznego, Kraków 1988.
- Żłobicki W., *Auf der Suche nach den philosophischen Quellen der Gestaltpädagogik*, <http://www.gestaltpaed.de/arbeit/theorie/zlobicki2013.pdf> (dostęp 1.10.2015).

- Żłobicki W., *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 1, *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyd. 2 zmienione, wybór i opr. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy STRZELC, Kielce 1998.
- Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3, ks. 2, *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyd. 2 zmienione, wybór i opr. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy STRZELC, Kielce 1998.

SUMMARY

The Daoistic, Confucian and Western Pedagogical Conceptions

The scientific treatise, extended to the length of more than 500 pages, is concerned with the subject of research which has been devoted little attention to in Polish pedagogics thus far. In "Introduction to the subject of the treatise and the methodological foundations of it", the author presented the basic cognitive objectives of the dissertation. The first of them is to provide significant information about the conceptions and theories of the education and self-education of a human being, and also about pedagogical values, contained in the religious-philosophical systems of the Far East: Daoism and Confucianism, upon the basis of the analysis of the opinions, activities and pieces of research of the outstanding representatives of those systems, about which little is known in Polish pedagogics. The second objective of this piece of research is to assist a Polish recipient in understanding and assimilating pedagogical ideals and values contained in a distinct Far-East culture, thanks to, as well, finding similarities and making comparisons with the ideas of Western pedagogics, whilst taking under consideration the double-paradigm genesis of the latter, and also the values contained in contemporary and diversified directions in Western pedagogics. The third objective of this treatise is concerned with indicating the forum for an intercultural dialogue between the cultures set against one another by means of proving the similarities and differences concerning the comprehension of pedagogical assumptions and values contained in those cultures. The fourth objective is concerned with grasping universal humanistic and pedagogical values by means of setting the trends being analysed against one another, presenting a more comprehensive picture of the meaning of development and existence of a human being, and the mankind, in the light of what the humanistic trends being compared have achieved within this scope. All those objectives were met by the author by means of resorting to the methodology of hermeneutic and comparative research.

In the first part of this treatise, bearing the following title: "Humanistic categories and the values of education. The issues of the teleology of education and contemporary directions in pedagogics", consisting of five chapters, the author conducted the analysis of the following fundamental and interdisciplinary pedagogical categories: education, self-education (upbringing and self-upbringing), responsibility, subjectivity, self-realization, toler-

ance, creativity, imagination and moral imagination; and, moreover, of autonomy, dignity, the moral development of a human being, and that of others. Those issues were treated by him, together with the category of the ideals of education, as meta-instruments applied for the purpose of comparing the pedagogical thought of Western culture with the philosophical-religious systems of the Far East cultures being analysed. He engaged as well into the issue of the genesis of pedagogics as one of the humanities, and also the development of the theories of education in Poland, in particular, in the realm of the teleology of education. Moreover, he focused his attention upon the axionormative character of education, emphasizing the particularly important role of ethics, philosophical anthropology, and also axiology, in the formation of pedagogics as a science. This part was concluded with presenting the variety and richness of ideas in the realm of contemporary directions in pedagogics (there are nearly approximately seventy of them), and also the need to redefine the structure of pedagogical sciences, proposed by outstanding Polish pedagogues, for example, in the direction of the metatheory of pedagogics and pedagogical theories, based upon interdisciplinary research.

The second part of this treatise, "Pedagogical aspects of Daoism and Confucianism", is composed of two, extended to the length of about two hundred pages, original chapters, and is devoted to presenting the pedagogical aspects of philosophical and religious Daoism, and also those of Confucianism and Neo-Confucian schools, first and foremost, in China, but, as well as there, in Korea, Vietnam and Japan. The author conducted the thorough hermeneutic research into Daoistic treatises, such as: *The Classic of the Way and Virtue (Laozi)*, *Real Book of Southern Flower (Zhuangzi)*, *Real Book of Void (Liezi)*, *Real Book from Dongling (Gengsangzi)*, *Authentic Scripture of Pervading Mystery (Wenzi)*, *Comments on Zhuangzi (Zhuangzi zhu)*, *Treatise on Setting the Road to the Embodiment of the Truth (Lijao shiwulun)*, *The Secret of the Golden Flower (Taiyi jinhua zongzhi)*, and also the Confucian ones, such as: *Analects of Confucius (Lun Yu)*, *Books of Mencius (Mengzi)*, *Great Learning (Daxue)*, *Doctrine of the Mean (Zhongyong)*, and also *Teachings Useful in Practical Life (Chuanxi Lu)*. He investigated the ideals of education and self-education, and also pedagogical values, contained in them, developing their synthesis and researching them in quite a detailed manner, and, in addition to that, he discussed the genesis of them in the context of scientific research, as well as their importance for culture and education.

In the third part of the treatise: "Analogies between the pedagogical ideals and values of Daoism, and also of Confucianism, and the assumptions of contemporary directions in Western pedagogics", consisting of three chap-

ters, the author indicated the essential connection between the pedagogical systems of the Far East and of the West being researched as the one based upon the assumptions of philosophical pedagogics. Moreover, he proved the existence of a number of analogies between the conceptions of Daoism and Confucianism and the assumptions of the contemporary directions in Western pedagogics, considering those connections in two perspectives: analogies with the idealistic-intuitive trend of Confucianism and Daoism, and analogies with the trends of Confucianism and Neo-Confucianism, based upon the school of principles. In the first of those trends, clear analogies with the assumptions of philosophy and pedagogics of I. Kant, and also of J.H. Pestalozzi, with the pedagogics of culture, hermeneutic, personalistic, existential, phenomenological pedagogics, with the new trends in psychology and humanistic pedagogics, with ecological pedagogics and yet other directions in pedagogics (the number of which amounts to, approximately, ten), were observed, even though certain disagreements were discovered as well. In the second trend, analogies were observed as far as the thesis of positivist pedagogics, Herbart's ideas and Scientism, certain assumptions of pragmatic pedagogics, with the analytical-empirical science of education, and also with authoritarian pedagogics, together with pedagogical Neo-Conservatism, were observed.

In "Final remarks", the author indicated the need to develop holistic pedagogics, openly striving to resolve the most difficult contemporary problems of education, and also based upon interdisciplinary research. There exists the need to develop a functional and universalistic model of education and self-education of a human being upon the basis of pedagogical values, ingrained in the output of the numerous cultures of the world, to separate and adapt a harmonious and peaceful ideal of education, based upon essentially-humanistic values, developing in the direction of the self-realization of individuals and the peaceful co-existence of societies having varied cultures, which, in spite of those differences, might be able to base their co-existence and collaboration upon that what is common, upon the values of humanity. The conclusions arising from setting the values of separate cultures against one another indicate not only the holistically-viewed development of a human being, but also cognitive holism in the form of the cognition of the self and the world, based both upon experience and reason, and upon extended empathy, and also upon invoking intuitive insights. Such full cognition is the direct cause of ethical holism, motivating people to act altruistically, and also of the need to associate the humanistic ideas of education and self-education of a human being with strenuous work on developing one's own consciousness.

ZUSAMMENFASSUNG

Taoistische, konfuzianische und westliche pädagogische Konzepte

Der Autor hat in „Der Einleitung in der Arbeitsproblematik und ihren methodologischen Grundlagen“ kognitive Grundziele der Dissertation dargestellt. Das erste Ziel ist es relevante Informationen über Konzepte und Theorien der Erziehung und Selbsterziehung des Menschen und über pädagogische Werte, die in den fernöstlichen philosophisch-religiösen Systemen: Taoismus und Konfuzianismus implizit sind, vorzulegen, in Anlehnung an die Ansichts-, Tätigkeits- und Werkanalyse der hervorragenden Vertreter dieser Systeme, die in der polnischen Pädagogik wenig bekannt sind. Das zweite Ziel der Arbeit ist es dem polnischen Leser im Verständnis und im Erlernen der pädagogischen Vorbilder und Werte zu helfen, die in einer separaten, fernöstlichen Kultur enthalten sind, auch durch die Suche nach Analogien mit Ideen der westlichen Pädagogik, unter Berücksichtigung ihrer zweiparadigmatischen Genese und ihrer Werte, die in den gegenwärtigen, differenzierten, pädagogischen Westrichtungen implizit sind. Das dritte Ziel der Dissertation betrifft die Darstellung der interkulturellen Dialogebene zwischen miteinander verglichenen Kulturen, durch die Schilderung der Ähnlichkeiten und Differenzen, im Verständnis der pädagogischen Grundsätze und Werte, die in diesen Kulturen enthalten sind. Das vierte Ziel ist es die universellen, humanistischen und pädagogischen Werte durch eine Zusammenstellung von analysierten Strömungen zu erfassen und eine mehr komplexe Betrachtung vom Entwicklungssinn und vom Existenzsinn des menschlichen Wesens und der Menschlichkeit im Lichte der Leistungen der verglichenen in diesem Bereich humanistischen Strömungen darzustellen. Alle diese Ziele hat der Autor der Dissertation verwirklicht, indem er sich auf die Methodologie der hermeneutischen und komparatistischen Forschungen bezogen hat.

Im ersten Teil der Arbeit, das sich aus fünf Kapiteln besteht, hat der Autor eine Analyse der folgenden, interdisziplinären, pädagogischen Grundkategorien durchgeführt: Erziehung, Selbsterziehung, Bildung, Verantwortung, Subjektivität, Selbstverwirklichung, Toleranz, Schaffen, Vorstellungskraft und moralische Vorstellungskraft; darüber hinaus: Autonomie, Würde, Moralentwicklung des Menschen und anderen Kategorien, die er zusammen mit der Kategorie der Erziehungsideale als Meta-Instrumente behandelt hat und mittels dessen er pädagogisches Denken der westlichen

Kultur mit analysierten philosophisch-religiösen Systemen der fernöstlichen Kulturen verglichen hat. Der Autor hat sich auch mit der Frage der Genese der Pädagogik als Geisteswissenschaft und mit der Entwicklung der Erziehungstheorie in Polen, besonders Erziehungsteleologie befasst. Überdies hat er sich auf den axionormativen Charakter der Erziehung konzentriert, hervorhebend eine besondere Bedeutung der Ethik, philosophischer Anthropologie und Axiologie in der Gestaltung der Pädagogik als Wissenschaft. Zum Schluss dieses Teils hat er Differenzierung und Vielfalt der Ideen innerhalb der gegenwärtigen, in Zahl von ungefähr siebzig, pädagogischen Richtungen dargestellt und auch Notwendigkeit der Umdefinierung der pädagogischen Wissenschaftsstruktur, die von hervorragenden polnischen Pädagogen z.B. in Richtung der Metapädagogik und in Richtung der basierenden auf interdisziplinären Forschungen pädagogischen Theorien vorgeschlagen wurde.

Das zweite Teil der Arbeit besteht aus zwei bis etwa zweihundert Seiten ausgebauten Kapiteln mit einem originellen Charakter. In diesem Teil werden pädagogische Aspekte des philosophischen und religiösen Taoismus und Konfuzianismus, und der neokonfuzianischen Schulen, vor allem in China aber auch in Korea, Vietnam und Japan dargestellt. Der Autor hat genaue hermeneutische Forschungen solcher taoistischen Werke durchgeführt wie z.B.: *Das heilige Buch vom Weg und von der Tugend (Laozi)*, *Das wahre Buch vom südlichen Blütenland (Zhuangzi)*, *Das wahre Buch vom quellenden Urgrund (Liezi)*, *Das wahre Buch aus Dongling (Gengsangzi)*, *Wahrhaftiges Buch, das das Tiefgründige durchdringt (Wenzi)*, *Zhuangzi-Kommentare (Zhuangzi zhu)*, *Traktat über den Weg der Verwirklichung der Wahrheit (Lijao shiwulun)*, *Das Geheimnis der Goldenen Blüte (Taiyi jinhua zongzhi)* und solcher konfuzianistischen Werke wie: *Gespräche des Konfuzius (Lun Yu)*, *Das Buch des Mengzi (Mengzi)*, *Das Große Lernen (Daxue)*, *Mitte und Maß (Zhongyong)*, und auch *Nützliche Lehren im praktischen Leben (Chuanxi Lu)*. Der Autor hat in diesen Werken implizite Erziehungs- und Selbsterziehungsideale und pädagogische Werte synthetisch und sehr genau ausarbeitet, und zusätzlich ihre Genese im Zusammenhang mit Forschungen, sowie ihre Bedeutung für Kultur und Bildung besprochen.

Im dritten Teil der Arbeit, das sich aus drei Kapiteln besteht, hat der Autor einen Grundzusammenhang zwischen erforschten pädagogischen West- und Ostsystemen als solcher dargestellt, der auf den Grundsätzen der philosophischen Pädagogik basiert. Darüber hinaus hat er eine Reihe von Parallelen zwischen Konzepten des Taoismus und Konfuzianismus und Grundsätzen der gegenwärtigen Richtungen westlicher Pädagogik aufgezeigt. Diese Zusammenhänge wurden aus zwei Auffassungen erforscht:

Parallelen mit idealistisch-intuitiver Strömung des Konfuzianismus und Taoismus und Parallelen mit einem basierenden auf der Prinzip-Schule Konfuzianismus und Neokonfuzianismus. In der ersten Strömung wurden deutliche Parallelen mit Grundsätzen der Philosophie und Pädagogik von I. Kant und J.H. Pestalozzi, mit Kulturpädagogik, mit hermeneutischer, personalistischer, existenzieller, phänomenologischer Pädagogik, mit neuen Strömungen der humanistischen Psychologie und Pädagogik, ökologischer Pädagogik und mit noch anderen, ungefähr zehn pädagogischen Richtungen aufgezeigt, obwohl bestimmte Unterschiedlichkeiten auch festgestellt wurden. In der zweiten Strömung wurden Analogien mit den Thesen der positivistischen Pädagogik, mit den Thesen des Herbartianismus und des Szientismus, mit manchen Grundsätzen der Pädagogik des Pragmatismus, mit der analytisch-empirischen Erziehungswissenschaft und autoritativer Pädagogik zusammen mit dem pädagogischen Neokonservatismus dargestellt.

Zum Schluss hat der Autor eine Begründungsnotwendigkeit holistischer Pädagogik aufgezeigt, die nach der Lösung der schwersten gegenwärtigen Erziehungsprobleme streben würde und, die auf den interdisziplinären Forschungen beruhen würde. Es gibt einen Bedarf ein funktionales und universales Modell der Erziehung und Selbsterziehung des Menschen zu schaffen, das auf die impliziten im Erbe der verschiedenen Weltkulturen pädagogischen Werte beziehen würde. Der Autor hat auch auf eine Notwendigkeit der Aussonderung und der Annahme des harmonischen und friedlichen Erziehungsideals hingewiesen, das auf den echt humanistischen Werten basieren würde, die zur Selbstverwirklichung des Individuums und zur friedlichen Koexistenz der kulturell verschiedenen Gesellschaften führen würden, und die trotz dieser Verschiedenheit ihre Existenz und ihre Zusammenarbeit auf diesem, was gemeinsam ist, auf den Werten der Menschlichkeit beruhen könnten. Schlussfolgerungen aus der Zusammensetzung der Werte der getrennt erforschten Kulturen zeigen nicht nur eine holistisch aufgefasste Menschenentwicklung, sondern auch einen Erkenntnisholismus in Gestalt von Selbst- und Welterkenntnis, der sowohl auf der Erfahrung und auf dem Verstand als auch auf der erweiterten Empathie und auf den Bezugnahme auf die intuitiven Einsichten beruht. Aus solcher vollen Erkenntnis ergibt sich direkt ein ethischer Holismus, der die Menschen zu den altruistischen Handlungen motiviert, und entsteht ein Bedürfnis die humanistischen Erziehungs- und Selbsterziehungsideale des Menschen mit einer anstrengenden Arbeit an der eigenen Bewusstseinsentwicklung zu verbinden.

