

Paweł Zieliński

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Współczesny charakter myśli pedagogicznej Mencjusza, drugiego wielkiego konfucjanisty

Wprowadzenie

Mencjusz to zlatynizowana i upowszechniona w kulturze Zachodu forma imienia wielkiego chińskiego konfucjanisty Mengzi, zwanego też Meng Ke, który żył na przełomie IV i III w. p.n.e.¹. Filozofia drugiego wielkiego konfucjanisty, który po samym Konfucjuszu w największym stopniu ukształtował wspomniany system filozoficzno-religijny, wyraźnie ma charakter idealistyczny (idealizmu subiektywnego) i po części indywidualistyczny, w przeciwieństwie do filozofii Konfucjusza, postrzeganej najczęściej jako materialistyczna i kolektywistyczna.

Polscy pedagodzy odwołujący się do klasycznej filozofii chińskiej zazwyczaj wymieniają Konfucjusza (Kong Fuzi, 551-479 p.n.e.). Mencjuszowi nie poświęcono dotychczas uwagi, choć w dużym stopniu ukształtował oblicze konfucjanizmu, ponadto wydaje się, że jego myśl pedagogiczna wyraźnie koresponduje ze współczesnymi humanistycznymi kierunkami pedagogicznymi. Głównymi celami niniejszej pracy jest dokładniejsze rozpoznanie tej problematyki, przedstawienie myśli wychowawczej Mencjusza oraz uchwycenie jej aktualnego wymiaru, powiązanego ze współczesnymi kierunkami pedagogiki zachodniej.

Konfucjanizm w polskim piśmiennictwie pedagogicznym

Konfucjańskie idee wychowania i kształcenia zostały zaprezentowane kilkakrotnie w polskiej literaturze pedagogicznej. Zazwyczaj czyniono to

¹ *Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tł. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo al fine, Warszawa 1997, s. 34.

w ten sposób, że przedstawiano poglądy filozoficzne, polityczne i społeczne samego Konfucjusza, wyprowadzając z nich główne idee i zasady konfucjanizmu oraz odnosząc je do procesu edukacji. Zbigniew Nanowski opracował część rozdziału „Wychowanie w ustroju niewolniczym” *Historii wychowania* pod redakcją Łukasza Kurdybachy, pisząc o „Oświacie i wychowaniu w starożytnych Chinach”². Zdaniem tego autora Konfucjusz zasłynął i urósł do pozycji najwybitniejszego mędrca narodowego, dlatego że jego system filozoficzno-moralny wzmacniał władzę cesarską w okresie zagrożenia kraju rozbiem feudalnym. Z tego właśnie powodu konfucjanizm przez długie stulecia wywierał tak zdecydowany wpływ na teorię i praktykę wychowania w Chinach³. O Mencjuszu Nanowski nie wspomniał, a warto podkreślić, że ten filozof-konfucjanista wyraźnie kwestionował władzę cesarską, gdy władcy brakowało kwalifikacji etycznych. Tym samym wskazał istotny powód buntowania się ludu przeciwko takiej władzy.

Również Stefan Wołoszyn uwzględnił Chiny w rozdziale: „Wychowanie i ‘nauczanie’ w cywilizacjach starożytnego Wschodu”⁴. Uczony w krótkim opracowaniu wspominał także o roli taoizmu w wychowaniu chińskim. Wołoszyn, omawiając konfucjanizm, podobnie jak Nanowski wymienił tylko Konfucjusza. Postrzegał go głównie jako filozofa-moralistę i „kodyfikatora”, który odnowił na „całe wieki” stare chińskie tradycje, formy życia i obyczaje, tworząc kanon wychowania chińskiego. Według Wołoszyna kult zmarłych przodków, zhierarchizowana i podporządkowana mężom i ojcom rodzina, podporządkowanie się ucznia nauczycielowi oraz poddanego władcy, znaczenie obyczaju, obrzędu i ustalonej etykiety, szlachetność i mądrość władcy oddziałującego własnym przykładem, biegłość w nauce urzędników, idealizowanie przeszłości i dawnych władców, humanitarny stosunek do bliźniego to podstawowe idee i ideały przekazywane przez Konfucjusza. Odwołując się do *Dialogów konfucjańskich* uczony dostrzegł również, że powodzenie wychowania w rozumieniu Konfucjusza nie zależy od stosowania poleceń i kar, ale wyboru przez uczniów prawych nauczycieli oddziałujących wychowawczo własnym przykładem, skupiania się uczniów wokół nich i stosowania się do ich nauk⁵. Ponadto pedagog zauważył, że kształcenie konfucjańskie było adresowane tylko dla chłopców, miało charakter teoretyczny, oparty na księgach

² *Oświata i wychowanie w starożytnych Chinach*, opr. Z. Nanowski, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, PWN, Warszawa 1967, s. 27-36.

³ Tamże, s. 33-34.

⁴ S. Wołoszyn, *Wychowanie i ‘nauczanie’ w cywilizacjach starożytnego Wschodu*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, WN PWN, Warszawa 2004, s. 80-82.

⁵ Tamże, s. 81. W pracy S. Wołoszyna: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie z 1964 r.* nie ma odniesień do tradycyjnego wychowania w Chinach.

kanonu konfucjańskiego i było całkowicie oderwane od rzeczywistych potrzeb życiowych i społecznych⁶. W dziele *Mysłliciele – o wychowaniu* pod redakcją Czesława Kupisiewicza i Ireny Wojnar znalazł się tekst Yanga Huanyina o Konfucjuszu⁷. Autor ten potraktował Konfucjusza jako twórcę feudalnego systemu edukacji, który żył pod koniec epoki określanej Okresem Wiosen i Jesieni, gdy na terenie Chin dochodziło do zmiany modelu niewolniczego społeczeństwa na model feudalny. Konfucjusz stworzył prywatną akademię dostępną również dla przedstawicieli biednych warstw społeczeństwa. W szkole tej za jego życia wykształciło się 3000 ludzi, a 72 osiągnęło najwyższe wykształcenie i biegłość w „sześciu sztukach”: etyce, muzyce, łucznictwie, powożeniu rydwanem, kaligrafii i matematyce. Wyodrębnił się wówczas w społeczeństwie stan nauczycielski i pojawiły się szkoły w rozumieniu bliższym współczesnym instytucjom oświatowo-wychowawczym. Ponadto Konfucjusz opracował własną doktrynę nauczania⁸. Podstawy edukacji tworzyły nauki moralne oraz przekazywanie wiedzy. Nauki moralne odwoływały się do filozofii, zwłaszcza etyki oraz polityki. Najważniejsze z nich określały *właściwy stosunek do człowieka* oraz *humanitarność* (chiń. *ren*). Wychowanie moralne było przeznaczone dla wszystkich, a jego realizacja miała zapewnić porządek w rodzinie, właściwe rządy w państwie, bezpieczeństwo w społeczeństwie oraz pokój na świecie. Rozwój intelektualny i kulturalny uczniów Konfucjusz oparł na zredagowanych przez siebie sześciu *Księgach: Pieśni, Dokumentów, Obyczaju, Muzyki, Przemian* oraz *Kronice Wiosen i Jesieni*⁹. Stanowiły one, za wyjątkiem *Księgi Muzyki*, która zaginęła, swoisty podręcznik stosowany w nauce aż do 1919 r. Oddziaływanie konfucjańskiej myśli pedagogicznej było bardzo silne nie tylko w Chinach, ale i w innych krajach, zwłaszcza w Korei, Wietnamie i Japonii, gdzie np. egzaminy urzędników wzorowane na konfucjańskich stosowano przez okres około tysiąca lat (za wyjątkiem Japonii). Konfucjusza uznano za „Nauczyciela Dziesięciu Tysięcy Pokoleń”, a wpływ jego myśli jest zauważalny i dzisiaj. W Europie informacje o konfucjanizmie pojawiły się już w XVI stuleciu¹⁰.

⁶ S. Wołoszyn, *Wychowanie i 'nauczanie'...*, s. 82.

⁷ Y. Huanyin, *Konfucjusz (551-479)*, w: *Mysłliciele – o wychowaniu*, red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, Polska Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1996, s. 465-474.

⁸ Tamże, s. 466.

⁹ Y. Huanyin użył sformułowania, że Konfucjusz opracował sześć ksiąg. Konfucjusz nie był ich autorem, raczej on i jego następcy dokonali kompilacji tych ksiąg. Choć Konfucjusz mógł być autorem pewnych fragmentów ksiąg, był przede wszystkim ich egzegetą. A.I. Wójcik pisze wręcz, że Konfucjusz prawdopodobnie sam nie napisał nic. Zob. A.I. Wójcik, *Konfucjanizm*, w: *Filozofia Wschodu*, red. B. Szymańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001, s. 349.

¹⁰ Tamże, s. 468-469, 472-474.

Warto również wspomnieć o odwołaniach do konfucjanizmu w dziełach Wojciecha J. Cynarskiego, który reprezentuje nauki kultury fizycznej, często zajął się z problematyką badawczą pedagogiki. Autor ten analizując dalekowschodnie sztuki walki w kontekście humanistycznej myśli Wschodu niejednokrotnie odwoływał się do dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych, w tym do konfucjanizmu. Postrzegał go jako system humanistyczny, skupiający się głównie na stosunkach między ludźmi. Badacz powiązał sens egzystencji ludzkiej w ujęciu konfucjanizmu z aktywnym życiem społecznym i spełnianiem swych powinności w zastanym porządku hierarchicznym¹¹. Słynny kodeks *busidō*, opracowany w Japonii zbiór zasad doskonałego wojownika, jak podał W.J. Cynarski odwołując się przy tym do innych źródeł, oparł się m.in. na naukach Konfucjusza i Mencjusza¹².

Także w pracach mojego autorstwa znalazły się informacje o wychowaniu w kulturze chińskiej w nawiązaniu do konfucjanizmu, taoizmu oraz budyzmu mahajany. W rozbudowanym haśle encyklopedycznym: *Wychowanie i systemy edukacyjne w kulturach Dalekiego Wschodu*¹³ omówiłem pokrótce rolę konfucjanizmu w wychowaniu chińskim i innych dalekowschodnich krajów, odwołując się głównie do poglądów Konfucjusza, ale wspominając też krótko o poglądach Mencjusza i neokonfucjanistów, takich jak: Zhu Xi i Wang Yangming oraz innych przedstawicieli konfucjanizmu w krajach azjatyckich. Neokonfucjanizm ukształtowany w znacznym stopniu jako reakcja na buddyzm, uwzględnił w dużej mierze ideę oczyszczenia i doskonalenia się człowieka głoszoną przez Mencjusza¹⁴. Nauki Konfucjusza, ale też poglądy jego wybitnych kontynuatorów: Mencjusza i Xunzi nieco szerzej omówiłem też w innej pracy¹⁵. Choć poglądy wymienionych kontynuatorów myśli Konfucjusza diametralnie różniły się od siebie, to byli oni zgodni co do dużego znaczenia wykształcenia i potrzeby poddania człowieka nauczaniu¹⁶.

Należy docenić nawet niewielkie próby odwoływania się w polskim piśmiennictwie pedagogicznym do idei wychowania spoza kręgu kultury zachodniej, w tym do wartości pedagogicznych kultur dalekowschodnich, co

¹¹ W.J. Cynarski, *Teoria i praktyka dalekowschodnich sztuk walki w perspektywie europejskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 122.

¹² Tamże, s. 97.

¹³ P. Zieliński, *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, s. 374-392.

¹⁴ Tamże, s. 375-376.

¹⁵ P. Zieliński, *Wychowanie i systemy edukacyjne w Wietnamie na tle rozwoju historycznego i kulturowego kraju (z uwzględnieniem podmiotowości w wychowaniu)*, w: „Podstawy Edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym” 2010, t. 3, s. 207-239.

¹⁶ Tamże, s. 210-211.

wydaje się być szczególnie istotne w dobie edukacji globalnej. Przykładowe odwołanie dotyczy omówionej przez Teresę Hejnicką-Bezwińską kwestii języka współczesnej pedagogiki. Uczona przytoczyła poglądy Hannah Arendt o załamaniu się świadomości moralnej we współczesności. Wskaźnikiem tego załamania jest „niemoc słowa”. Właśnie tutaj powołano się na poglądy Konfucjusza, który wskazywał na zepsucie kultury i stan „beładnego pomieszania” u ludzi jako skutki upadku języka, jego niepoprawnego stosowania. Autorka napisała ponadto: „Konfucjańska diagnoza może też stanowić kontekst wyjaśniający upowszechnienie się bełkotu w pedagogice współczesnej”¹⁷. Przytoczony przykład wskazuje na potencjał myśli pedagogicznej tkwiący w systemach dalekowschodnich, w tym przypadku w konfucjanizmie.

Konfucjański porządek społeczny i ideał wychowania

Konfucjusz żył na przełomie VI i V w. p.n.e. w okresie Wiosen i Jesieni (722-481 p.n.e.), gdy na terenie Chin istniały walczące ze sobą państewka feudalne w zasadzie niezależne od władzy królewskiej dynastii Zhou. W tym okresie niepewności społecznej i upadku starego porządku ukształtowała się jego filozofia. Od VI do III w. p.n.e., w czasach zmian społecznych, powszechnej niepewności i wojen w chińskiej kulturze trwał okres klasyczny, rozkwitała myśl filozoficzna, pojawiały się rozmaite koncepcje świata, społeczeństwa i człowieka, również jego wychowania. Gdy powstało państwo scentralizowane Qin, ze „stu szkół” filozoficznych pozostały już tylko dwie: taoistyczna i konfucjańska. To właśnie te dwa systemy filozoficzno-religijne oraz później zaszczerpiony buddyzm odegrały najważniejszą rolę w kulturze chińskiej, a nawet w kulturze całej Azji Wschodniej¹⁸.

Poglądy Konfucjusza i jego następców, jak to czytelnie ujęła Małgorzata Religa, koncentrowały się na społecznym życiu człowieka, które miało być w pełni uporządkowane. Patriarchalna rodzina, w której władza ojca była bliska absolutnej, stanowiła podstawę społeczeństwa. „Nabożność synowska” (chiń. *xiao*) to jedna z podstawowych cnót konfucjańskich, której eksplikacja jest powiązana z miłością do rodziców, uległością wobec nich, zapewnieniem im opieki i pogrzebu, a także pamiętaniem o nich po śmierci, jak i o innych przodkach, czczeniem ich imienia oraz składaniem ofiar ich duchom. Co interesujące, w sytuacjach popełnienia błędów przez rodziców, dostrzeżonych przez syna, ten zobowiązany był napomnieć ich, co znalazło swoje specyficzne odbicie również we wspomnianym kodeksie busidō. Inne

¹⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 296. Wytłuszczenie autorki.

¹⁸ M. Religa, *Wstęp*, w: Mencjusz i Xunzi, *O dobrym władcy, mędrcach i naturze ludzkiej*, tł. M. Religa, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 1999, s. 6-7.

zabiegi, takie jak dbałość o własne zdrowie, czy o dobrobyt, były podporządkowane omawianej cnocie¹⁹. Trzeba być zdrowym i życiowo zaradnym, aby należycie wypełniać obowiązki wobec swych rodziców.

Ideałem wychowania w konfucjanizmie jest „człowiek szlachetny” (chiń. *junzi*), który w domu spełnia wszystkie powinności wobec rodziców, a poza nim służy dobremu władcy. Wobec takiego władcy jest lojalny i wierny (chiń. *zhong*), szczery i wiarygodny (chiń. *xin*), dotrzymuje słowa, a przede wszystkim cechuje go „humanitarność” – ren. Eksplikacja tej cnoty jest łączona z miłosierdziem, łaskawością, prawdziwą dobrocią, wyrozumiałością, współczuciem, wybaczeniem, człowieczeństwem. Stosowanie ren w życiu zobowiązuje człowieka do kierowania innych na dobrą drogę, aby wypełniali należycie swoje powinności w zależności od zajmowanego stanowiska w społeczeństwie. Dlatego „człowiek szlachetny” inaczej traktuje ludzi będących w różnych rolach społecznych, a jego zachowanie jest zgodne z etykietą – *li*. Konfucjaniści przywiązują do niej wielkie znaczenie, gdyż to ona pozwala przestrzegać hierarchii czy ustalonego porządku. W zależności od sytuacji można wyjaśniać *li* jako: obyczaj, ceremonię, obrzęd religijny czy rytuał, etykietę, normy postępowania, przyzwoitość itp.²⁰. W tekstach konfucjańskich należytych przykładów bycia „człowiekiem szlachetnym” oraz jego właściwego postępowania dostarczali wyidealizowani władcy-mędrdzy, postaci mityczne lub historyczne. Wymienia się tutaj Trzech Cesarzy z III tys. p.n.e.: Yao (Dobroczyńcę), Shuna (Cnotliwego Syna) i Wielkiego Yu, który zebrał ludzi po potopie i założył legendarną dynastię Xia. Teksty przytaczają też wzorce osobowe historycznych władców z dynastii Zhou: królów Wen i Wu, księcia Zhou i innych. Przeciwstawia się im przykłady tyranów, takich jak Jie, ostatni król z dynastii Xia. „Dobry władca” jako Syn Niebios posiada cnotę – *de*, w sposób naturalny skłania i przekonuje innych do siebie. Nie jest despotą, otacza się mądrymi i szlachetnymi doradcami, którzy przypominają mu o jego obowiązkach oraz potrafią wytknąć błędy. Przeciw tyranom występuje lud, a Niebiosa wspierają cnotliwych założycieli kolejnych dynastii²¹.

Dla Konfucjusza ideałem jest społeczeństwo miłujące pokój. Aby zrealizować ten cel dążył on do reformy społeczeństwa przez reformę edukacji²², starając się wychować i wykształcić „ludzi szlachetnych”. Część z jego uczniów, ta najbardziej rozwinięta, stała się nauczycielami przyszłych

¹⁹ Tamże, s. 7-8.

²⁰ Tamże, s. 8-9.

²¹ Tamże, s. 9-10.

²² P. Zieliński, *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22, s. 92.

pokoleń. Mencjusz studiował u nauczycieli, którzy byli uczniami Zi Si, wnuka Konfucjusza²³.

Ideał wychowania według Mencjusza, zasady i metody wychowania moralnego oraz metody nauczania

Mencjusz żył w latach: 371-289 p.n.e., a więc w czasach, gdy żył również drugi, po Laozi, wielki taoista – Zhuangzi²⁴. Był to okres Walczących Królestw (480-221 p.n.e.), gdy na arenie politycznej pozostało już tylko kilka większych państw dążących do całkowitej dominacji nad innymi, co udało się ostatecznie Qin w 221 r. p.n.e. Powstanie cesarstwa ze scentralizowaną władzą dynastii Qin zakończyło okres feudalny w Chinach²⁵.

Życie Mencjusza w dużym stopniu przypomina życie Konfucjusza. Mencjusz urodził się w państewku Zou, również we wczesnym dzieciństwie stracił ojca, matka zadbała o jego solidne wykształcenie, następnie był nauczycielem i urzędnikiem państwa Qi. Później podróżował po innych chińskich państwach wdając się w dysputy z ich władcami, gdyż szukał władcy skłonnego zastosować jego nauki dotyczące zasad rządzenia i właściwego postępowania. Przeżywszy rozczarowanie w tym względzie wycofał się z aktywnego życia społecznego i żył samotnie nauczając grupę swych uczniów oraz spisując dzieło *Mengzi*. Tytuł księgi oznacza po prostu „Mistrz Meng”, a nad dziełem pracowali też uczniowie: Wan Zhang, Gong Sunchou i inni. Ostateczną formę dzieło uzyskało już po śmierci Mencjusza²⁶. Księga składa się z siedmiu rozdziałów i podobnie jak *Dialogi konfucjańskie* stanowi zapis rozmów i dyskusji z uczniami oraz oponentami i władcami²⁷.

Bez wątpienia część poglądów Mencjusza nabrała swojego wyrazu w obliczu krytyki konfucjanizmu dokonywanej przez inne ówczesne szkoły filozoficzne, a nawet przedstawicieli własnej szkoły. Szkoła legistów dowodziła na przykład, że wszyscy ludzie są egocentrykami i nie można im ufać. Odrzucała także przywiązanie do konwencji i ceremoniału²⁸. Moiści, zwolennicy nauk Mozi (ok. 470 – ok. 391 p.n.e.), uniwersalisty i utylitarysty, stosowali analityczne i logiczne kryteria oceniania prawdziwości poglądów oraz kwestionowali konfucjański porządek społeczny i obyczaje, np. dotyczące rozbudowanych obrzędów pogrzebowych²⁹. Również poglądy kolejnego

²³ M. Religa, *Wstęp...*, s. 11.

²⁴ K. Burns, *Księga mędrców Wschodu*, Świat Książki, Warszawa 2006, s. 193-194.

²⁵ M. Religa, *Wstęp...*, s. 5-6.

²⁶ K. Burns, *Księga mędrców Wschodu...*, s. 193-194.

²⁷ M. Religa, *Wstęp...*, s. 12.

²⁸ K. Burns, *Księga mędrców Wschodu...*, s. 194, 203.

²⁹ Tamże, s. 195, 175-180.

wielkiego konfucjanisty Xunzi (ok. 320 – ok. 230 p.n.e.), podkreślające największe znaczenie społecznych konwencji czy konwenansów – li oraz to, że ludzka natura jest zła, a także pierwszoplanową rolę społeczeństwa w kształtowaniu charakteru ludzkiego³⁰, albo poglądy zbieżne z wyrażonymi później przez niego, mogły wpłynąć na ukonstytuowanie się humanistycznych przekonań Mencjusza. Xunzi krytykował nie tylko Mencjusza, ale też taoizm i inne ówczesne systemy filozoficzne³¹.

Mencjusz przede wszystkim rozwinął konfucjańską ideę i zarazem cnotę ren oraz nadał nauce Konfucjusza znaczenie metafizyczne, dociekając istoty natury człowieka, a następnie głosząc, że jest ona dobra. Te zarodki dobra należy rozwijać i służyć temu właściwe wychowanie.

Według dawnej chińskiej filozofii cały wszechświat jest przeniknięty niezmierną energią – *qi*, która jest bezkształtna, ale może przybierać wszelkie formy³². Mencjusz twierdził, że człowiek za pomocą świadomej woli może zarządzać wewnętrzną energią wypełniającą ciało. Z przytoczonego niżej fragmentu *Mengzi* można też wnioskować o inteligencji *qi* oraz pewnych zależnościach z nią związanych:

„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 uschły»³³.

Dla Mencjusza cały wszechświat jest wypełniony energią moralną. Człowiek może w procesie samodoskonalenia się odkryć swą doskonałość

³⁰ Tamże, s. 197.

³¹ Tamże.

³² Tamże, s. 196.

³³ Mencjusz i Xunzi, dz. cyt., s. 87.

moralną i jedność ze wszechświatem. Mencjusz wyprowadza moralność z metafizyki, co z kolei wprowadza do konfucjanizmu mistykę. Dotychczasowe konfucjańskie „działanie”, znaczenie aktywności i życia publicznego zostało wzbogacone „byciem” oraz kontemplacją³⁴, jakby taoistycznym „nie działaniem” – *wu wei*, nie ingerowaniem w naturalny bieg zdarzeń. Ten aspekt konfucjanizmu szerzej uwydatnił się później, w XI i następnych stuleciach, w neokonfucjanizmie, w którym zaznaczyły się jeszcze wyraźniej idee taoistyczne i buddyjskie. Mencjusz nauczał o tzw. Wielkim Morale – *Hao Ran Zhi Qi* (dosłownie o *Moralnym Duchu Wielkiej Woli*), do którego wiedzy człowieka poznanie Drogi – Dao i kroczenie ścieżką prawości – yi, które schodzą się ze sobą w jedno³⁵.

Żaden człowiek według Mencjusza nie może znieść cierpienia innych. Na przykładzie dziecka wpadającego do studni mędrzec wyjaśniał, że przestrah i poruszenie osoby, która to zobaczyła, nie wynika z wyrachowania, ale wrodzonego współczucia i litości³⁶. Każdy człowiek posiada pewne zaczątki: współczucie, wstyd, skromność i ustepliwość, poczucie dobra i zła. Te zaczątki w kolejności prowadzą do: humanitarności, prawości, właściwego zachowania oraz mądrości³⁷. Wśród zaczątków Mencjusz wymieniał niekiedy również: rozróżnianie prawdy i fałszu oraz zdolność do oddawania czci i szacunku³⁸. Rolą mędrca jest pouczanie ludzi o posiadaniu tych wrodzonych cech. On nie wymyśla zasad moralnych, jedynie na nie wskazuje, gdyż istnieją w sposób naturalny w każdym człowieku. Konfucjusz twierdził, że każdy człowiek posiada wrodzoną taką samą naturę, jednak nie określił, jaka ona jest. Mencjusz jednak stwierdził:

„Jeżeli chodzi o samą istotę ludzkiej natury, to można ją uznać za dobrą. Jeżeli ludzie postępują źle, to nie z winy swoich wrodzonych skłonności. Każdy człowiek ma w sercu naturalną zdolność do współodczuwania i litowania się, do wstydu, do oddawania czci i szacunku i rozróżniania prawdy i fałszu. 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 mądrości. Prawdziwa dobroć, prawość, obyczajność i mądrość nie

³⁴ K. Burns, *Księga mędrców Wschodu...*, s. 196.

³⁵ L. Rainey, *Mencius and his vast, overflowing qi (haoran zhi qi)*, „Monumenta Serica” 1998, nr 46, s. 91 i nast.

³⁶ Mencjusz i Xunzi, dz. cyt., s. 88 oraz K. Burns, dz. cyt., s. 194.

³⁷ Tamże, s. 195.

³⁸ Mencjusz i Xunzi, dz. cyt., s. 90.

zostają nam zaszczepione 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 zaniedbasz – utracisz»³⁹.

Z wypowiedzi Mencjusza wynika, że wychowanie moralne jest procesem wychowania i samowychowania. Nauczyciele wskazują na potencjał tkwiący w każdym człowieku i jego dobrą naturę, jednak ostatecznie od danej osoby zależy to, czy będzie go urzeczywistniać w swoim życiu. Pomocny w tym procesie jest opanowany umysł, umiejętność panowania nad myślami i popędami. To myśl pozwala uzyskać właściwy ogląd rzeczy. Jeśli człowiek nie panuje nad swoimi myślami oraz gdy jego myśl nie kontroluje zmysłów wzroku i słuchu, zostaje pochłonięty przez rzeczy zewnętrzne, które opanowują go czy też uzyskują nad nim władzę⁴⁰.

W dyskusji z mistrzem Gao Mencjusz ujawnia też istotę swojego rozumienia wychowania. Nie może ono być zadawaniem gwałtu i robieniem krzywdy, w ten sposób można jedynie kogoś poprowadzić do nieszczęścia, a nie osiągnąć dobroć i prawość. Ponieważ ich zaczątki są wrodzone, należy w sposób naturalny je rozwijać. Jeśli kogoś skłoni się do zła, np. przez użycie siły, jego natura nabierze również takich cech⁴¹. Chodzi tu Mencjuszowi o prowadzenie takiego dialogu, wzbogaconego przypowieściami, który rozwija pozytywne ludzkie cechy wymienione wcześniej w przytoczonym cytacie, jak współodczuwanie, litość, oddawanie czci i inne oraz o kształtowanie umysłu w ten sposób, aby zapanował nad zmysłami i popędami. Mencjusz czyni z idei prawości – *yi*, u Konfucjusza załedwie jednego z mniej ważnych elementów systemu, zasadę najważniejszą, podobną do imperatywu kategorycznego Kanta. Etyka Mencjusza wskazuje na narażanie życia w imię prawości i sprawiedliwości – jeśli człowiek nie może doświadczać czy mieć jednocześnie życia i sprawiedliwości, to pozostaje mu tylko sprawiedliwość⁴². Pisząc o władcy Mencjusz domaga się, aby traktował on poddanych jak „własne ręce i nogi”, wtedy będą oni traktować go jak „swój brzuch i serce”. Dobroć i cnotliwość władcy sprawi, że „zdobędzie on ludzkie serca i umysły”⁴³. Można te uwagi odnieść do każdego zwierzchnika, również nauczyciela.

Człowiek według Mencjusza rozwija się duchowo właściwie kultywując własną *qi*, a więc postępując ścieżką prawości. Kultywując prawość zwykły

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże, s. 91.

⁴¹ Tamże, s. 88-89.

⁴² K. Burns, dz. cyt., s. 195.

⁴³ Tamże, s. 196.

człowiek staje się mędrcom⁴⁴. Najwyższym ideałem wychowania według Mencjusza jest zatem człowiek prawy, a środkami do realizacji tego celu jest pobieranie nauk u rozwiniętych moralnie nauczycieli, praktykowanie dyscyplinowania umysłu i rozwijanie qi przez prawe postęпки. Zaznacza się tu wyraźnie prymat wychowania nad nauczaniem. W roli nauczyciela według Mencjusza znajdują się najpierw rodzice i starsi bracia, potem nauczyciele szkolni oraz uczeni. Mencjusz sytuuje szkoły w społeczeństwie postrzeganym w zgodzie z wizją Konfucjusza. Cnota synowskiej nabożności jest pierwszoplanowa i jej wpajanie powinno mieć miejsce również w szkołach, gdyż reguluje ona w sposób podstawowy nie tylko relacje rodzinne, ale wszystkie relacje społeczne. Edukacja ma wzmacniać w człowieku konfucjańskie cnoty kardynalne, rozwijać wrodzone załázky dobra, których istnienie odróżnia człowieka od zwierząt. Trzeba pamiętać, że Chińczycy postrzegali „cnotę” w sposób utylitarystyczny, jako umiejętność do wyćwiczenia. Edukacja szkolna ma wspierać proces samowychowania i samodoskonalenia. Rola czynników zewnętrznych jest bardzo ważna w tym procesie rozwoju człowieka, jednak nie decydująca. W wychowaniu moralnym najważniejszy zdaje się być żywy i bezpośredni kontakt ucznia z mistrzem, który „dzieli się darami otrzymanymi z Nieba”. Jednak to rolę ojców jest zapewnienie właściwej edukacji synom, a starszych synów – młodszym braciom.

Mencjusz wskazał kilka zasad wychowania moralnego, przytoczonych poniżej za Ge Zhenmingiem⁴⁵. Po pierwsze – należy zachować wrodzoną naturalną dobroć i kontrolować swe pragnienia. Realizacji tej zasady sprzyjać ma redukcja pragnień dotyczących rzeczy materialnych. Po drugie – należy wglądać w siebie i tam szukać odpowiedzi. W sytuacjach, gdy czyjeś zachowanie nie wywołuje właściwych rezultatów, należy szukać przyczyn przede wszystkim w sobie. Być może nie jest się odpowiednio hojnym wobec innych, bądź mądrym, czy zwracającym się do innych z właściwym szacunkiem. Po trzecie – należy żałować własnych nagannych postępków i naprawiać ich skutki. Ludzie, którzy zeszli z drogi cnoty, ulegli pragnieniom materialnym i stali się nieczuli, mogą wrócić na drogę szukania dobra dzięki wstydnoci oraz przykładom innych. Po czwarte – należy dążyć do odzyskania własnych cnót i zachowania korzyści z „nocnego powietrza” – *yegi*. Chodzi tu o wzmacnianie wewnętrznej qi, kultywowanie wrodzonej dobroci, odzyskanie czystego serca przez badanie własnego sumienia i korygowanie błędów oraz kontro-

⁴⁴ Według Mencjusza najbardziej rozwiniętym człowiekiem jest „święty lub doskonały człowiek”, który jest też najbardziej efektywny w ludzkich relacjach i osiągnął już to, co jest wspólne wszystkim ludziom. Zob.: *The Mind of Mencius*, tł. i opr. E. Faber, Houghton, Mifflin & CO., Boston 1882, s. 131 i nast.

⁴⁵ Jest to współczesny polityk, tłumacz i pedagog pochodzenia chińskiego.

lowanie pragnień. Po piąte – należy rozwijać naturalną szlachetność duszy – Hao Ran Zhu Qi. Ludzie doskonalący się moralnie nie powinni ulegać przygnębieniu i działać połowicznie, apatycznie, lecz okazać siłę charakteru, powinni „zaświecić” pole swojego qi i dzięki sile szlachetnego umysłu zwalczać niesprawiedliwość. Po szóste – należy wzmocnić własną wolę. Jest to zagadnienie kluczowe w wychowaniu moralnym według Mencjusza. Trudności i niepowodzenia, którym każdy musi sprostać na swej drodze życia, sprzyjają medytacji nad zmiennymi kolejami losu, dzięki czemu rozwija się mądrość – *dehui* oraz potrzeba wiedzy – *giuzhi*, pozwalające zrozumieć świat oraz doskonalić umiejętności radzenia sobie w nim. „Ludzka istota musi zdać tysiące testów, zanim stanie się wytrawna”⁴⁶.

Mencjusz wskazał na wiele metod nauczania, które pośrednio świadczą o jego wielkiej wiedzy i doświadczeniu w tym zakresie, ponadto brzmią bardzo współcześnie. Oto kilka z nich wraz z krótkim komentarzem. Jedną z metod jest dostosowanie nauczania do indywidualnych predyspozycji ucznia. Należy zmieniać nauczanie w zależności od ucznia, zachowywać elastyczność i wkładać wigor w te czynności. Kolejną metodą jest przedstawienie jasnych oczekiwań oraz zachęcenia uczniów do wyzwolenia własnej inicjatywy, aby mogli samodzielnie ćwiczyć i uczyć się realizując wyznaczone cele. Jeszcze inna metoda wskazuje na to, aby w sposób prosty przedstawiać rzeczy trudne, mówić na temat ze znanstwem oraz szczegółowo go objaśniać, uczyć uczniów w nawiązaniu do tego, co już wiedzą. Kolejna metoda podpowiada, że należy opierać swe argumenty na analogiach i stosować porównania, aby wyjaśnić zagadnienia, ponadto ilustrować najbardziej złożone koncepcje przykładami z życia⁴⁷. Jak opisał w księdze *Mengzi* Mencjusz sam wielokrotnie stosował analogie oraz czytelne porównania, aby wyłożyć swoje racje. Księga ta trafiła do kanonu konfucjańskiego, stanowiąc jedną ze zbioru czterech ksiąg będących wkładnią *Sześcioksięgu konfucjańskiego*⁴⁸.

W procesie nauczania-uczenia się należy dążyć do scalania nabytej wiedzy, szukać głębszego zrozumienia oraz ugruntowania wiedzy, uczyć się w sposób naturalny i bez pośpiechu, jednak w sposób stały, nabywając

⁴⁶ G. Zhengming, *Mencius (372-289 B.C.)*, “Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education. International Bureau of Education” 1994, t. XXIV, nr 1-2, s. 125-126.

⁴⁷ Tamże, s. 126-127.

⁴⁸ W XII w. Zhu Xi zebrał cztery księgi: *Wielką Naukę*, *Doktrynę Środka*, *Dialogi konfucjańskie* i *Księgę Mencjusza*, tworząc tzw. *Czteroksiąg konfucjański*, który wraz z wcześniejszym *Pięcioksięgiem konfucjańskim* (szósta *Księga Muzyki zaginęła*) stanowią kanon nauk konfucjańskich, porównywany czasem do chrześcijańskiej *Biblii*.

zaufania do siebie, nie wolno zniechęcać się przeszkodami, ale należy angażować się w pracę, poświęcając jej wystarczającą ilość czasu i energii⁴⁹.

Związki między założeniami pedagogicznej koncepcji Mencjusza a cechami wybranych współczesnych kierunków pedagogicznych

Niektóre poglądy pedagogiczne Mencjusza wydają się być bardzo współczesne. Konfucjanizm w odwołaniu tylko do nauk Konfucjusza jest bliski założeniom zwłaszcza pedagogiki pozytywistycznej i scjentyzmu. Opiera się na materialistycznej, statycznej i uporządkowanej wizji świata i społeczeństwa, w którym jednostka jest całkowicie podporządkowana jego interesom. W społeczeństwie patriarchalnym i hierarchicznym należy bezwzględnie podporządkować się autorytetom. Autorytet nauczyciela jest ważniejszy niż rodzica, urzędnika ważniejszy niż nauczyciela, a najważniejszy jest autorytet cesarza, oparty na boskich atrybutach. Nauka w szkole i cała edukacja są podporządkowane wartościom i normom zewnętrznym, narzuconym przez konserwatywny i autorytarny porządek społeczny. Treści kształcenia są oderwane od rzeczywistych potrzeb ludzkich. Ludzie mają taką samą naturę, a ich życie sprowadza się do realizacji zadań związanych ze ściśle określonymi rolami społecznymi. Tak mechanistycznie uporządkowane społeczeństwo ma być oparciem dla pokoju i porządku oraz stwarzać poczucie bezpieczeństwa jego członkom.

Mencjusz dokonał znacznych przewartościowań w obrębie tych założeń. Wszechświat w jego postrzeganiu wydaje się być wypełniony i uwarunkowany bardziej żywą i duchową energią qi, niż być stworzony z materialnej substancji. Normy etyczne wynikają z wnętrza człowieka, gdyż ma on dobrą naturę, a zaczątki cnót mogą się rozwinąć w procesie kształcenia, a przede wszystkim własnej, samowychowawczej pracy człowieka. Według Mencjusza w społeczeństwie najważniejszy jest nie władca, ale zwykły obywatel, który ma prawo protestować i buntować się przeciw władcy, gdy jest on niemoralny i nie dba o swoich obywateli, o właściwe warunki do życia w państwie. Edukacja służy przede wszystkim rozwojowi moralnemu i duchowemu człowieka. Nauczyciele o wysokim morale i odpowiedniej wiedzy oraz doświadczeniu powinni wspierać swych uczniów na drodze duchowej samorealizacji. Najważniejszą cnotą człowieka jest prawość, a sprawiedliwość społeczna i jej przestrzeganie wydają się być ważniejsze nawet od wartości życia. Mencjusz jednak nie wskazywał na miłość uniwersalną, nie twierdził, że każdego należy równie intensywnie obdarzać miłością, najważniejsi byli tutaj najbliżsi krewni, dla innych pozostawił uczucia przyjaźni. Kwestionował również poglądy,

⁴⁹ G. Zhengming, dz. cyt., s. 127.

według których natura ludzka jest zła lub neutralna⁵⁰, widząc w etyce opartej na założeniu rozwijania wrodzonych, pozytywnych załączków i stawiania się człowiekiem prawym jedyny właściwy, godny realizacji cel i sens ludzkiej egzystencji. W miejsce dotychczasowych argumentów uzasadniających rangę rozwoju moralnego przytaczanych przez Konfucjusza, a więc odwoływania się do użyteczności cnót i autorytetów dawnych władców, wprowadził argumentację o charakterze egzystencjalnym i psychologicznym. W jego konfucjanizmie człowiek stał się wielowymiarowy, a proces wychowania holistyczny, rozwijający nie tylko intelekt, ale też umysł krytyczny oraz emocje i uczucia, a nade wszystko cnoty prawości i humanitaryzmu, które uważał w swej koncepcji za główne atrybuty wszechświata moralnego. Nauczyciel i mędrzec w jego modelu edukacji mieli być pomocnikami na drodze urzeczywistniania prawdziwej natury człowieka, a wychowanie miało wyraźnie akcent antyautorytarny. Zgodnie z założeniami konfucjanizmu należało szanować rodziców, nauczycieli, urzędników i cesarza, ale też traktować ich w sposób krytyczny i nie tolerować nadużyć władzy wynikającej ze sprawowanego stanowiska. Można dostrzec to podejście w wypowiedzi Men Ke:

„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 władcy. (...) Mędrzec jest podstawowym wzorcem w relacjach ludzkich”⁵¹.

Konfucjańska myśl pedagogiczna wzbogacona przez Mencjusza jest bliska przede wszystkim założeniom pedagogik: egzystencjalnej i personalistycznej, antyautorytarnej oraz niektórych nurtów pedagogiki humanistycznej, jak psychologia i pedagogika humanistyczna oraz pedagogika holistyczna. Związki te wydają się być teraz dość oczywiste. Choć nie są zupełne, to istnieją wyraźne podobieństwa. Pedagogika egzystencjalna w nawiązaniu do Martina Heideggera kieruje uwagę na troskę i sumienie jako wartości wyrastające z samej istoty człowieka i wskazujące na jego dobro⁵². Już samo zainteresowanie Mencjusza naturą ludzką i sensem ludzkiej egzystencji umiejscawia jego poglądy jako bliskie filozofii egzystencjalnej. Podobieństwo z egzystencjalizmem Heideggera można dostrzec, gdy weźmiemy pod uwagę zasady wychowania moralnego Mencjusza, przytoczone w tej pracy za Zhengmingiem. Chodzi tu zwłaszcza o podobieństwo z wymienioną

⁵⁰ A. Augustyniak, *Kultura filozoficznej dysputy w starożytnych Chinach*, „The Polish Journal of the Arts and Culture” 2012, nr 3, s. 271.

⁵¹ *Księga Mencjusza*, tł. A.I. Wójcik, w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, red. M. Kudelska, Kraków 2002, s. 351-352.

⁵² M. Heidegger, *Bycie i czas*, tł. B. Baran, WN PWN, Warszawa 1994, s. 329-330, 377 i nast.

czwartą zasadą, nakazującą badać własne sumienie w celu kultywowania dobroci. Z kolei u Jeana Paula Sartre'a wolność od wszelkich zewnętrznych autorytetów wydaje się być najistotniejszą wartością humanistyczną. Wolność wiąże z odpowiedzialnością za samego siebie i świat. Wolność wyboru według tego egzystencjalisty zawsze wiąże się z wyborem dobra dla siebie, ale też dla innych. Wartości moralne według Sarta to: uczciwość, prawdomówność, dbanie o rodzinę, żonę, dzieci, nie bicie ich itp., a więc są one zgodne z cnotą prawości w rozumieniu Mencjusza. Nie ma jednak u Sartre'a moralności powszechnej ani natury ludzkiej⁵³. Zachodzą zatem tutaj podobieństwa, ale też istotne różnice. Podobieństwa dotyczą wyboru dobra, troszczenia się o innych ludzi, poczynając od własnej rodziny oraz podążania indywidualną drogą moralną, jednak różnice dotyczą podstawowych założeń filozoficznych: samego istnienia natury ludzkiej oraz moralności powszechnej. Jednak już pedagogiczne zaangażowanie, wykazywane również przez Sartre'a⁵⁴, jest zgodne z przytoczoną piątą zasadą wychowania moralnego Mencjusza, wskazującą na potrzebę wyzbycia się apatii w działaniu oraz wykazania się hartem ducha. Ostatecznie, człowiek staje się tym, czym się uczyni, co jest poglądem wspólnym: zarówno Sartre'a⁵⁵, jak i Mencjusza. Istnieją również zbieżności z poglądami innych egzystencjalistów. Mencjusz, podobnie jak Carl Jaspers, szukał transcendencji i podobnie jak ten dwudziestowieczny filozof i psychiatra postrzegał transcendencję jako byt prawdziwy, pełny i pozytywny. Tyle że dla Mencjusza możliwe było osiągnięcie tego wymiaru istnienia już za życia i w pełni przez mędrca dzięki samowychowaniu, podczas gdy dla Jaspersa człowiekowi za życia mogły być dostępne zaledwie momenty czy migawki wglądu. Również dialog jako fundament pedagogiki w ujęciu Martina Bubera i innych egzystencjalistów jest obecny w myśli pedagogicznej Mencjusza. Jednak Mencjusz wydaje się bardziej koncentrować na dialogu niesymetrycznym w edukacji, w sposób dość charakterystyczny dla postrzegania relacji nauczyciel – uczeń na Wschodzie. Prawdopodobnie jednak myśl uczenia się od ucznia nie była mu obca, co można zauważyć, gdy rozpatrzymy jego poglądy o charakterze społeczno-politycznym. Zwierzchnicy mogą się mylić, a więc poddani mogą mieć rację i prawość może być ich cnotą. Dlatego należy wsłuchiwać się w racje osób będących niżej w hierarchii społecznej, co można odnieść zapewne również do relacji nauczyciel – uczeń. Spore zbieżności występują między myślą Gabriela Marcela a poglądami Mencjusza. Dla nich obu

⁵³ J.P. Sartre, *Egzystencjalizm jest humanizmem*, Wydawnictwo „Muza”, Warszawa 1998, s. 28-30, 37, 46, 50.

⁵⁴ Tamże, s. 51.

⁵⁵ Tamże, s. 54.

niedorzeczne jest szukanie sensu egzystencji w posiadaniu rzeczy. Przejście od chęci posiadania do istnienia, którego celem jest samorealizacja dzięki miłości u Marcela, a u Mencjusza dzięki prawości i miłosierdziu, podkreślają te podobieństwa. Również inne cechy pedagogiki egzystencjalnej wymienione przez Janusza Tarnowskiego, polskiego przedstawiciela filozofii personalno-egzystencjalnej, jak „postulat autentycznego urzeczywistnienia swej egzystencji przez rozwój życia osobowego”⁵⁶, stanowią cechy wspólne tych porównywanych, a rozdzielonych wielkim obszarem czasoprzestrzeni, poglądów filozoficznych i pedagogicznych.

Również pedagogika personalistyczna zawiera szereg postulatów nieobcych, a czasem zdumiewająco zbieżnych z poglądami Mencjusza. W centrum zainteresowania obu filozofii jest osoba postrzegana dynamicznie, jako dokonująca intelektualnego poznania oraz wyboru własnej drogi życiowej. Wybitni przedstawiciele filozofii personalistycznej, jak Jacques Maritain, uważali, że jednostka jest ważniejsza od zbiorowości, a jednocześnie jest częścią natury i podlega jej prawom, a w swym działaniu powinna kierować się uniwersalnymi zasadami etycznymi. Należy szanować godność ludzką, aktywnie uczestniczyć w życiu naukowym, kulturalnym, politycznym itp., szanować przedstawicieli innych religii i umieć porozumieć się z nimi. Umiejętność samokierowania, ale też odpowiedzialności za swoje czyny i czyny innych ludzi, docieranie do wolności wewnętrznej przez miłość, jak to ujął Maritain, stanowią podstawowe cechy pedagogiki personalistycznej⁵⁷. Filozof ten w dziele *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania* zauważył, jak to przekazał Marian Nowak, iż „w wychowaniu wskazane jest wzajemne przenikanie się rozumu i woli”⁵⁸. Zależności między rozumem a wolą rozważali w przeszłości między innymi: Sokrates, Immanuel Kant, Friedrich Schleiermacher, a także Mencjusz, zajmujący się wspomnianą w tym artykule doktryną *Hao Ran Zhi Qi*. Wspólna płaszczyzna dla poglądów tych filozofów, w wielkiej mierze kształtujących rozumienie wychowania, zawiera się w stwierdzeniu, że człowiek wychowany to człowiek potrafiący działać etycznie. W poglądach Mencjusza dzięki woli człowiek potrafi zapanować nad umysłem i popędami oraz kroczyć drogą prawości⁵⁹. Personalisci, jak

⁵⁶ J. Tarnowski, *Pedagogika egzystencjalna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004, s. 257.

⁵⁷ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: tamże, s. 240.

⁵⁸ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, WAIiP, Warszawa 2008, s. 162.

⁵⁹ Rozumienie woli przez Mencjusza oraz doktryny *Hao Ran Zhi Qi* (*haoran zhiqi*) zostało dokładniej omówione w: Ch. Cheng, *A Theory of Confucian Selfhood: Self-Cultivation and Free Will in Confucian Philosophy*, w: *Confucian Ethics. A Comparative Study of Self, Autonomy, and Community*, red. K.-L. Shun, D.B. Wong, Cambridge University Press, Cambridge 2004, s. 138-139, 143-144.

Romano Guardini, sprzeciwiali się utożsamianiu człowieka z rolą społeczną, kulturalną czy ekonomiczną, jaką pełni w społeczeństwie, a wychowania z procesem, w którym człowieka można wszystkiego nauczyć⁶⁰. Doskonalenie się człowieka, takie uzdalnianie wychowanka, aby był w stanie samodzielnie kierować swym rozwojem, jest celem wychowania zbieżnym z poglądami pedagogicznymi Mencjusza. Również mencjuszowskie zainteresowanie przekazem wiedzy szkolnej przydatnej uczniowi w stawianiu się człowiekiem prawym, do tego w sposób indywidualistyczny i w oparciu o aktywność własną ucznia, zbiega się z postulatami pedagogiki personalistycznej. Jeszcze inna zbieżność dotyczy szczególnego zaabsorbowania personalistów rodziną i jej funkcjami wychowawczymi, co również znalazło swoje odniesienie w poglądach Mencjusza, tych dotyczących kształtowania relacji międzyludzkich w rodzinie jako podstawy wszystkich relacji społecznych. Oczywiście można również doszukiwać się istotnych różnic, a takie zaznaczą się bez wątpienia, gdy na przykład zestawimy personalizm katolicki, uwypuklając jego aspekt religijny z poglądami Mencjusza, akcentując przy tym odmienne założenia filozoficzno-religijne jego konfucjanizmu.

W nurtach pedagogiki antyautorytarnej, podkreślającej swobodę i indywidualność w wychowaniu, dochodzi do „głębokiej rewizji konserwatywnego, autorytarnego w swej istocie modelu wychowania i edukacji”⁶¹. Biorąc pod uwagę proces kształcenia, zwłaszcza młodego pokolenia, pedagogika antyautorytarna w naukach o wychowaniu zaznacza się jako prąd, który przeciwstawia się różnym odmianom autorytaryzmu i totalitaryzmu⁶². Mencjusz dążył do realizacji ideału wychowania człowieka prawego, samodzielnie dokonującego moralnych wyborów, przy czym wielokrotnie przeciwstawiał się wszelkim próbom traktowania pobłażliwie nagannych postępków zwierzchników i władców. Nie postulował wprost demokracji, jednak lud czy zwykłych ludzi uważał za ważniejszych niż władca czy państwo. Gdy posiadający władzę nadużywają jej, powinni być krytykowani, jeśli nie zajdzie poprawa, powinni być jej pozbawieni, aby lud nie ucierpiał⁶³. Zdaniem Hieronima E. Kubiaka, tradycja mencjuszowska, jako że przedstawia strategię reform społecznych opierających się na dyskursie moralnym,

⁶⁰ Tamże, s. 163.

⁶¹ B. Śliwerski, *Pedagogika antyautorytarna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004, s. 378.

⁶² Tamże, s. 379.

⁶³ H.E. Kubiak, *Bieda i wykluczenie społeczne. Prolegomena*, w: *Polska bieda w świetle Europejskiego Roku Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym*, red. H.E. Kubiak, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2012, s. 19-20.

akcentowaniu prawości, interesu publicznego, dobra i opieki społecznej, a także utrzymywania wspólnotowych więzi między dzierżącymi władzę, ich ministrami i urzędnikami oraz ludem, legła u podstaw późniejszych zróżnicowanych ruchów społecznych. Źle rozumiane: zysk, interes własny, bogactwo i władza, błędna koncepcja człowieka i budowanych w oparciu o nią systemów politycznych i ekonomicznych, powinny zostać zastąpione⁶⁴, zapewne rozwijaniem potencjału ludzkiego w procesie wychowania człowieka, wspierania jego rozwoju moralnego, rozwoju cnót humanitarności i prawości, doskonalenia się w celu stania się człowiekiem jak najbliższym ideałowi moralnemu Mencjusza⁶⁵. Tak wychowywany człowiek mógłby zbudować nowe społeczeństwo, wolne od wad obecnych społeczeństw, miłujące sprawiedliwość i pokój. Również polecane przez Mistrza Menga metody wychowania i nauczania są w dużej mierze zgodne z tymi wywodzącymi się z Ruchu Nowego Wychowania, które podjęła bezpośrednio pedagogika antyautorytarna i inne pedagogie i pedagogiki, jako że wielu ich przedstawicieli wywodzi się bezpośrednio lub pośrednio z tego ruchu.

Szukając podobieństw myśli pedagogicznej Mencjusza z nurtami psychologii i pedagogiki humanistycznej trzeba zaznaczyć, że szereg z nich już ukazano. Psychologia humanistyczna Abrahama Maslowa, Anthonego Suticha, Gordona Allporta, Charlotte Buhler, George'a Kelly'ego, Carla Rogersa, a nawet Ericha Fromma w dużej mierze oparła się na założeniach i wsparciu ze strony przedstawicieli fenomenologii, personalizmu i egzystencjalizmu. Dobrym przykładem jest wsparcie Maslowa przez psychologa egzystencjalnego Rollo Maya. Uczony ten w swych badaniach sporo uwagi poświęcił uchwyceniu istoty woli. Powiązał ze sobą ściśle wolę i intencjonalność, odwołując

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ Mencjusz, oprócz wspomnianego „człowieka świętego lub doskonałego”, wymieniał inne wzorce rozwoju moralnego, czy też ideały wychowania. Nieco niżej sytuował „najwyższego człowieka lub mędrca”, jeszcze niżej „wielkiego człowieka”, a najniżej ze wskazywanych ideałów – „uczonego”. Trzeba jednak pamiętać, że są to stopnie rozwoju osobowości moralnej, które Mencjusz wiązał z możliwymi do zajęcia stanowiskami w społeczeństwie i państwie. „Uczony” był kandydatem na stanowiska w służbach rządowych lub niższych urzędniczych, „wielki człowiek” miał zajmować wyższe stanowiska urzędnicze, „najwyższy człowiek lub mędrzec” – najwyższe godności urzędnicze lub rządowe, a „człowiek święty czy doskonały” był ideałem etycznym. Zob.: *The Mind of Mencius*, dz. cyt., s. 119 i nast. Ten ostatni z wymienionych był prawdopodobnie predestynowany na idealnego władcę lub nauczyciela ludzkości, gdyż posiada wszystkie właściwości mu przypisywane, wymienione przez T. Pilcha: uniwersalizm swego przesłania, doskonałość moralną, wierność zasadom i prawdzie, nauczanie posiadające znamiona moralności humanistycznej, charyzmę oraz pozytywny osąd powszechny. Zob.: T. Pilch, *Nauczyciele ludzkości*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, M-O, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 579-580.

się przy tym do rozumienia angielskiego słowa *will*, oznaczającego coś, co ma się zdarzyć, a także coś, co jednostka może uczynić czyli postanowienia jednostki⁶⁶. To rozumienie woli i jej znaczenia jest bardzo bliskie poglądom Mencjusza, który twierdził, że wola decyduje o prawych wyborach człowieka.

Psychologia humanistyczna traktuje człowieka jako autonomiczny podmiot, który poznaje i kształtuje siebie i świat. Potrzeba rozwoju osoby w stronę podmiotowości, autonomii, tożsamości i odpowiedzialności jest tutaj szczególnie podkreślana. Podobnie ma to miejsce u Mencjusza. Odrzuca się przy tym autorytarne metody wychowania, koncentrując na demokratycznych. Maslow dowodził, że esencjonalna natura człowieka nie jest zła, lecz dobra lub obojętna⁶⁷. Jeszcze dalej poszedł Mencjusz wskazując na pozytywny charakter tej natury. Można powiedzieć, że zdanie Meng Ke w pedagogice humanistycznej podzielił Artur Brühlmaier, który wyprowadził podmiotowość z doskonałego i zdrowego rdzenia osobowości człowieka, z którego, jak u Mencjusza, można wyprowadzić również rozróżnienie dobra i zła, i to dzięki zindywidualizowanemu, twórczemu nauczaniu. Niezależnie od uwarunkowań biologicznych i społecznych, przez odwołanie się do siły wewnętrznej, „boskiej iskry”, człowiek może wznieść się do stanu moralnego⁶⁸. Maslow powiązał edukację w różnych jej aspektach i formach z tzw. doświadczeniami szczytowymi oraz rozwijaniem tzw. Wartości-B. Są to najważniejsze i naturalne w swej istocie cele wychowania. Doświadczenia szczytowe (ang. *peak experiences*), czyli transcendentne są niezależne od uwarunkowań kulturowych i społecznych, stanowią obszar wspólny wszystkim ludziom, stanowią też esencję wszystkich religii, a Wartości-B (ang. *B-Values*), czyli zawarte w „Bycie samym w sobie”, stanowią istotę człowieczeństwa, są podstawą dla doświadczeń wieczności i jedności. Wśród nich można odnaleźć m.in.: całość, doskonałość, sprawiedliwość, prostotę, dobroć, prawdę i autonomię, a większość w eksplikacji powiązana jest z uczciwością, powinnościami wobec innych, dążeniem do spełnienia, samoaktualizacją⁶⁹. W tym aspekcie poglądy Maslowa w dużej mierze pokrywają się z poglądami Mencjusza, obaj widzą w edukacji sprzymierzeńca w duchowej i moralnej samorealizacji człowieka. W psychologii, psychoterapii i pedagogice Rogersa

⁶⁶ R. May, *Miłość i wola*, tł. H. i P. Śpiewakowie, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1993, s. 256.

⁶⁷ C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 1990, s. 253-254.

⁶⁸ A. Brühlmaier, *Kształcenie człowieka*, tł. M. Wojdak-Piatkowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 167 i nast.

⁶⁹ Związkom doświadczeń szczytowych i Wartości-B z edukacją i jej celami Maslow poświęcił dwa rozdziały w jednej ze swych prac: A.H. Maslow, *The Farther Reaches of Human Nature*, Penguin Books, New York 1987, s. 162 i nast., 173 i nast.

można dostrzec wiele związków z ideami dalekowschodnimi, co wykazałem w innym artykule⁷⁰, tutaj wskażę na dostrzeżone związki tylko z ideami pedagogicznymi Meng Ke. Zachodzą one bez wątplenia między zasadami wychowania moralnego u Mencjusza, według których również nauczyciel powinien dbać o wysoki poziom własnej moralności i stale ją rozwijać, stawiając sobie nieustannie pytania, jak przytoczone wcześniej w opisie drugiej zasady moralnej. Rogers zachęca do stawiania podobnych pytań, jak np. o właściwą, pełną szacunku postawę wobec innych⁷¹. Do najważniejszych cech postawy facylitatora należy jego autentyczność, gotowość, empatia i twórczość⁷², w większości również podkreślane przez Mencjusza. Metody kształcenia stosowane m. in. przez Rogersa wykazują także dużą zbieżność z tymi wskazywanymi przez Meng Ke. Przykładem jest wdrażanie do samodyscypliny ucznia w procesie humanistycznego uczenia się, do wysiłku i indywidualnego planowania nauki oraz odpowiedzialności za własną pracę, jak również posiadania rozległej wiedzy przez nauczyciela i umiejętnego przekazywania jej w nawiązaniu m. in. do własnego doświadczenia. Nauczyciel ma pomagać czy też ułatwiać zmianę i wzrost ucznia, a nie polecać ją czy wymuszać⁷³. Oczywiście tych związków z nurtami psychologii i pedagogiki humanistycznej jest znacznie więcej. Można doszukiwać się ich w nawiązaniu do koncepcji wychowania bez porażek Thomasa Gordona, wskazującej na stosowanie metod demokratycznych i dialogowych w wychowaniu czy w poglądach Heinricha Daubera, łączącego procesy polityczne, społeczne, psychologiczne, terapeutyczne z pedagogicznymi w zintegrowaną całość. Również u Ericha Fromma, którego należy traktować jako uczonego związanego z psychologią humanistyczną i pedagogiką krytyczną, wyraźnie widać zbieżność poglądów z Mencjuszem, dotyczącą odrzucenia postaw posiadania oraz nabycia zdolności krytycznej analizy rzeczywistości społecznej i psychologicznej w celu odrzucenia indoktrynacji.

Badane związki zachodzą także z zapatrywaniami niektórych przedstawicieli pedagogiki kultury. Na przykład według Edwarda Sprangera celem wychowania jest „jednostka charakteryzująca się twórczą osobowością

⁷⁰ Zob. P. Zieliński, *Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania*, w: *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, red. A. Gofron, M. Piasecka, Wydawnictwo AJD w Częstochowie, Częstochowa 2008, s. 139 i nast.

⁷¹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1998, s. 130-131.

⁷² Tamże, s. 120.

⁷³ J. Grochulska, *Carl Rogers – koncepcja edukacji*, „Gestalt” 1992, wydanie specjalne, s. 14-16.

i wrażliwością moralną⁷⁴, a więc występuje tutaj pewna zgodność w zakresie teleologicznym z Mencjuszem. Wyraźne związki występują również z systemem pedagogicznym Sergiusza Hessena, uważanego za przedstawiciela pedagogiki kultury i personalistycznej. Wymienia on cztery poziomy bytu człowieka. Najpierw występują dwa poziomy: byt biologiczny i społeczny. Następnie wyłania się poziom bytu kultury duchowej, realizowany dzięki wychowaniu, wykształceniu i współuczestnictwie w dobrach kultury. Dostarcza on człowiekowi zadowolenia z wykonywanych zadań oraz wypełnionych powinności i prowadzi do osadzenia się osobowości we wspólnocie duchowej⁷⁵. Poziom bytu błogosławionego, dostarczającego prawdziwej radości, gdy ludzka dusza osiąga Królestwo Boże jest ostateczny. Jak to ujął Janusz Gajda:

„Podstawą wychowania jest dla Hessena czynna miłość bliźniego. Realizacja tej najwyższej warstwy oznacza osiągnięcie ostatecznego celu wychowania moralnego, a więc przewyciężenie bezwładu istnienia. (...) W tej najwyższej warstwie ogólnego zjawiska wychowania – podkreślał dalej Hessen: «wychowanie moralne przyjmuje więc charakter wyzwolenia człowieka, czyli posługując się tradycyjną terminologią filozofii chrześcijańskiej, zbawienia». Oznacza to pełne wyzwolenie duchowe, zdolność do transcendencji i przyjęcie życia wiecznego⁷⁶».

Cele wychowania moralnego Hessena okazują się zbieżne z celami wskazywanymi przez niektórych egzystencjalistów, celami edukacji według Masłowa oraz doktryną Hao Ran Zhi Qi Mencjusza.

Jeszcze w latach osiemdziesiątych XX wieku w Polsce Andrzej Szyszko-Bohusz starał się wykreować nowy kierunek pedagogiczny – pedagogikę holistyczną, która zajmowała się procesem wspierania rozwoju i doskonalenia osobowości nauczyciela i ucznia w dobie głębokiego kryzysu cywilizacji naukowo-technicznej, zagrożenia i upadku wartości humanistycznych i moralnych. Uczony powoływał się przy tym głównie na poglądy Johanna Heinricha Pestalozziego, A. Masłowa, C.R. Rogersa i Fritza Perlsa⁷⁷. Sama idea powołania i cele pedagogiki holistycznej są zgodne z poglądami pedagogicznymi mistrza Menga. Należy dodać, że w polskiej pedagogice idee te rozwijał w swoich pracach B. Śliwerski, a także pokrewne wysiłki poczynił Wiktor Żłobicki, który m.in. w dziele dotyczącym edukacyjnego aspektu koncepcji i szkoły Gestalt, wskazał holistyczne efekty rozwoju

⁷⁴ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 33.

⁷⁵ Tamże, s. 52-54.

⁷⁶ Tamże, s. 55.

⁷⁷ Zob. A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika holistyczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1989.

człowieka uzyskiwane w wyniku zastosowania podejścia Gestalt w procesie edukacyjnym⁷⁸. Na podobny proces wychowania, zawierający cele rozwoju nie tylko społecznego, ale racjonalnego, emocjonalnego i duchowego wskazywał Mencjusz.

Również proponowana przez Wojciecha Pasterniaka pedagogika wyższych stanów świadomości, a po części pedagogika teonomiczna, zawierają w sobie ideę zaawansowanej pracy nad poznaniem samego siebie w procesie medytacji, scalającej inteligencję intelektualną, emocjonalną i duchową. Uczony odwołał się m.in. do poglądów niemieckiego pedagoga Gestalt Hilariona P. Petzolda. Zdaniem Pasterniaka osiągnięcie mądrości jest możliwe nie w zwyczajnych, ale w wyższych stanach świadomości. Nie można zatem zaniedbywać we współczesnej edukacji najważniejszych kwestii człowieka, czyli możliwości samopoznania, doświadczenia wolności i spontaniczności oraz podążania za głosem serca. Jest to możliwe dzięki wychowaniu moralnemu oraz wkroczeniu na obszar metafizyczny edukacji, a rezultaty takiej edukacji dotyczyć będą również naprawy zdewastowanego, przeżywającego poważne kryzysy, współczesnego świata,⁷⁹. Jak napisał Xinzhong Yao, według Mencjusza człowiek staje się wielki, gdy rozwinięte serce w pełnym zakresie. Proces nauki służy doskonaleniu się, rozwijaniu zmysłu moralnego i gromadzeniu prawości⁸⁰. Uczony pisał dalej o wielkim człowieku w rozumieniu Meng Ke:

„Jego serca nie wymaże bogactwo ani honory, jego prawości nie zmąci bieda ani trudne położenie, jego woli nie zmieni siła ani przemoc. Przez samodoskonalenie człowiek osiąga wielkość i całkowitą przemianę, co uprawnia go do noszenia miana mędrca. W ten sposób Mencjusz wyraża swoją optymistyczną koncepcję przeznaczenia człowieka, twierdząc, że każdy ma w swojej naturze potencjał mądrości, a «mędracy w rodzaju Yao i Shuna są tacy sami jak wszyscy inni»⁸¹.

Idea naprawy świata, zaprowadzenia pokoju i sprawiedliwości w społeczeństwie dzięki realizacji wychowania moralnego, które w procesie edukacji sięga do wymiaru metafizycznego i duchowego, nie tylko zawiera się

⁷⁸ W. Żłobicki, *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 276.

⁷⁹ W. Pasterniak, *O pedagogice wyższych stanów świadomości*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Zielona Góra 2003, s. 77.

⁸⁰ X. Yao, *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, tł. J. Hunia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 79.

⁸¹ Tamże. W cytacie pominięto odwołania do tekstów źródłowych.

w psychologii i pedagogice humanistycznej⁸², lecz są nią przesiąknięte także poglądy Meng Ke.

Podsumowanie

Uogólniając charakter związków między myślą pedagogiczną Mencjusza a założeniami współczesnych kierunków pedagogiki zachodniej należy stwierdzić, że związki te lokują się przede wszystkim w obszarze wyznaczonym przez idealizm kantowski w pedagogice. Dotyczą one zatem tych idei i poglądów, które podkreślają rangę wychowania moralnego, wychowania do wolności oraz samorealizacji duchowej opartej na urzeczywistnieniu istoty człowieczeństwa. Poznając odmienione przez Mengzi oblicze wychowania konfucjańskiego, nie tylko lepiej zrozumiemy postawy i motywy kształcenia swych dzieci przez imigrantów wietnamskich w Polsce, jak również napływających coraz liczniej do naszego kraju migrantów z Chin, ale przede wszystkim idee własnej kultury, w tym paradygmaty i racjonalności pedagogiczne.

Bibliografia

- Augustyniak A., *Kultura filozoficznej dysputy w starożytnych Chinach*, "The Polish Journal of the Arts and Culture" 2012, nr 3.
- Brühlmaier A., *Kształcenie człowieka*, tł. M. Wojdak-Piatkowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Burns K., *Księga mędrców Wschodu*, Świat Książki, Warszawa 2006.
- Cheng Ch., *A Theory of Confucian Selfhood: Self-Cultivation and Free Will in Confucian Philosophy*, w: *Confucian Ethics. A Comparative Study of Self, Autonomy, and Community*, red. K.-L. Shun, D.B. Wong, Cambridge University Press, Cambridge 2004.
- Cynarski W.J., *Teoria i praktyka dalekowschodnich sztuk walki w perspektywie europejskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Grochulska J., *Carl Rogers – koncepcja edukacji*, „Gestalt” 1992, wydanie specjalne.
- Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 1990.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tł. B. Baran, WN PWN, Warszawa 1994.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

⁸² Idea ta w zachodniej myśli psychologicznej znajduje swój pełniejszy wyraz w założeniach psychologii transpersonalnej A. Maslowa i jego kontynuatorów.

- Huanyin Y., *Konfucjusz (551-479)*, w: *Mysliciele – o wychowaniu*, red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, Polska Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1996.
- Księga Mencjusza*, tł. A.I. Wójcik, w: *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, red. M. Kudelska, Kraków 2002.
- Kubiak H.E., *Bieda i wykluczenie społeczne. Prolegomena*, w: *Polska bieda w świetle Europejskiego Roku Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym*, red. H.E. Kubiak, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2012.
- Oświata i wychowanie w starożytnych Chinach*, opr. Z. Nanowski, w: *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, PWN, Warszawa 1967.
- Maslow A.H., *The Farther Reaches of Human Nature*, Penguin Books, New York 1987.
- May R., *Miłość i wola*, tł. H. i P. Śpiewakowie, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1993.
- Mencjusz i Xunzi, *O dobrym władcy, mędrkach i naturze ludzkiej*, tł. M. Religa, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 1999.
- Rainey L., *Mencius and his vast, overflowing qi (haoran zhi qi)*, "Monumenta Serica" 1998, nr 46.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, WAIp, Warszawa 2008.
- Pasterniak W., *O pedagogice wyższych stanów świadomości*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Zielona Góra 2003.
- Pilch T., *Nauczyciele ludzkości*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, M-O, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Religa M., *Wstęp*, w: Mencjusz i Xunzi, *O dobrym władcy, mędrkach i naturze ludzkiej*, tł. M. Religa, Wydawnictwo Akademickie DIALOG, Warszawa 1999.
- Sartre J.P., *Egzystencjalizm jest humanizmem*, Wydawnictwo „Muza”, Warszawa 1998.
- Szysko-Bohusz A., *Pedagogika holistyczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1989.
- Śliwerski B., *Pedagogika antyautorytarna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1998.
- Tarnowski J., *Pedagogika egzystencjalna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.

- The Mind of Mencius*, tł. i opr. E. Faber, Houghton, Mifflin & CO., Boston 1882.
- Wielcy myśliciele Wschodu*, opr. I.P. McGreal, tł. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Wydawnictwo al fine, Warszawa 1997.
- 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.
- Yao X., *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, tł. J. Hunia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Zhengming G., *Mencius (372-289 B.C.)*, "Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education. International Bureau of Education" 1994, t. XXIV, nr 1-2.
- Zieliński P., *Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania*, w: *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, red. A. Gofron, M. Piasecka, Wydawnictwo AJD w Częstochowie, Częstochowa 2008.
- 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)*, w: „Podstawy Edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym” 2010, t. 3.
- Zieliński P., *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22.
- Żłobicki W., *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

Modern character of pedagogical thought of Mencius, second most important Confucian

An author focused on review of pedagogical thought of Mencius, second, after Confucius, most important Confucian, that in great measure shaped that philosophical-religious system. Generally, Mencius is not mentioned in Polish pedagogical literature, that is why the author presented his

philosophical, social, political, psychological and pedagogical views as well as their relations to principles of modern pedagogical trends, especially with existential, personalistic, cultural and antiauthoritarian pedagogics and some currents in psychology and humanistic pedagogics like holistic one. The author particularly dealt with Confucianism issues in Polish pedagogical writing, social order and educational ideal according to Confucius, Mencius's educational ideal, principles and methods of moral education trends and teaching methods as well as associations between pedagogical conception of Mencius and principles of modern currents of Western pedagogics. These associations are particularly placed in a field of moral education, education for freedom and spiritual self-realization, thanks to realization of essence of humanity, that in Western pedagogics was set by Kant's idealism. Acquaintance of Mengzi's pedagogical thought allows also to understand modern paradigms and pedagogical rationality better.