

PRACE NAUKOWE
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

PEDAGOGIKA

tom XXII

pod redakcją
Kazimierza Ręzińskiego
Mirosława Łapota



Częstochowa 2013

SPIS TREŚCI

CZĘŚĆ I

EDUKACJA JAKO PRZESTRZEŃ POTRZEB I WARTOŚCI: REFLEKSJE I IMPLEMENTACJE

Dominik KUBICKI

Prawda a kwestie egzystencji: człowieczy podmiot a edukacja jako „kulturowa”
inicjacja, społeczeństwo a historia jako „wgląd” w swą cywilizacyjną tożsamość 15

Grażyna MIŁKOWSKA

Kontrowersje wokół podmiotowości uczniów. Próba analizy 37

Stanisław Czesław MICHAŁOWSKI

Zdążanie do mądrego życia. Spotkania dialogowe a bycie w pełni człowiekiem 47

Лариса КОВАЛЬЧУК

Методологічні засади дослідження культурної парадигми освіти у контексті
викликів процесів глобалізації 77

Paweł ZIELIŃSKI

Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji 87

Ореста КЛОЦІАК

Філософські засади академічно-громадського навчання у системі
університетської освіти США 97

Edyta SKOCZYLAŚ-KROTLA

Radość w procesie wychowania 105

Maria JANUKOWICZ

Wymiar przerw międzylekcyjnych w szkołach podstawowych 111

Agata WOŹNIAK-KRAKOWIAN

Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli 119

Stanisław KORCZYŃSKI

Co stresuje mężczyzn w pełnieniu roli nauczyciela? 133

Monika STAWIARSKA-LIETZAU

Skłonność do podejmowania ryzyka jako cecha wspierająca rozwój kompetencji
kluczowych 147

Daniel KUKLA

Pedagogika pracy w konstelacji krajowych ram kwalifikacji 157

Elżbieta KORNACKA-SKWARA

Wykorzystanie sprzężenia zwrotnego do udzielania pomocy rodzinie
w sytuacji emigracji 165

Paweł ZIELIŃSKI

Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji

Wprowadzenie

Zainteresowanie potrzebami człowieka i jego rozwojem, troska o swobodny rozwój fizyczny, psychiczny, społeczny, moralny i duchowy człowieka, są głęboko osadzone w występujących w Chinach od tysiącleci systemach filozoficzno-religijnych. Chodzi tu zarówno o systemy powstałe na terenie tego kraju, jak i o te przyjęte z zewnątrz, ale przekształcone i zaadaptowane do chińskiej kultury. W Chinach starszymi systemami są: taoizm i konfucjanizm, mające swe początki w VI wieku p.n.e., a młodszym jest buddyzm, który również powstał w VI wieku p.n.e., ale w Chinach pojawił się na przełomie starej i nowej ery. To właśnie te systemy zostaną przeanalizowane pod kątem uchwycenia zawartych w nich wzorców humanizmu, przejawiających się w szeroko i holistycznie rozumianej edukacji, jako że są to systemy starożytne lub dawne, choć później pojawiły się i inne, oddziałujące na chińską kulturę. Wymienione trzy systemy filozoficzno-religijne oddziaływały bardzo silnie i kształtowały kultury najpierw wschodnie, takie jak: koreańska, wietnamska i japońska, lecz od XIX wieku coraz wyraźniej zaznaczały się w świecie zachodnim, a proces ten zachodzi i współcześnie.

Konieczność całościowego ujęcia edukacji i jej procesów w polskiej pedagogice postulował m.in. Zbigniew Kwieciński. Takie ujęcie wynikało z potrzeby wyznaczenia humanistycznego ideału wychowania w postaci „wielostronnie, harmonijnie i w pełni rozwiniętego człowieka” i odwołania się przy tym do filozofii edukacji, podejścia zarówno epistemologicznego, jak i aksjologicznego, a nawet ontologicznego¹. W rozumieniu edukacji u tego autora pojawiają się wyrażenie aspekty samorealizacyjne, a zaproponowany przez niego tzw. dziesięciościan edukacji obejmuje m.in. procesy humanizacyjne, wychowawcze,

¹ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 13.

hominizacyjne, czyli związane z rozwojem świadomości refleksyjnej, a także personalizacyjne oraz globalizacyjne², które pojawiają się wyraźnie w starochińskim humanizmie.

W dobie postępującej globalizacji w wykształceniu humanistycznym pedagoga powinna znaleźć się również wiedza dotycząca dalekowschodnich wzorców wychowania, a te opierają się głównie na dorobku chińskiej humanistyki. Wiedza ta jest minimalizowana lub pomijana w kształceniu współczesnych pedagogów w Polsce, choć jej posiadanie jest istotne z uwagi na znaczącą obecność w zachodnim świecie, w tym również w polskim społeczeństwie migrantów z tych rejonów świata, głównie narodowości wietnamskiej³. Ponadto wiele elementów dalekowschodniej kultury przenika do współczesnej kultury masowej i w różnych postaciach oddziałuje na przekonania i zachowania zwłaszcza młodych ludzi zachodniego kręgu cywilizacyjnego. Poza tym, jak już wspomniałem, wzorce starochińskiego humanizmu w dużej mierze oddziaływały i ukształtowały kultury Korei, Wietnamu oraz Japonii⁴ i coraz wyraźniej zaznaczają się w kulturze zachodniej. Podsumowując tę ideę, wiedza humanistyczna oparta na wzorcach wypracowanych przez różne kultury świata powinna stanowić zaplecze myślenia i działania współczesnego pedagoga, również w Polsce, narażonego, co coraz wyraźniej zaznacza się w jego pracy i życiu, jak i w całej polskiej edukacji, na niebezpieczeństwo technokratyzmu⁵.

Najlepiej w polskiej pedagogice rozpoznawane są wzorce konfucjańskie, podkreśla się je chociażby w opracowaniach Zbigniewa Nanowskiego⁶ i Stefana Wołoszyna⁷. Także Czesław Kupisiewicz oraz Irena Wojnar w zredagowanym przez siebie dziele: *Myśliciele – o wychowaniu* zaprezentowali z omawianego kręgu kulturowego poglądy Konfucjusza⁸. Jeśli chodzi o idee związane z wy-

² Tamże, s. 14–15.

³ Zob. np. P. Zieliński, *Edukacja międzykulturowa Wietnamczyków w Polsce z uwzględnieniem dzieci z rodzin polsko-wietnamskich*, „Pedagogika. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, red. K. Rędziński, t. XIX: *Edukacja wielokulturowa wyzwaniem nauk o wychowaniu*, Częstochowa 2010, s. 177–178. Szacuje się, że Wietnamczyków w Polsce jest do 35 tysięcy, co stanowi bardzo liczną, czwartą co do wielkości grupę migrantów.

⁴ Zob.: 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. 374–393 oraz: tenże, *Obraz edukacji w Wietnamie*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 1(47), s. 105–106.

⁵ Temat współczesnej edukacji globalnej i jej problemów, w tym zagrożenia technokratyzmem, jest poruszony szerzej w: Z. Melosik, *Edukacja globalna – czy ideał wychowawczy XXI wieku?*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, t. 3, ks. 2, wyb. i opr. S. Wołoszyn, wyd. 2. zm., Kielce 1998, s. 752.

⁶ Z. Nanowski, *Oświata i wychowanie w starożytnych Chinach*, [w:] *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967.

⁷ S. Wołoszyn, *Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.

⁸ Y. Huanyin, *Konfucjusz (551–479 p.n.e.)*, [w:] *Myśliciele – o wychowaniu*, red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 465–474.

chowaniem w innych wymienionych systemach filozoficzno-religijnych Chin, to w polskiej literaturze pedagogicznej istnieje niewiele takich odniesień. Można je odnaleźć m.in. w moich publikacjach dotyczących wychowania w buddyzmie zen⁹. Z kolei wychowanie w taoizmie było zaledwie wzmiankowane przez różnych pedagogów. W niniejszym artykule przedstawiam główne idee i wzorce humanizmu chińskiego powiązane z wychowaniem i samowychowaniem człowieka.

1. Taoizm – samorealizacja psychofizyczna, społeczna i ekologiczna człowieka

Taoizm nie jest jednolitym systemem filozoficzno-religijnym. Badacze zazwyczaj dostrzegają w nim dwa osobne kierunki – taoizm filozoficzny, czy filozoficzno-mistyczny, zwany *daoja*, oraz taoizm religijny – określany chińskim mianem *dao-jiao*. Cele każdego z nich są odrębne. Pierwszy skupia się na uchwyceniu przez człowieka we wglądzie *dao*, pełni i jednocześnie podstawowej zasady funkcjonowania świata, kulturowania *de* – cnoty czy mocy osiągniętej przez urzeczywistnienie *dao* oraz na postępowaniu w duchu *wuwei* – bezwysiłkowego i harmonijnego działania. Drugi wskazuje na uzyskanie *changsheng busi* – nieśmiertelności fizycznej¹⁰. Oba wywodzą swój początek od na pół legendarnej postaci – mędrca Laozi, któremu przypisuje się autorstwo *Daode jing*, czyli *Księgi drogi i cnoty*¹¹. W obu kierunkach, choć szczególnie w pierwszym, ceni się nauki Laozi, Zhuangzi¹², Yang Zhu oraz Liezi. W drugim kierunku zwraca się również, a raczej przede wszystkim uwagę na nauki Li Shaojuna, sam Laozi traktowany jest zazwyczaj jako potężne bóstwo. W taoizmie religijnym, który wyodrębnił się w pierwszych wiekach naszej ery, akcentowane są dodatkowo ćwiczenia oddechowe, gimnastyczne i medytacyjne, praktyki alchemiczne i seksualne oraz poszukiwania eliksiru nieśmiertelności, a także Wypś Nieśmiertelnych. W nurcie tym można wymienić wiele taoistycznych ruchów religijnych i szkół, jak: Szkołę Higieny Wewnętrznych Bóstw, Taoizm Pięciu Korców Ryżu, Drogę Najwyższego Pokoju, Szkołę Magicznego Klejnotu, Drogę Prawdziwej Jedności, Szkołę Urzeczywistnienia Prawdy i inne tworzące kościół taoistyczny. Część z tych szkół przetrwała do dzisiaj¹³.

⁹ Zob.: P. Zieliński, *Samorealizacja i samowychowanie w zen i metodzie Silvy*, Częstochowa 2000 oraz: tenże, *Zen jako system wychowania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V–Ż, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 880–884.

¹⁰ I. Fischer-Schreiber, *Taoism*, [w:] *The Rider Encyclopedia of Eastern Philosophy and Religion. Buddhism. Hinduism. Taoism. Zen*, red. S. Schuhmacher, G. Werner, London 1989, s. 360.

¹¹ Zob.: Lao Tsy, *Tao-Te-King, czyli Księga drogi i cnoty*, tł. T. Żbikowski, „Literatura na Świecie” 1987, nr 1.

¹² Zob.: Zhuangzi, *Prawdziwa Księga Południowego Kwiatu*, tł. M. Jacoby, Warszawa 2009.

¹³ I. Fischer-Schreiber, *Tao-chia*, [w:] *The Rider Encyclopedia...*, s. 357–358 oraz też, *Tao-chiao*, tamże, s. 358–359.

Istotą taoizmu filozoficznego jest wewnętrzna harmonia oraz samokontrola, a cechą charakterystyczną wyznawców tej filozofii wielka tolerancja dla innych wierzeń. Według taoizmu każdy człowiek posiada dwa pierwiastki: *yin* (żeński) i *yang* (męski). Aby osiągnąć harmonię jednostki i wszechświata, należy odnaleźć właściwe proporcje tych pierwiastków. Wykazując elastyczność, człowiek potrafi przetrwać nawet w bardzo niesprzyjających warunkach przyrodniczych i społeczno-politycznych¹⁴. Według nauk Laozi ideał człowieczeństwa uosabia mędrzec, który urzeczywistnił *dao* i postępuje zgodnie z naturą, harmonijnie włączając się w nią, czyli stosuje *wuwei*. Na tym etapie swojego rozwoju mędrzec nie szuka już odosobnienia, ale jest gotów do wypełniania specjalnych zadań w państwie. Następuje tutaj połączenie etyki indywidualnej i społecznej. Mędrzec, działając bezinteresownie i całościowo, powinien zająć stanowisko najwyższego urzędnika kierującego państwem, czyli „kierownika urzędników”. Jednocześnie nie powinien rzucać się w oczy, ma pozostać niezauważony, choć to paradoksalne. Jego najistotniejszą cechą jest „nie atakowanie, ale podbijanie (ludzkich serc)”, czyli niestosowanie przemocy.

Jest to człowiek prawdziwy – *zhenren*, ale też człowiek doskonały – *zhiren*, który przebywa w *dao*, a więc funkcjonuje na poziomie świadomości przekraczającym rozróżnienie na podmiot – *wo* i rzeczy – *wu*. Zachowuje się w sposób pełen prostoty – *pu* oraz spontanicznie – *ziran*, odrzucając tradycyjne pojęcia i wartości tworzące lęk, cierpienie i zniewolenie. Ideał mędrca, a także inne cele taoistyczne, starali się urzeczywistnić m.in. cesarze dynastii Tang (618–907), którzy uważali siebie za potomków i kontynuatorów Laozi¹⁵. Okres dynastii Tang i późniejszej Sung uważany jest za złoty okres taoizmu i buddyzmu chan. Życie zgodne z rytmem natury zbliżyło taoizm do buddyzmu, jednocześnie zaznaczył się on w architekturze krajobrazu, malarstwie i poezji, a także w dbałości o ludzkie zdrowie, odpowiednie odżywianie się, ćwiczenia, takie jak *taiji-quan* oraz rozmaite *qigongi*, w tym ćwiczenia relaksacyjne, a także zabieganie o harmonijny stan umysłu¹⁶. Zaznacza się tutaj zatem podejście ekologiczne w rozwoju osobistym i społecznym, a głównym celem wychowania jest samowychowanie rozumiane jako samourzeczywistnienie w harmonii z naturą i społeczeństwem. Również niektóre szkoły taoizmu religijnego, jak Szkoła Urzeczywistnienia Prawdy (Quanzhen dao), wyszły poza paradygmat nieśmiertelności fizycznej, skupiając się na osiągnięciu nieśmiertelności duchowej, uzyskaniu oświecenia i powrocie do prąźródła wszystkiego¹⁷.

¹⁴ H. Tincq, *Taoizm, harmonia i samokontrola*, [w:] *Religie świata*, red. tenże, Wrocław 2007, s. 334–335.

¹⁵ *Taoizm*, [w:] *Religia. Encyklopedia PWN*, red. T. Gadacz i B. Milerski, wersja (elektroniczna) 1.0, Warszawa 2003.

¹⁶ M. i U. Tworuschka, *Religie świata. Historia. Doktryna. Współczesność*, Warszawa 2010, s. 304–305.

¹⁷ I. Fischer-Schreiber, *Ch'üan-chen tao*, [w:] *The Rider Encyclopedia...*, s. 75–76.

Warto też zauważyć, że Carl R. Rogers, jeden z głównych twórców psychologii i pedagogiki humanistycznej w Stanach Zjednoczonych, w opisie zaczerpniętym z *Daode jing* odnalazł potwierdzenie najważniejszych cech funkcjonowania współczesnego efektywnego facylitatora, a mianowicie: niewiele mówić, nie rzucać się w oczy, rzetelnie wykonywać swą pracę i umacniać ludzi na drodze samowychowania¹⁸.

2. Wzorce konfucjańskie – przez reformę edukacji do reformy państwa

Konfucjanizm wywodzi się od Konfucjusza (551–479 r. p.n.e.), wędrownego nauczyciela akcentującego w swych naukach tradycyjne wartości chińskie. Rodzina była podstawową komórką społeczną funkcjonującą jako struktura patriarchalna. Takie też były relacje między ojcem i mężem a pozostałymi jej członkami, ale także między nauczycielem a uczniem oraz władcą a poddanym. Dużą rolę w tych relacjach odgrywała odpowiednia etykieta, której zasad opartych na obyczajach i obrzędach należało ściśle przestrzegać. Cesarz Chin posiadał najwyższy autorytet moralny, intelektualny i boski, który wynikał z racji jego urodzenia. Podobny autorytet posiadali jego urzędnicy (wyjąwszy boski), ale ten wynikał z bardzo dobrych rezultatów uzyskanych podczas nauki. Autorytet nauczyciela w społeczeństwie był wyżej stawiany niż rodzica. *Dialogi konfucjańskie*, dzieło spisane przez następców Konfucjusza, podkreślały także kult zmarłych przodków, szacunek dla starszych i humanitarne traktowanie innych ludzi oraz przestrzeganie prawa. To właśnie w *Dialogach konfucjańskich* można odnaleźć wartości pedagogiczne zdumiewająco zbieżne z odkryciami współczesnej pedagogiki, a mianowicie dotyczące wzajemnego szacunku w procesie edukacji oraz znaczenia dążności zwłaszcza uczniów do przebywania z nauczycielami z wyraźnie rozwiniętą cnotą humanitaryzmu. Zachowania prawe czy moralne uczniów kształtuje się nie przez system poleceń i kar, któremu mają podlegać, ale dzięki właściwemu ich traktowaniu i zrównaniu ich cnotą przez wychowawcę¹⁹.

W ideale wychowania konfucjańskiego najważniejszą wartością była humanitarność – *ren*, możliwa do wypraktykowania przez przestrzeganie norm społecznych, czyli *li*. Oczywiście te normy mogą ulegać zmianom, dlatego należy odwoływać się w ich stosowaniu również do myślenia racjonalnego zwanego *yi*. Inne cnoty ideału wychowania konfucjańskiego to: mądrość, uczynność, dobroć, sprawiedliwość i zgoda, cechy charakteru właściwie wychowanych jednostek, które wyposażone weń mogą zbudować społeczeństwo miłujące pokój. W spo-

¹⁸ C.R. Rogers, *Sposób bycia*, Poznań 2002, s. 56–57.

¹⁹ P. Zieliński, *Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi idealami wychowania*, [w:] *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, red. A. Gofron, M. Piasecka, Częstochowa 2008, s. 138–139.

leczeństwie tym poważa się rodziców, przyjaźnie traktuje się rodzeństwo oraz krewnych, podobnie sąsiadów, ufa się i otrzymuje wsparcie środowiska społecznego, okazuje się także współczucie pokrzywdzonym i upośledzonym. Osoby sprawujące władzę i warstwy rządzące powinny być uczciwe i bezinteresowne w służbie publicznej, dobro innych przedkładając ponad własne egoistyczne cele. Ta teoria, mimo że uczono jej urzędników chińskich przez stulecia, często rozmięła się z praktyką funkcjonowania państwa chińskiego. Konfucjusz zakładał reformę państwa przez reformę wychowania i nie był zadowolony ze sposobu sprawowania ówczesnych rządów, a miał w to wgląd bezpośredni, gdyż przez pewien czas pełnił funkcję ministra²⁰. Jako nauczyciel nauczał wszystkich swoich studentów historii, obrzędów, poezji i muzyki, a tylko wybranych, najdojrzalszych z nich, praw i praktyk zawartych w *Księdze Przemian* oraz kronikach *Wiosen i Jesieni*. Dzieła te wskazują na intuicyjne poznawanie rzeczywistości, a w neokonfucjanizmie zaistniała nawet praktyka medytacyjna zwana cichym siedzeniem.

W IV wieku p.n.e. wybitny konfucjanista Mencjusz rozwinął dotychczasowe nauki wskazując zwłaszcza na dobrą z istoty naturę człowieka, tym samym czyniąc bardziej radykalnymi poglądy wychowawcze, niż te zawarte we współczesnej psychologii i pedagogice humanistycznej. Mencjusz zakładał, że rozwinięta jednostka potrafi przestrzegać wypracowanego kodeksu moralnego w imię dobrobytu społecznego. Twierdził również, że władza cesarza i ich urzędników, choć pochodzi z mandatu Nieba, może zostać im cofnięta, gdy nienależycie wypełniają obowiązki wobec ludu²¹.

Za czasów dynastii Han (ok. dwa stulecia p.n.e. i dwa stulecia n.e.) w kanonie konfucjańskim znalazły się, oprócz wcześniejszych sześciu dzieł przypisywanych Konfucjuszowi: *Księgi dokumentów*, *Księgi przemian*, *Księgi pieśni*, *Księgi muzyki*, kroniki *Wiosen i Jesieni* oraz *Zapisków o obrzędach*, jeszcze dwie: *Dialogi konfucjańskie* i *Księga Synowskiej Nabożności*. Po upadku wspomnianej dynastii przez ok. siedemset lat, mimo iż dwór i intelektualiści zajmowali się buddyzmem i taoizmem, dalej kształcono urzędników państwowych i nauczycieli w oparciu o kanon konfucjański.

Neokonfucjanizm XII i następnych stuleci przeciwstawiał się spirytualizmowi buddyzmu i taoizmu i akcentował mocno rzeczywistość świata zmysłowego. Niekiedy jego poglądy określano jako naukowe w przeciwieństwie do religijnych, czyli taoistycznych i buddyjskich. Dla neokonfucjanistów, a poglądy te obowiązywały aż do 1911 r. (data upadku cesarstwa chińskiego), świat ostatecznie jest niezróżnicowany, wynika ze źródła Wielkiej Zasady, które jest sumą

²⁰ Dokładnie ujmując pełnił funkcję Najwyższego Urzędnika Wymiaru Sprawiedliwości państwa Lu. Dane za: „Lun Yu”, czyli „Dialogi konfucjańskie”.pdf, s. 6, <http://www.confucius.org> (data dostępu: 7.09.2013 r.).

²¹ Mencjusz i Xunzi, *O dobrym władcy, mędrcach i naturze ludzkiej*, przekł. M. Religa, Warszawa 1999; X. Yao, *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, Kraków 2009, s. 75 i nast.

wszystkich *qi* – dla neokonfucjanistów będącej materiały ożywioną. Zjawiska fizyczne i psychiczne powstają z połączenia *li* – formy lub zasady właśnie z *qi*. To, że zmieniają się i różnicują, wynika ze stopnia oczyszczenia *qi*. Dobra ludzka natura wynika z *li* odbijającej Wielką Zasadę, należy więc oczyszczać *qi*, eliminując zło w życiu, by dotrzeć do *li*, uchwycić związek z kosmosem i niezróżnicowane źródło. Jednak służą w tym celu nie tylko praktyki medytacyjne, lecz uczestnictwo w rzeczywistym życiu społecznym i politycznym, wypełnianie obowiązków rodzinnych oraz nauka i studia dotyczące cywilizacji i kultury. Dzięki wszystkim tym zabiegom, czyli pełnemu procesowi wychowania, człowiek może dotrzeć do swej prawdziwej natury i stać się człowiekiem moralnym²².

3. Wzorce buddyjskie – wychowanie indywidualistyczne przekraczające ego i altruistyczne działanie

Buddyzm w Chinach istnieje od początku nowej ery i zrodził rodzime szkoły oryginalnie traktujące rozwój duchowy człowieka. Początkowo szkół tych było wiele, a wszystkie osadzone były w tradycji buddyzmu mahajany. Od końca VI do początku X wieku (za dynastii Sui i Tang) buddyzm w Chinach osiągnął swój pełny rozkwit i powstało wówczas pięć wielkich szkół: Huayan, Tientai, Chan, Czystej Ziemi (Czystej Krainy) oraz Faxiang. Klasztory były bardzo potężne gospodarczo, co niepokoiło władców Chin i kilka razy było powodem prześladowań buddyzmu. Między X a XIII wiekiem (za dynastii Song) doszło do połączenia myśli buddyjskiej z taoistyczną i konfucjańską. W tym czasie w zasadzie funkcjonowały dwie szkoły mahajany w Chinach: Chan oraz Czysta Ziemia, które połączyły się za panowania dynastii Ming (XIV–XVII wiek). Od XVII do XX wieku w Chinach panowała dynastia mandzurska Qing, która umożliwiła rozkwit buddyzmu tybetańskiego²³. We współczesnych Chinach władze starają się kontrolować buddyzm, z kolei na Tajwanie istnieje zainteresowanie Czystą Ziemią, Chanem oraz buddyzmem ludowym zwanym Zhajiao, czyli Religią Wegetariańską, zawierającą w sobie sporo elementów taoistycznych i konfucjańskich²⁴.

Szkoła Czystej Ziemi lub Szkoła Lotosu powstała w V wieku, jest spotykana również w Japonii. Jej bardzo liczni wyznawcy pragną odrodzić się w Czystej Ziemi, zwanej Zachodnim Rajem, w którym panuje budda Amitabha. Wyznawcy pokładają wielką ufność w tym buddzie, wierząc, że pomoże im osiągnąć zamierzony cel. Dzięki praktykowaniu mantry (recytowaniu imienia buddy Amitabhy) oraz wizualizowaniu jego raju pragną przyspieszyć ten proces. Istnieje

²² P. Zieliński, *Wychowanie i systemy...*, s. 376.

²³ I. Fischer-Schreiber używa tutaj określenia lamaizm, jednak często uznaje się je za pejoratywne.

²⁴ I. Fischer-Schreiber, *Buddhism*, [w:] *The Rider Encyclopedia...*, s. 52–53.

kilka tekstów tej szkoły, a pośród nich *Amitabha-sutra*. „Droga wiary” lub „leka droga” to określenia związane z tą szkołą z uwagi na przekonanie, że wspomniany budda wykona większą część pracy duchowej za wyznawców, umożliwiając im zbawienie²⁵.

Z kolei Chan powstał w VI wieku, a za jego twórcę uważa się przybyłego do Chin indyjskiego mnicha Bodhidharmę, który osiedlił się w słynnym klasztorze Shaolin, leżącym w prowincji Henan. Na świecie upowszechniła się japońska nazwa szkoły – Zen. Można ją spotkać w krajach Wschodu, w Korei, Wietnamie, Japonii oraz w wielu krajach świata, również w Polsce. Szkoła zen nie posiada własnej „świętej księgi”. Istnieje kilka odłamów czy sekt zen, które również rozpowszechniły się na całym świecie, dwie główne z nich to chińska sekta *linji*, w Japonii nazywana *rinzai* i chińska sekta *caodong*, w Japonii znana jako *sōtō*. W przeciwieństwie do szkoły Czystej Krainy szkoła zen podkreśla znaczenie własnych wysiłków na drodze do oświecenia. Przyjmuje się tutaj podstawy filozofii buddyjskiej: wiarę w *samsarę*, czyli krąg nieustannych odrodzeń i śmierci, prawo *karmy*, czyli prawo przyczyny i skutku, według którego poprzednie czyny decydują o warunkach kolejnych żywotów. Przerwanie kręgu nieustannych wcieleń jest możliwe dzięki doświadczeniu głębokiego oświecenia, *nirwany* lub *satori*, przy czym wymienia się różne stopnie głębokości tego doświadczenia, co przedstawiają tzw. *Obrazy pasterskie*. Droga do oświecenia jest przede wszystkim wytrwałe praktykowanie medytacji zwanej *zazen*. Ponadto należy żyć w myśl wskazań buddyzmu mahajany. *Satori* według wyznawców zen jest doświadczeniem wglądu w prawdziwą naturę istnienia, przeżyciem fundamentalnym, przekształcającym dotychczasowy światopogląd człowieka i umożliwiającym, jeśli wysiłki będą kontynuowane, zupełnie inny sposób życia, w harmonii ze wszystkim i spontanicznie²⁶.

Idealem wychowania zen, zgodnym z ideałem buddyzmu mahajany i buddyzmu tybetańskiego, jest *bodhisattwa*, mądra istota, czysta i oświecona, wypełniona współczuciem i współodczuwaniem, pomagająca innym na drodze oświecenia. Według buddyjskiego przysłowia człowiek wchodzi na górę (dąży do oświecenia) dla siebie, a schodzi z niej dla innych. *Bodhisattwa* wykonuje pełną zaangażowania działalność dla innych, tym samym przekraczając, jak to ujął Uehara Senroku, pedagog z Kioto, indywidualistyczną i kolektywistyczną antynomie współczesnej zachodniej pedagogiki. Wyznawcy zen, jak i inni wyznawcy mahajany, mają swoje wskazania moralne, które są jak wyrazisty drogowskaz wskazujący właściwy kierunek w ich codziennym życiu:

- „1) Postanawiam nie zabijać, ale ochraniać wszelkie życie;
- 2) Postanawiam nie brać tego, co nie zostało mi dane, lecz szanować wszystkie rzeczy;

²⁵ I. Fischer-Schreiber, *Pure Land school*, [w:] *The Rider Encyclopedia...*, s. 280–281.

²⁶ P. Zieliński, *Zen jako system...*, s. 800–802.

- 3) Postanawiam nie zajmować się niewłaściwym seksualizmem, lecz prowadzić życie powściągliwe;
- 4) Postanawiam nie kłamać, lecz mówić prawdę;
- 5) Postanawiam nie skłaniać innych do używania trunków lub środków wprowadzających zamęt w umyśle i nie czynić tak samemu;
- 6) Postanawiam nie mówić o niewłaściwych postępkach innych, lecz być rozumiejącym i współczującym;
- 7) Postanawiam nie chwalić się i nie ganić innych, lecz pokonywać własne wady;
- 8) Postanawiam nie odmawiać duchowej lub materialnej pomocy, lecz udzielać jej hojnie, gdy jest potrzebna;
- 9) Postanawiam nie wpadać w gniew, lecz ćwiczyć się w opanowaniu;
- 10) Postanawiam nie oczerniać trzech Klejnotów: Buddy, Dharmy i Sanghi (wspólnoty buddyjskiej), lecz otaczać je opieką i podtrzymywać²⁷.

Wskazania te, a nie nakazy, są interpretowane nie tylko literalnie, lecz szerzej, np. pierwsze z nich – postanawiam nie zabijać, w wykładni jednego z nauczycieli zen, oznacza również nie zabijać czasu, czyli nie tracić czasu na rzeczy nieistotne, a w zamian należy poświęcić się praktyce medytacji i przytomnemu wypełnianiu wskazań w swoim codziennym życiu.

Podsumowanie

Wszystkie omówione systemy filozoficzno-religijne posiadają wyraźne wzajemne związki. W swej formie pierwotnej ideały i wzorce edukacyjne taoizmu i buddyzmu, zwłaszcza chan, w zasadzie są zgodne. Również późniejsze formy systemów w postaci neokonfucjanizmu i neotaoizmu oraz późniejszych szkół buddyzmu zbliżają do siebie te systemy. Ten synkretyzm religijny zaznaczył się również w edukacji. Bez wątpienia taoizm i buddyzm są w większym stopniu przepojone ideami indywidualizmu, personalizmu i samorealizacji, a konfucjanizm jest częściej kojarzony z ideą kolektywizmu i polityką. Zarówno chińska mentalność, jak i działania praktyczne doczekały się naukowych analiz i pewnych uogólnień, m.in. za sprawą dzieła Hajime Nakamury²⁸. Kiedyś ująłem to następująco: „W Chinach słabo rozwijało się abstrakcyjne myślenie, akcent kładziono na konkret, wyjaśniany przez opracowane przykłady, dostrzegane symbole i diagramy oraz odwołanie się do intuicji. Zachowanie cechował konserwatyzm i odwoływanie się do wzorów z przeszłości, a nawet starożytności i szacunek dla hierarchii. Zaznaczyło się też dążenie do praktyczności, szacunek dla przyrody i odrębności, co było widoczne np. w buddyzmie jako daleko posunię-

²⁷ Tamże, s. 882.

²⁸ H. Nakamura, *Systemy myślenia ludów Wschodu. Indie. Chiny. Tybet. Japonia*, Kraków 2005, s. 7–8 i nast.

ty synkretyzm, który objął częściowo taoizm. W tych systemach można też wyraźniej dostrzec indywidualizm w wychowaniu”²⁹.

Jednak warto pamiętać, że nasz zachodni sposób myślenia i kategoryzowania może uniemożliwić pojęcie głównych ideałów i wzorców przedstawionych pokrótce systemów. Przykładowo można wskazywać na idee indywidualistyczne w taoizmie filozoficznym czy buddyzmie chan, jednak dalekowschodnie ujęcie w istocie jest antyegoistyczne, konstrukcja „ja”, jak jest to przedstawiane w wielu współczesnych koncepcjach psychologicznych oraz posiadanie skryzalizowanej tożsamości to w świetle tych nauk zaledwie złudzenie, przesłaniające rzeczywistość. Z kolei przekonanie, iż w takim razie liczy się czysty empiryzm, a więc stanowisko wyraźnie materialistyczne, nie zgadza się z duchowym wymiarem systemów wschodnich.

Summary

Models of Early Chinese Humanism in Education

An author points to necessity of conveying in a process of education of the modern Polish pedagogue also educational values of ancient philosophical and religious systems of China: Taoism, Confucianism and Mahayana Buddhism, that he attempts to present closely. It is dictated by the need of realization of fully humanistic model of teaching the pedagogues in a globalization period. Moreover, in the context of presence of large migration of the Vietnamese in Poland, knowledge of educational standards originated from ancient China, adapted and developed by neighbouring countries like: Korea, Vietnam and Japan, is highly desirable. Also educational models of Taoism, Confucianism and Buddhism discussed by the author manifest more and more frequently in various ways in mass culture and affect particularly young people. It would be advisable to get to know them more thoroughly realizing both advantages and potential dangers related to them, as their unquestioning acceptance without deeper understanding and knowledge of cultural context may appear to be a way of destruction, not self-realization.

²⁹ P. Zieliński, *Wychowanie i systemy...*, s. 391.