

PAWEŁ ZIELIŃSKI¹

Ideały wychowania taoistycznego w kontekście założeń i kierunków pedagogiki zachodniej

ABSTRACT

An important objective of this article is to enrich the heritage of Polish education regarding knowledge of traditional purposes of education, especially the Taoist one. In addition, the author resolves the problem related to the occurrence of the main antinomy between Western pedagogy, which is individualistic and collectivist approaches in education, also visible in the Far East model of education. Main goal of this article is to enable a better understanding of the ideas and ideals of education contained in the Far Eastern philosophical and religious systems. The author is also looking for relationships and common education values in consideration currents Taoism and western directions pedagogy, in order to create a basis for dialogue and common understanding. By referring to the hermeneutic reconstruction and comparative studies, author represents the ideals of education in the mainstream of philosophical Taoism, as a true man – *zhenren* and related categories: *dao*, *de*, *wuwei*, *pu* and *ziran*. He analyzed the work assigned to Laozi, Zhuangzi, Liezi and other Taoists. The author also presents the ideals of mainstream education in the form of religious Taoism *changsheng busi* – physical immortality and *neidan* purposes, as well as Taoist principles of moral conduct. He takes into consideration the contribution of Li Shaojun, Wang Chunyang, Zhang Boduan and religious schools of Taoism. From

¹ Paweł Zieliński, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiczny, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska, pawelalek.zielinski@gmail.com.

the author's research you can find out that the ideals of education Taoist both analyzed trends are often very similar, moreover – identical with the ideals of education in *Mahayana Buddhism* and have a lot in common with Western pedagogical directions. These are compounds with naturalism pedagogical, cultural pedagogy, psychology and pedagogy humanist Carl R. Rogers and other trends of humanistic education like Gestalt pedagogy, in addition to personalistic pedagogy and existential pedagogy, ecological pedagogy and many others. Author's interpretation of Taoist ideals departs from previous positions, in which Taoism was rejecting the importance of the role of society in human development.

Keywords:

ideal of education, Taoism, Laozi, Zhuangzi, zhenren, culture pedagogy, humanistic education, Far East religious and philosophical systems

1. WSTĘP

W polskiej literaturze pedagogicznej istnieje niewiele opracowań dotyczących wychowania w kulturach dalekowschodnich. Można napotkać nieliczne teksty omawiające wychowanie dalekowschodnie w oparciu o konfucjanizm, a dokładniej pisząc, o myśl filozoficzną samego Konfucjusza, rzadko trafiają się teksty powiązane z buddyżmem mahajany, spotykanym głównie na Dalekim Wschodzie, brakuje zupełnie opracowań dotyczących taoistycznych ideałów wychowania. Interesujące rozprawy współczesnych pedagogów polskich, odwołujące się czasem do źródeł chińskich i pochodzących z innych wschodnich kultur, np. nowatorska rozprawa Wiktora Żłobickiego *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt*, jedynie sygnalizują potencjał myśli antropologicznej i pedagogicznej tkwiący w dalekowschodnich systemach filozoficzno-religijnych. Z istnienia tego potencjału zdawali sobie sprawę wybitni psychologowie, pedagodzy i psychoterapeuci XX wieku, jak chociażby: Carl Gustaw Jung, Carl R. Rogers czy Frederick S. Perls.

Z uwagi na złożoność tematu i ograniczoną formę przekazu niniejszy artykuł ma na celu jedynie zrozumiałe dla humanisty i pedagoga polskiego wprowadzenie w problematykę ideałów wychowania taoistycznego i uwzględnia za ledwie fragment dorobku kultury chińskiej w tym zakresie. Jest próbą rekonstrukcji hermeneutycznej (Śliwowski, 1998, s. 24–27) zarówno ideałów wychowania głównych nurtów taoizmu, jak również uchwycenia, a właściwie zasygnalizowania przez badania komparatystyczne ich związków z problemami badanymi przez współ-

czesną pedagogikę (jak problem antynomii w wychowaniu) oraz z niektórymi współczesnymi zachodnimi nurtami i kierunkami pedagogicznymi. W warstwie rekonstrukcji, obejmującej genezę i istotę taoistycznego myślenia o wychowaniu, a także jego nurty i fazy rozwojowe, staram się przedstawić ideały wychowania, stosując przy tym taoistyczną aparaturę pojęciową. W warstwie interpretacji, odwołując się do tezy o antynomii współczesnej pedagogiki zachodniej, szukam podobnych prawidłowości w dalekowschodniej myśli o wychowaniu oraz – posiłkując się badaniami porównawczymi – dążę do zasygnalizowania podobieństw i związków z ideami zachodnich kierunków pedagogicznych, co może stanowić podstawę prowadzenia dialogu międzykulturowego i doszukiwania się wartości uniwersalnych (Gajda, 1989, s. 252–264)².

Artykuł ma pomóc w odpowiedzi na następujące pytania: Czy istnieje podstawowa sprzeczność dotycząca celów wychowania oraz ich realizacji (co mieści się w problematyce badawczej teorii wychowania) uchwycona w pedagogice zachodniej również w dalekowschodniej myśli o wychowaniu? Jakie są, badając problem bardziej szczegółowo, główne ideały wychowania w nurtach taoizmu? Między jakimi kierunkami pedagogiki zachodniej i ideami wychowania taoistycznego można uchwycić związki oraz na czym one polegają? Czy istnieją te same wartości w zestawionych kulturach, mogące być podstawą do dialogu międzykulturowego, na jaki wskazuje współczesna pedagogika międzykulturowa? Czy uwidaczniające się w ten sposób wartości mogą być uniwersalne, stanowić już dorobek globalny, dziedzictwo całej ludzkości?

Zainteresowanie wskazaną problematyką jest również uzasadnione potrzebą wprowadzenia do obszaru pedagogiki zachodniej, zwłaszcza polskiej, bogatego i zróżnicowanego dorobku kultur dalekowschodnich w zakresie wychowania i samowychowania człowieka w celu uzupełnienia wiedzy o wychowaniu. Należy mieć pełną świadomość faktu zamieszkiwania na Zachodzie, także w Polsce, licznych reprezentantów pierwotnie kształtujących się w Chinach dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych, jak np. Wietnamczyków, a ostatnio – Chińczyków. Jest to dodatkowy argument za dokładniejszym badaniem wychowawczego aspektu dalekowschodnich systemów (Zieliński, 2013a, s. 105–106; Zieliński, 2014a)³.

² Zob. wypowiedź B. Suchodolskiego dotyczącą dialogu między kulturami, przytoczoną w podanym źródle.

³ Liczbę Wietnamczyków w Polsce szacuje się nawet na ok. 60 tys., choć prawdopodobniejsza wydaje się liczba ok. 40 tys. Sam Wietnam nie jest uważany za kraj dalekowschodni, jednak jego kultura już tak.

2. ZASIĘG PODSTAWOWEJ ANTYNOMII UCHWYCONEJ W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ ZACHODU

Ważnym obszarem teorii wychowania, jak to ujął Andrzej de Tchorzewski (2007, s. 578), jest teleologia wychowania, skupiająca się na rozważaniu kwestii ideału, celów, treści i zadań wychowania. Odwołania do tego obszaru w pedagogice pojawiły się już u zarania jej naukowości. Immanuel Kant (1724–1804) był tym uczonym, który wskazał na bezpośrednie związki filozofii z pedagogiką naukową. W dziele *O pedagogice*, które ukazało się tuż przed jego śmiercią, wyłożył swe podstawowe tezy pedagogiczne. Wychowanie potraktował jako rozwój wszystkich naturalnych zadatków człowieka i stwierdził, że należy dążyć przede wszystkim do rozwoju strony moralnej człowieka, do wydobycia „autonomicznej” wolności wynikającej z jego sił wewnętrznych, tym samym przeciwstawił swe idealistyczne pojęcie wychowania ujęciu empirycznemu i praktycznemu (Tchorzewski, 2007, s. 566–567). Niektórzy polscy badacze, tacy jak Sławomir Sztobryn czy Bogusław Śliwerski, a wcześniej chociażby Sergiusz Hessen, od lat zabiegają o to, aby przywrócić Kantowi należne miejsce w pedagogice, które dotychczas było zajmowane przez Johanna Friedricha Herbart (1776–1841), uważanego za „ojca” pedagogiki naukowej (Sztobryn, 1999). Herbart oparł swój naukowy system pedagogiczny na etyce, która stanowi źródło celów wychowania, i na psychologii, która dostarcza metod ich realizacji. Ukształtowanie moralnego charakteru ucznia jest według niego głównym celem wychowania, a można to osiągnąć przez karność i nauczanie wychowujące (Tchorzewski, 2007, s. 567, Źródła..., 1965, s. 104 i in.)⁴. Herbart uważa się za głównego przedstawiciela pedagogiki pozytywistycznej, a jego pedagogika została wpisana w nurt myślenia kolektywistycznego o wychowaniu⁵.

Biorąc pod uwagę stanowiska tych dwóch tak znaczących dla rozwoju pedagogiki uczonych, można stwierdzić, że już od samego początku kształtowania się pedagogiki jako nauki zaznaczyła się antynomia między dwoma uzasadnionymi twierdzeniami, mająca też charakter praktyczny, gdyż warunki realizacji założonego celu, jakim jest rozwój moralny człowieka, wzajemnie się wykluczają. Pierwszy uczony wskazuje na rozwój moralny człowieka osiągalny na drodze

⁴ Herbart w swym dziele *Wykłady pedagogiczne w zarysie* wskazał na trzy „podwaliny wychowania”: kierowanie, nauczanie i karność. Takie informacje zawarte są w *Poglądach pedagogicznych Jana Fryderyka Herbart* zawartych w *Źródłach do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej* S. Wołoszyna.

⁵ Pewne przesłanki, chociażby lata życia, jak i niektóre poglądy Herbart dotyczące wychowania, a zwłaszcza jego celów, nie są zgodne z tym założeniem. Pozytywistyczny jest przede wszystkim herbartyzm, jako doktryna wyrosła m.in. w oparciu o poglądy Herbart.

przede wszystkim rozwoju sił wewnętrznych człowieka, a drugi realizację tego samego celu opiera głównie na wpływach zewnętrznych. W rezultacie uogólnienia pojawia się nurt indywidualistyczny i kolektywistyczny w wychowaniu, jednocześnie nurt idealistyczny i empiryczny. Pojawiają się kierunki odwołujące się bardziej do kultury i humanizmu oraz do pozytywizmu i scjentyzmu. Samo wychowanie jest ujmowane jako przede wszystkim wspieranie rozwoju osoby bądź jako kształtowanie człowieka według społecznie lub ideologicznie pożądanym wzorców osobowych. Wskazana sprzeczność zdaje się towarzyszyć rozwojowi pedagogiki na przestrzeni wieków i zaznacza się również współcześnie. Przejawia się ona w istnieniu różnych kierunków pedagogicznych, np. jako pedagogika w orientacji humanistycznej i kultury oraz pozytywistycznej i społecznej. Przybiera też różne formy ogólne i szczegółowe, np. wychowania autorytarnego i antyautorytarnego, ujęcia przedmiotowego i podmiotowego wychowanka i wychowawcy, i inne, co znalazło swoje badawcze rozwinięcie w dziele Roberta Kwaśnicy: *Dwie racjonalności* (Kwaśnica, 1987; Śliwerski, 1998, s. 27–28). W gruncie rzeczy wyłoniły się dwie przeciwstawne metateorie: pedagogiki humanistycznej i krytycznej oraz pedagogiki behawiorystycznej i konserwatywnej (Śliwerski, 1998, s. 15). Istnieją też próby pogodzenia tych stanowisk, chociażby na gruncie pedagogiki kultury, wskazujące na wzajemne ich dopełnianie się i istnienie wachlarza stanowisk pośrednich.

Jedno z głównych pytań tego artykułu brzmi: czy w obszarze dalekowschodniej myśli i systemów filozoficzno-religijnych również przejawia się wielopłaszczyznowo wskazana antynomia? Jej występowanie umożliwiłoby m.in. ich dokładniejsze zrozumienie dzięki zaistnieniu analogii z założeniami pedagogiki zachodniego kręgu kulturowego. Pozwoliłoby zatem na odnalezienie wspólnej płaszczyzny do dialogu międzykulturowego między Zachodem a Wschodem, w szczególności między ideałami wychowania ujętymi w pedagogice zachodniej i tymi zawartymi w systemach filozoficzno-religijnych Dalekiego Wschodu, również w taoizmie.

3. ROZUMIENIE IDEAŁU WYCHOWANIA W PEDAGOGICE

Istnieje pewne zróżnicowanie w pedagogice dotyczące rozumienia ideału wychowania. A. de Tchorzewski zdefiniował go następująco:

... *ideał wychowania* – obejmuje pewien opis, wizję człowieka opartą na uznawanych przesłankach światopoglądowo-filozoficznych. Wizja ta zawiera w sobie treści mówiące, jaki powinien być człowiek. Postuluje ona pożądaną

osobowość człowieka. Ideał wychowawczy dotyczy zawsze perspektywy, przed którą staje zarówno podmiot wychowujący, jak i podmiot wychowywany. W zależności od różnych uznawanych w danym społeczeństwie doktryn społeczno-politycznych może funkcjonować równocześnie wiele różnych, niekiedy nawet sprzecznych ze sobą ideałów wychowawczych. Nie wyklucza to, że w świadomości ich pomysłodawców ideały mają zawsze wymiar pozytywny i dlatego stanowią mają fundament wszystkich procesów formacyjnych w ramach różnych przestrzeni wychowawczych, edukacyjnych oraz socjalizacyjnych (Tchorzewski, 2007, s. 578).

Z definicji tej wynika fundamentalne znaczenie tej kategorii dla pedagogiki oraz nadania i uzasadnienia sensu wszelkiej działalności wychowawczej i kształcącej. Ideał wychowania został bezpośrednio skojarzony z postulowaną wizją człowieka, z pożądaną w danym społeczeństwie bądź jakiejś jego części osobowością człowieka. Pytanie o człowieka, o rozumienie świata i jego dalsze losy, a także o rolę człowieka w tym świecie, o sens ludzkiej egzystencji, wiąże się z formułowaniem ideału wychowania, który niejako tworzony jest w odpowiedzi na te pytania (Nalaskowski, 1994, s. 9). Szerokie rozumienie ideału wychowania zaprezentowali B. Śliwerski i B. Milerski. W ich ujęciu ideał wychowawczy może być ujmowany jako:

1) najwyższy cel wychowania, któremu powinny być podporządkowane inne cele, treści, metody pracy wych.; 2) ogół celów i norm regulujących działalność wych.; 3) wzór osobowy określający cechy pożądane z punktu widzenia celów wychowania (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 83).

Rozumienie to częściowo pokrywa się z wcześniej przytoczonym, jednak w większym stopniu ma charakter denotacyjny.

Sławomir Sobczak starał się zapewnić stabilną podstawę celom wychowania w pedagogice i jednocześnie uniezależnić je od redukcyjnej metody badawczej scjentyzmu. Jego wybór padł na tomizm, jednak myśl przewodnia takiego rozumienia dotyczyła wyboru określonej metafizyki, na której opiera się określona antropologia filozoficzna jako podstawa wyboru celów wychowania (Sobczak, 2007, s. 546). Autor ten pisał:

Cele wychowania mogą być tworzone albo ze względu na jedną właściwość (cechę) człowieka, albo ze względu na określoną ich grupę. Takie ujęcie celów wychowania odnosi je tylko i wyłącznie do sumy cech, z których komponuje się jednostka ludzka. Cele wychowania powstają również ze względu na

całościowe (globalne) ujęcie rozwoju człowieka, a ponieważ wychowanie ma charakter, który obejmuje kompleksowe ukształtowanie osoby ludzkiej, cele szczegółowe nie mogą stać w sprzeczności z celami ogólnymi, czyli takimi, które obejmują jednolicie model wychowania. Tę zgodność zyskuje się przez uwypuklenie jednej idei, która w stosunku do pozostałych jest nadrzędna i w której świetle ustala się pozostałe cele wychowania (Sobczak, 2007, s. 546).

Postulowane w pedagogice holistyczne ujęcie ideału wychowania zdaje się zgodne z ujęciami całościowego rozwoju człowieka w innych kulturach, także w rozważanej kulturze dalekowschodniej. Można zastanawiać się, czy nie jest to dominujące stanowisko również w systemie taoizmu, a zwłaszcza jego nurtu filozoficznego i czy nie ma ono charakteru uniwersalnego.

4. PRZEDSTAWIENIE CHIŃSKICH NURTÓW TAOISTYCZNYCH, ICH GŁÓWNYCH KATEGORII ORAZ IDEAŁÓW WYCHOWANIA

W taoizmie można wyodrębnić tzw. taoizm filozoficzny – *daoia* oraz taoizm religijny – *daojiao*. Pierwszy zajmuje się kwestiami *dao*, *de*, *wuwei* oraz innymi filozoficznymi i mistycznymi kategoriami, a także możliwością osiągnięcia przez człowieka pełnego i doskonałego życia, na które pojęcia te wskazują. Drugi najczęściej koncentruje się na uzyskaniu nieśmiertelności fizycznej – *changsheng busi* (Fischer-Schreiber, 1997, s. 336). Oba kierunki wskazują na tę samą osobę jako swego kreatora, czyli na mędrca Laozi, żyjącego prawdopodobnie w VI wieku p.n.e., a także cenią sobie nauki jego wielkich kontynuatorów: Zhuangzi, Yang Zhu oraz Liezi. Taoizm religijny uwzględnia przede wszystkim nauki Li Shaojuna, gdy mistrz Laozi często utożsamiany jest z potężnym bóstwem. Szkoły taoizmu religijnego wyodrębniły się już na początku pierwszego tysiąclecia naszej ery. Wśród praktyk taoistycznych można wyróżnić medytacje oraz ćwiczenia oddechowe, ćwiczenia gimnastyczne i wyobrazeniowe, zabiegi o charakterze alchemicznym i magicznym, praktyki seksualne, jak również poszukiwania eliksiru nieśmiertelności oraz Wysp Nieśmiertelnych. W nurcie taoizmu religijnego można wymienić wiele taoistycznych ruchów religijnych i szkół, mających poetyckie nazwy, z których część występuje i dzisiaj. Najbardziej znane to: Szkoła Higieny Wewnętrznych Bóstw, Droga Najwyższego Pokoju, Taoizm Pięciu Korców Ryżu, Szkoła Magicznego Klejnotu, Droga Prawdziwej Jedności czy Szkoła Urzeczywistnienia Prawdy (Fischer-Schreiber, 1997, s. 78–79).

4.1. TAOIZM FILOZOFICZNY

Nauki Laozi (zwanego również Lao Dan, który żył w czasach Konfucjusza, choć prawdopodobnie był o pokolenie starszy od niego), „Starego Mistrza”, tradycyjnie uważanego za autora *Księgi dao i de (Księgi Drogi i Cnoty) – Daodejing*, skupiają się na ekspozycji podstawowych kategorii: *dao* i *de*. *Dao* oznacza w języku chińskim dosłownie „drogę”, ale też „naukę” lub „drogę postępowania człowieka”, a chodzi tu o jego rozwój moralny. W *Księdze dao i de* *dao* jest wszechogarniającą pierwotną zasadą, podstawą wszystkich zjawisk. Z niej wyłania się wszechświat. *Dao* nie ma imienia, jest nienazywalne, jest praźródłem bytu. Dzięki taoistycznemu oświeceniu (chiń. *ming*) mędrzec – według Laozi – powraca do *dao* i urzeczywistnia jego prostotę, jedność i pustkę (Fischer-Schreiber, 1997, s. 217). W *Daodejing* *de* jako cnota i moc *dao* są opisywane podobnie jak samo *dao*. Jest „głębokie, tajemnicze; sprawia, że ludzie są zdolni powrócić do dziecięcej niewinności, do prostoty” (Fischer-Schreiber, 1997, s. 83), zwanej *pu*. Ta prostota opisywana w *Księdze dao i de* to ostateczny cel powrotu (chiń. *fu*) do *dao* i ujawnia się jako postępowanie bez pragnień i zamiarów, czyli jako *wuwei* (Fischer-Schreiber, 1997, s. 262). Takie postępowanie, charakterystyczne dla mędrca taoistycznego, jest „nie działaniem”, nie ingerowaniem w naturalny bieg zdarzeń, jest płynnym dostosowywaniem się do zmieniającej się rzeczywistości. Jest to zatem działanie wolne od osądu i wszelkiego pożądania (Fischer-Schreiber, 1997, s. 379–380), zgodne z *dao*, jakby „nietroszczenie się, niezabieganie” o nic, gdyż *dao* niczego nie przeocza. Wyjaśnienia te przypominają bardzo ideę zawartą w chrześcijańskiej modlitwie: „Niech się dzieje wola Twoja, a nie moja, Panie”, tyle że *dao* nie jest osobowe. Laozi w następujących strofach opisał *dao* i szczytowy etap rozwoju mędrca, swe własne urzeczywistnienie *dao*:

Osiągam pełnię (wewnętrznej) pustki, zachowując w sercu całkowity spokój. Tysiące rzeczy rodzi się i rozwija, a ja przyglądam się, jak powracają (do swego źródła).

Każda rzecz rodzi się i osiąga pełny rozkwit, (a wówczas) każda z nich wraca do swego źródła.

Powrót do źródła oznacza pełny spokój. Nazywamy to spełnieniem swego przeznaczenia.

Spełnienie własnego przeznaczenia nazywamy niezmienną (zasadą).

Poznanie owej niezmiennej (zasady) zwiemy oświeceniem (Lao-tsy, 1987, s. 15).

Głównym ideałem wychowania taoistycznego jest zatem oświecony mędrzec, który osiągnął dao i jednocześnie najwyższy poziom życia dostępny człowiekowi. Mędrzec wykracza poza dualizm podmiotu i przedmiotu, i z tego poziomu rozumienia staje się istotą bezstronną i nieulekłą. Jednocześnie, co warto podkreślić, towarzyszy mu wysoka moralność, nie będzie angażował się w negatywne działania skierowane przeciw innym, gdyż oznaczałoby to działania przeciw sobie, a rozróżnienie na innych i siebie jest iluzją dla urzeczywistnionego mędrca. Z ideałem wychowania taoistycznego zespolona jest wysoka etyka myślenia i postępowania, będzie on ochraniał wszelkie życie, a nie niszczył je. Dotyczy to nie tylko ludzi, ale całego bogactwa zróżnicowanego życia, co ikonografia taoistyczna często ilustruje, umieszczając mędrców taoistycznych w kontekście natury.

Drugi wielki taoista Zhuangzi (ok. 369–286 r. p.n.e.) jest autorem przynajmniej części przypisywanego mu dzieła: *Prawdziwej Księgi Południowego Kwiatu – Nanhua zhenjing*. Ten mędrzec zdaje się jednak bardziej koncentrować na wuwei. W jego filozofii zaznacza się relatywność przeciwieństw, tożsamość życia i śmierci oraz pierwszoplanowe znaczenie medytacji w osiągnięciu dao. Świat jawi się jako bardzo iluzoryczny, konfucjańskie cnoty humanitarności i prawości, czyli *ren* i *yi* (Zieliński, 2008a, s. 375; Zieliński, 2014b; Schwartz, 2009), są bardzo sztuczne i dlatego odrzucane. Zhuangzi najwyżej stawia harmonię i wolność, osiąganą na drodze pełnego spontaniczności postępowania w zgodzie z własną urzeczywistnioną naturą. Ponadto zdaje się wskazywać na znaczenie niewymuszonej perfekcji czy mistrzostwa w wykonywaniu codziennych czynności i zawodów, dzięki czemu objawia się człowiek dao. Takiemu życiu przeszkadzają instytucje, które odrzucają indywidualność i szczególne cechy jednostek, w ten sposób powodując cierpienie. Ponadto w omawianym tekście drugi wielki taoista często odwołuje się do idei długiego życia, wskazując na różne metody osiągnięcia nieśmiertelności, co potem stało się głównym celem wielu szkół taoizmu religijnego (Fischer-Schreiber, 1997, s. 411). Oczywiście, można tutaj mieć wątpliwości co do autorstwa niektórych treści księgi, widząc ich pewną niespójność, która wynika – czego w zasadzie się już nie podważa – z jej kompilacyjnego charakteru (Jacoby, 2009, s. 9–11). Spotkanie Laozi z Konfucjuszem, a także sam fakt przekazanie dzieła Laozi strażnikowi granicznemu, chociażby były to zdarzenia legendarne, wskazują jednak na chęć prowadzenia dialogu przez taoistów i dzielenia się swoimi naukami. Mistrzowie taoizmu zdawali się, przemawiając przez przypowieści, dbać o jakość przekazu i docierać do głębszych pokładów osobowości człowieka, co jest szczególnie widoczne w *Prawdziwej Księdze Południowego Kwiatu*.

Głównym ideałem wychowania, zarówno u Laozi, jak i Zhuangzi, a także u Liezi jest zatem mędrzec. Ma to być człowiek prawdziwy – *zhenren* (wymowa:

dzeń), który jest również człowiekiem doskonałym – *zhiren* (wym.: dżiżen). Powrócił on do *dao*, a jego świadomość jest ponad rozróżnieniem na podmiot – *wo* i rzeczy – *wu*, w zachowaniu jest pełen prostoty – *pu* oraz spontaniczności – *ziran* (wym.: dżiżan), teraz stoi już ponad tradycyjnymi wzorcami życia, pojęciami i zachowaniami powodującymi lęk, cierpienie i zniewolenie. Prawdziwy Człowiek opisywany przez Zhuangzi osiągnął *dao*, czyli urzeczywistnił prawdę w swoim życiu. Jest absolutnie wolny, wyzbyty wszelkich wyobrażeń i ograniczeń. Opis *zhenrena* można odnaleźć w części pierwszej szóstego rozdziału zatytułowanego „Wielki nauczyciel” dzieła Zhuangzi (Fischer-Schreiber, 1997, s. 409). Oto kilka wyjątków przybliżających ten ideał:

Prawdziwi Ludzie dawnych czasów nie sprzeciwiali się, gdy mieli mało, nie pysznili się sukcesami, nie mieli [ambitnych] planów. [...] Prawdziwi Ludzie dawnych czasów spali bez snów, na jawie wolni byli od trosk, nie [dbali] o smak stawy, ale oddychali głęboko. [...] Prawdziwi Ludzie dawnych czasów nie znali miłości życia ani nienawiści śmierci. [...] Ze spokojem przyjmowali swoją odmienność i nie byli uparci. Ukazywali próżnię [swojego umysłu] i nie starali się [swojego wizerunku] przyozdobić. W swej pogodzie ducha wydawali się szczęśliwi, kierowało nimi [przekonanie] o nieuchronności [rzeczy]. Skupiali w sobie [blask, przez co] ich wygląd nas przyciągał. Swoją wielkodusznością utwierdzali nasze *de* (Zhuangzi, 2009, s. 75–76).

W czasach dynastii Tang (618–907) określenie *zhenren* stało się tytułem honorowym dla wybitnych osobistości. Samego Zhuangzi cesarz Xuanzong z tej dynastii nazwał „Prawdziwym Człowiekiem z Kraju Południowego Kwiatu” (prawdopodobnie obecnej prowincji Hénán). *Zhenrena* wymienia się również w innych dziełach taoistycznych: *Huainanzi* (z II w. p.n.e.) oraz *Taipingjing* (głównym dziele religijnej szkoły taoistycznej Drogi Najwyższego Pokoju – *Taiping dao*, z II w. n.e.) (Fischer-Schreiber, 1997, s. 411). Cesarze wspomnianej dynastii Tang, uważając się za potomków i spadkobierców Laozi, starali się zrealizować ideał mędrca oraz inne cele taoistyczne (Taoizm, 2003). Mędrzec taoistyczny nie musiał po urzeczywistnieniu żyć z dala od ludzkich siedzib, taoiści zakładali, że oświecony i bezinteresowny człowiek może bardzo dobrze wykonywać nawet najważniejsze obowiązki społeczne i państwowe.

Często za synonim *zhenren* traktuje się termin *zhiren* – Człowiek Doskonały, czyli ten, który urzeczywistnił swoją jedność z *dao* i uwolnił się od wszelkich złudzeń. Drugi rozdział dzieła Zhuangze „O jedności bytów” w swej części szóstej zawiera opis *zhirena*, cudownego Człowieka Doskonałego (Fischer-Schreiber,

1997, s. 410). W polskim współczesnym tłumaczeniu nazywa się go jednak Najwyższym Człowiekiem:

Najwyższy Człowiek jest niczym bóstwo [...]. Ani śmierć, ani życie nie mają na niego wpływu, a cóż dopiero względy na zysk lub stratę (Zhuangzi, 2009, s. 40).

Zhuangzi używa jeszcze innych określeń dla mędrca: shenren (czyt.: szenzen) i shengren (czyt.: szengzen), tłumaczonych zazwyczaj jako: „mędrzec, święty, człowiek doskonały” (Fischer-Schreiber, 1997, s. 295) lub podobnie.

W klasycznej literaturze taoistycznej można odnaleźć i inne wzmianki o ideale mędrca. W podstawowym tekście taoizmu, w księdze Laozi, znajdują się m.in. takie fragmenty:

[...] człowiek mądry radzi sobie bez działania (*wuwei*); idzie ucząc bez słów, a wszystkie rzeczy i sprawy rozpoczynają się i nie ustają; rodzą się i nie przestają istnieć. On powołuje je do życia, lecz ich nie posiada; czyni, lecz nie dla korzyści; osiąga pełnię (*cheng*), lecz nie dla poklasku. Dokładnie mówiąc, ponieważ nie dla poklasku, dlatego to, co osiąga, nie opuszcza go (Laozi, 2006, s. 28)⁶.

Również w komentarzach *Yijing* znajdują się odniesienia do Wielkiego Człowieka, porównywanego z Dawnymi Władcami⁷. Takich odniesień nie ma jednak w filozofii taoisty Yang Zhu, żyjącego w IV i III w. p.n.e.⁸ Podkreślał on rangę koncentracji na własnej osobie oraz znaczenie poszanowania życia, zwłaszcza własnego, które należy podtrzymywać i chronić. Filozof ten był naturalistą odrzucającym jakiegokolwiek zewnętrzną ingerencję w naturę człowieka. Odrzucał każde ideały i dążenia ludzkie, zarówno te skierowane ku sławie, jak i te prowadzące do doskonałości moralnej. Odrzucenie kultury i norm społecznych to odrzucenie

⁶ W przytoczonym fragmencie pominięto numery odwołań do komentarza Wang Bi oraz znaki chińskie.

⁷ *Księga Przemian*, jeden z najstarszych filozoficznych i kosmologicznych klasycznych tekstów chińskich, zbudowany z 64 heksagramów, do każdego z nich przypisany jest tekst właściwy oraz komentarz do tego tekstu, ponadto pozostałe komentarze, będące dziełami znanych postaci. Taki komentarz, a właściwie wprowadzenie napisał m.in. C.G. Jung.

⁸ Nie zachowały się jego własne prace, najważniejsze odniesienia do filozofii Yang Zhu można odnaleźć w dziele *Zhuangzi, Liezi* oraz w *Lüshi chunqiu*, dziele filozoficznym z III w. p.n.e., zawierającym opis wielu ówczesnych teorii chińskich.

przezeń idei konfucjanizmu, a niewiara w życie pozadoczesne to przyjęcie hedonizmu. I. Fischer-Schreiber (1997, s. 389–390) wskazuje na skrajny egoizm i hedonizm jako główne cechy w jego filozofii, jednak tekst Liezi ukazuje go w innym świetle. Podstawowy związek z założeniami taoizmu filozoficznego w filozofii Yang Zhu zawiera się w podkreślaniu pełnego zagłębiania się w „życie”, zawierzenia się naturalnym odczuciom i udzielenia im przyzwolenia na kierowanie zachowaniem osoby. To smakowanie „prawdy życia”, niezależnie od tego, co ono niesie, każdej jego chwili, wydaje się najważniejszą wskazówką przekazywaną przez tego filozofa, traktowanego przez taoistów jako urzeczywistnionego mistrza. Wiele powiedzeń i anegdot związanych z Yang Zhu można odnaleźć w *Prawdziwej Księdze Narastającej Pustki – Chongxu zhenjing*, przypisywanej Liezi (2006), kolejnemu taoistycznemu filozofowi żyjącemu prawdopodobnie w okresie Królestw Walczących (480 r. p.n.e.–221 r. p.n.e.) (Lizezi, 2006, s. 169), po którym Chiny wyłoniły się jako cesarstwo. Księga zawiera również opis duchowego doświadczenia tego taoistycznego mędrca, w którym zjednoczył się z dao. Jest to bardzo często przedstawiane w ikonografii taoistycznej jako motyw: „Liezi unoszący się na wietrze”. Zdaniem I. Fischer-Schreiber w dziele tym w sposób dość mechanistyczny przedstawiono przemiany natury i ludzkiego życia, zaś człowiekowi odmówiono wolnej woli, ponadto pojawiły się w nim pierwsze odniesienia do tzw. Wysp Nieśmiertelnych, wątku podjętego szeroko przez taoizm religijny (Fischer-Schreiber, 1997, s. 193). Ze stanowiskiem tym można jednak polemizować, zwłaszcza w kwestii wolnej woli człowieka (np. Liezi, 2006, s. 24–26). Badacze nie mają wątpliwości, że dzieło przypisywane Liezi powstało znacznie później, za czasów dynastii Jin, a więc między III a V w. n.e., gdy wyraźnie już rozwijał się taoizm religijny.

Głównie z taoizmem związany jest szeroko używany w Chinach i znany na całym świecie termin *kung fu*. Nie oznacza on wcale sztuki walki, lecz dorobek człowieka, kulturę człowieka czy wysoki poziom osiągnięć ludzkich, co można powiązać również ze sztukami walki (Baka 2008, s. 80). Jest więc to termin bliski pierwotnemu rozumieniu kultury na Zachodzie aż po wiek XVIII, w którym kulturę pojmowano jeszcze jako doskonalenie się moralne i umysłowe człowieka (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 107). Często z taoizmem powiązane są też rozmaite, upowszechnione przez kulturę masową, odmiany chińskich sztuk walki, zwanych *wu shu*, jak: Bai He Quan – styl Białego Żurawia, czy Wing Tsun Kuen – styl Pięści Pięknej Wiosny. Z taoizmem, choć nie tylko z nim, sprzęgnięte są również *qigongi* – zdrowotne ćwiczenia gimnastyczne, oddechowe i zarazem medytacyjne, przenikające się czasem ze stylami walki, niekiedy odrębne od nich. Zależy to od celów, jakim służą: czy doskonaleniu się fizycznemu i moralnemu człowieka

oraz osiągnięciu wysokich poziomów umiejętności w walce, czy też konserwacji zdrowia psychofizycznego człowieka również w powiązaniu z doskonaleniem się fizycznym i moralnym. Odpowiednia dieta wg zasady Pięciu Przemian, akupunktura i akupresura oraz podobne sztuki coraz popularniejsze w kulturze masowej powiązane są także bezpośrednio przede wszystkim z taoizmem.

4.2. TAOIZM RELIGIJNY

W obszarze taoizmu religijnego pojawiły się nowe wzorce wychowania.

Wspomniany wcześniej Li Shaojun – (?–133 r. p.n.e.) był taoistycznym *fangshi*, czyli magiem, czarodziejem, oddziałującym bezpośrednio na cesarza Chin, postacią w stylu mistrza Twardowskiego. Twierdził, że dzięki praktykom alchemicznym można osiągnąć nieśmiertelność fizyczną. Nie jadł zbóż, uprawiał ćwiczenia higieniczne, oddawał cześć Bogu Pieca, ponoć zamieniał cynober w złoto, a z naczynia tej przemiany pito „napój długiego życia”. Mag miał odwiedzać też Wyspy Nieśmiertelnych, zmarł jednak na skutek choroby (Fischer-Schreiber, 1997, s. 192).

Warto zaznaczyć, że ideał *changsheng busi* – nieśmiertelności fizycznej, a przynajmniej jak najdłuższego życia przy zachowaniu sprawności psychofizycznej, jest wciąż szeroko respektowany przez wyznawców taoizmu i jego zwolenników. W pracach autorów z Chin, w tym przedstawicieli nauki, pojawiają się rzekomo dobrze udokumentowane przykłady wskazujące na ludzi żyjących kilkaset lat. Najgłośniejszy chyba przypadek opisany przez dr. Yang Jwing-Minga dotyczy niejakiego Li Qing-Yuna, który wg zachowanych chińskich dokumentów miał żyć w latach: 1678–1928 (Yang Jwing-Ming, 2000, s. vii).

Proponowana przez Li Shaojuna i jego następców filozofia i związane z nią ćwiczenia zewnętrzne – *waidan*, takie jak przyjmowanie eliksiru, z biegiem czasu coraz częściej zastępowano *neidan* – teorią i praktyką rozwijania duszy nieśmiertelnej (*jing* – esencji, *qi* – energii życia i *shen* – ducha) dzięki koncentracji myśli, medytacjom i ćwiczeniom oddechowym. Chciano stworzyć nowego człowieka, tzw. święty embrion, by w chwili śmierci móc porzucić ciało i wstąpić do (taoistycznego) Nieba. Równoważąc w odpowiednich proporcjach pierwiastki *yin* i *yang*, czyli pierwiastki: żeński i męski, adept osiągał „złoty kwiat”, utożsamiany ze świętym embrionem, który otwierał się w momencie oświecenia (Fischer, Schreiber, 1997, s. 231). Odstępowanie od pierwotnych celów taoizmu religijnego oraz praktyk *waidan* na korzyść duchowej samorealizacji na drodze *neidan* sprawiło, że niektóre szkoły taoistyczne nurtu religijnego utożsamiły swe cele z celami taoizmu filozoficznego, a ich adepci zdążali do osiągnięcia *dao*.

Dokładniejsza analiza celów wychowania religijnego szkół taoizmu religijnego stanowi wycinek treści osobnej rozprawy, w tym miejscu można jeszcze wskazać, że ideały wychowania zgodne z tymi podkreślanymi przez taoizm filozoficzny, realizowała przede wszystkim Szkoła Urzeczywistnienia Prawdy (Quanzhen dao) Wanga Chunyanga (1112–1170). Według jej nauk prawdę można urzeczywistnić, poznając własnego ducha oraz urzeczywistniając własną prawdziwą istotę. Szkoła zawiera w sobie podstawowe idee konfucjanizmu, buddyzmu i taoizmu, a dominuje wśród nich element buddyzmu chan. *Traktat o ustanowieniu Drogi Urzeczywistnienia Prawdy*, czyli *Lijao shiwulun* Wanga Chunyanga (Kohn, 1993, s. 65) łączy buddyjskie nauki *Pradźniaparamitasutry* z naukami taoistycznymi neidan, rozwijania duszy nieśmiertelnej w oparciu o wspomniane już trzy siły życia: jing, qi oraz shen, praktykowane w Szkole Wewnętrznego Eliksiru (Kohn, 1993, s. 86–92). Jeden z późniejszych odłamów sekty – Szkoła Longmen (Wrota Smoka) – stworzona przez Qiu Chuji, opiekuna cesarza Taizu, założyciela dynastii Yuan, dzięki poparciu dworu cesarskiego szeroko rozpowszechniła się w Chinach. Szkoła ta, nazywana też szkołą północną, posiada swój tekst: *Sekret Złotego Kwiatu – Taiyi jinhua zongzhi*, przetłumaczony również na język polski (Fischer-Schreiber, 1997, s. 231–232; *Taoistyczny Sekret...*, 1994)⁹. Duże znaczenie uzyskał także drugi kierunek, nazywany szkołą południową, założony przez Zhang Boduana (984–1082), mistrza neidan Szkoły Alchemicznej Wewnętrznego Eliksiru, który wskazywał jako cel praktyk duchowych dla żyjących w ścisłym celibacie adeptów nieśmiertelność duchową – oświecenie ducha i powrót do pierwotnego źródła wszystkiego (Fischer-Schreiber, 1997, s. 406). Drogą do tego celu były praktyki medytacyjne oraz wewnętrzne praktyki alchemiczne. Talizmany i zewnętrzne praktyki alchemiczne zostały całkowicie wykluczone. Kierunek ten przetrwał do XVII lub XVIII wieku (Fischer-Schreiber, 1997, s. 267–268).

Wymienione szkoły taoizmu religijnego realizowały cele wychowania w istocie wskazywane już przez Laozi i Zhuangzy, jednak teksty podstawowe tych szkół zawierają nowe ujęcia teoretyczne w oparciu o odrębną nomenklaturę oraz dopracowaną w szczegółach metodykę realizacji tych celów. Wzbudziły one duże poruszenie i uznanie C.G. Junga i innych wielkich psychologów Zachodu. Wspomniane nauki taoistyczne wskazują na określoną budowę psychiki i ciała człowieka oraz jego powiązania energetyczne ze światem, duchowe cele ludzkiej egzystencji, a także sposoby integracji psychicznej, czy może raczej psychofizycznej. Nauki te wskazują na rangę osiągnięcia pozarozumowego wglądu w rzeczywistość i do-

⁹ Złoty Kwiat w tytule książki oznacza taoistyczne Nieśmiertelne Ciało Duchowe. Polskie wydanie wymienionej książki: *Taoistyczny Sekret Złotego Kwiatu oraz Księga Świadomości i Życia*.

świadczania podstawowej z nią jedności, co ma zapewnić człowiekowi poczucie równowagi, szczęścia oraz spokoju, a także sprawność fizyczną. Nowa świadomość ma spowodować, że człowiek odzyska poczucie bezpieczeństwa, spontanizację dziecka, ponadto uchwyci prawdziwość i sens swojego życia, pozbywając się przy tym niepokoju czy lęku przed śmiercią. Trzeba również pamiętać, że pełne oddanie się życiu medytacyjnemu oraz praktykom neidan nie było przeznaczone dla wszystkich taoistów, raczej dla najbardziej zdeterminowanych, pozostałym musiały wystarczyć bardziej ogólne nauki i zalecenia. Można tutaj wymienić zasady moralnego postępowania, a wśród nich pięć przykazań:

1. nie zabijać, 2. nie pić chciwie wina, 3. nie mówić ustami „tak”, a sercem „nie”, 4. nie kraść, 5. nie być rozpustnym (Tworuschka, 2009, s. 33).

Wśród wymienianych również tzw. dziesięciu dobrych uczynków można dostrzec wpływy zarówno konfucjańskie, jak i buddyzmu mahajany. Taoiści zawarli w tych uczynkach m.in. „cześć i posłuszeństwo wobec ojca i matki”, „współczucie i dobroć wobec dziesiątka tysięcy istot”, „cierpliwe znoszenie podłości”, „odwracanie zła przez napomnienia i apele”, „bezinteresowność i pomoc ubogim”, „wspieranie tego, co przydatne dla innych, zwalczanie tego, co im szkodzi” i inne (Tworuschka, 2009, s. 33).

5. ZWIĄZKI Z NURTAMI I KIERUNKAMI PEDAGOGIKI ZACHODNIEJ

W tej części artykułu, w myśl założeń pedagogiki międzykulturowej, chciałbym zasygnalizować przynajmniej niektóre podobieństwa i związki zachodzące między ideałami i wzorcami wychowania taoistycznego a celami i wartościami określonymi w nurtach i kierunkach pedagogiki zachodniej, dające podstawy do wzajemnego dialogu, wymiany poglądów i lepszego zrozumienia się.

Pierwszy z nich nasuwa się natychmiast, a dotyczy podobieństw założeń filozoficznych taoizmu z naturalizmem pedagogicznym. Idee dotyczące swobodnego wychowania Jeana Jacquesa Rousseau i Lwa Tołstoja wydają się zgodne ze spotykanymi na gruncie taoizmu takimi założeniami, jak: należy rozwijać się naturalnie, w rytmie funkcjonowania przyrody, z dala od nacisków społecznych i od przemocy. Podobny związek zachodzi z myślą etyczną, antropologiczną i pedagogiczną Kanta oraz aksjologiczną neokantystów badeńskich, a w konsekwencji rozwoju tych idei przynajmniej z częścią dorobku pedagogiki kultury, zarówno w Niemczech, jak i w Polsce. Chodzi tu przede wszystkim o rangę rozwoju i wy-

chowania moralnego człowieka, który w taoizmie zaznacza się jako rezygnacja z własnego ego, zaszczytów i przejawia się jako bezinteresowna, wykonywana często w tle praca na rzecz dobra społecznego (co wyraźnie zgadza się z imperatywem kategorycznym Kanta). Należałoby to określić mianem prawdziwej bezinteresowności i skromności. Również samo zainteresowanie człowiekiem, jego rozwojem oraz rolą wartości w tym procesie, takich jak: wolność, godność, i szacunek, wskazuje na związek ze wskazanym nurtem zachodniej myśli filozoficzno-pedagogicznej.

Jeden z polskich i żydowskich przedstawicieli pedagogiki kultury Henryk Rowid (1877–1944), którego poglądy i działalność wykazują dużą zbieżność z poglądami i działalnością Władysława Dawida (Wołoszyn, 1964, s. 381–382) i innych wybitnych pedagogów, zarówno polskich, jak i zagranicznych, jest autorem opisu ideału pedagogicznego zdumiewająco zbieżnego z ujęciem ideału wychowania taoizmu filozoficznego, określanego jako „człowiek prawdziwy” i „człowiek doskonały”. Opis ten można odnaleźć w dziele Rowida *Podstawy i zasady wychowania*:

Całokształt działalności wychowawczej, obejmującej rozwój dzielności i sprawności fizycznej, rozwój inteligencji i charakteru, wprowadzanie ucznia w świat przyrody i wartości, zaznajomienie go z metodami pracy, oświetlanie aktualnych zjawisk i zdarzeń w życiu społeczno-kulturalnym przenikać winna zasada wewnętrznej prawdziwości, która polega na zgodności myśli, słowa i czynu. Zasada ta ujawniać się winna w postępowaniu człowieka we wszystkich sytuacjach życiowych. Postępując w myśl zasady wewnętrznej prawdziwości, człowiek nie traci nigdy szacunku dla samego siebie, spełnia jak najlepiej obowiązki, jakich się podjął, szanuje najwyższe wartości człowieczeństwa, jakimi są godność, i wolność innych ludzi (Rowid, 1946, s. 323–324).

W dziele tym Rowid wskazał też na nauczyciela jako główny czynnik związany z realizacją przedstawionego celu wychowania w postaci stania się człowiekiem prawdziwym. Tym samym rozstrzygnął wątpliwość Kanta dotyczącą możliwej do osiągnięcia jakości rozwoju moralnego wychowawców (Kant, 2005, s. 299–300). Prawdziwy człowiek w taoizmie z przypisywanymi mu cechami wydaje się idealnie pasować do tak ujętej roli zawodowej, co dostrzeżono również w psychologii i pedagogice humanistycznej.

Analizy problematyki rozwoju moralnego człowieka w ujęciu myślicieli i uczonych Zachodu mają też swoje kontynuacje zwłaszcza w nurtach pedagogiki

egzystencjalnej i personalistycznej, leżących u genezy psychologii humanistycznej. Janusz Tarnowski, polski egzystencjalista teistyczny i personalista, zdefiniował wychowanie jako:

całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej zwłaszcza przez interakcję urzeczywistniać swoje człowieczeństwo (Tarnowski, 1992, s. 143).

Zdaniem uczonego definicja ta wskazuje na wewnętrzną spistość zjawiska, nie wykluczając samowychowania oraz podkreśla dynamizm całego procesu „uczłowieczania” istoty ludzkiej (Tarnowski, 1992, 143–144). Myśl pedagogiczną Tarnowskiego przenikają idee: dialogowości, spotkania, autentyczności i zaangażowania (Tarnowski, 2004, s. 256–260), cechy podkreślane przez przedstawicieli taoizmu. Również umożliwienie wychowankowi dotarcia do jego wewnętrznej tajemnicy, najgłębszego pokładu wewnętrzności osoby według stanowiska pedagogiki personalistycznej, jest zgodne z takimi właśnie wysiłkami taoistów nurtu filozoficznego i części taoistów z nurtu religijnego. Istnieją również inne związki, także z pedagogiką religii, skupiającą się w Polsce zwłaszcza na wartościach katolickich, jednak wymaga to osobnego zbadania.

O wyraźnych związkach można mówić w przypadku psychologii i pedagogiki humanistycznej, traktowanych razem. Istnieją też powiązania z innymi nurtami i prądami mieszczącymi się w szeroko rozumianej pedagogice humanistycznej, jak chociażby z pedagogiką Gestalt. Część z nich wykazałem w osobnym artykule (Zieliński, 2008b). Carl R. Rogers, który dwukrotnie podróżował na Daleki Wschód, również w latach młodości, jako jeden z głównych twórców psychologii i pedagogiki humanistycznej w Stanach Zjednoczonych, w opisie zaczerpniętym z *Daodejing* odnalazł potwierdzenie najważniejszych cech funkcjonowania współczesnego, efektywnego facylitatora. Uczony wymienił tu następujące zachowania: niewiele mówić, nie rzucać się w oczy, rzetelnie wykonywać swą pracę i umacniać ludzi na drodze samowychowania (Rogers, 2002, s. 56–57). Jego pedagogiczny model edukacji, określany skrótem PCA, wskazuje na podmiotowe traktowanie się nawzajem nauczyciela i ucznia, autentyczność czy prawdziwość facylitatora oraz wysoką empatię w rzeczywistym, efektywnym procesie edukacyjnym, umożliwiającym rozwój moralny człowieka (Śliwerski, 1998, s. 115–133).

Abraham Maslow w dziele *Religie, wartości i doświadczenia szczytowe* stwierdził, że głębokie (sięgające podstawy, rdzenia) doświadczenia religijne, określane także jako doświadczenia mistyczne, doświadczenia szczytowe czy transcendentne są wszędzie i zawsze takie same w swej istocie, czyli stanowią wspólny obszar dla

wszystkich religii, są ich esencją (Maslow, 1964, s. 20). Ponadto stanowią one tzw. „B-wartości”, czyli wartości tkwiące w „Bycie samym w sobie”. Stanowią one istotę człowieczeństwa, dostarczają nam pewności o istnieniu wieczności, jedności, uniwersalności oraz pozwalają przekraczać relatywizm kulturowy (Maslow, 1964, s. 95). Może to być kolejny wyznacznik porozumienia międzykulturowego między Zachodem a Dalekim Wschodem, wszak taoiści nieustannie podkreślają potrzebę i rangę takich doświadczeń, a niektórzy współcześni wybitni psycholodzy traktują je jako jeden z wyznaczników zdrowej osobowości (Goleman, 1990).

Inne związki dotyczą zagadnień pedagogiki społecznej w jej wymiarze etycznym, gdyż w taoizmie odnaleźć można również ideały etyki społecznej, a człowiek prawdziwy był wzorem działaczy społecznych, urzędników państwowych, a nawet cesarzy chińskich.

Bez wątpienia można też zasygnalizować wyraźne związki między ideami taoizmu a założeniami konstytuującej się wciąż pedagogiki ekologicznej. Są one zwłaszcza dostrzegalne z nurtem ekologii głębokiej i dotyczą rozwijania tzw. głębokiej jaźni ekologicznej, wskazywanej przez Arne Naessa i Georga Sessionsa, a w Polsce przez A. Janusza Korbela, Wojciecha Eichelbergera oraz inne osoby związane z Pracownią na rzecz Wszystkich Istot. Dotyczą również samych źródeł tego nurtu, lokowanych m.in. we wschodnich tradycjach duchowych (Devall, Sessions, 1994, s. 134–135).

Istnieją zapewne i inne związki, które powinny uwidocznic się, zwłaszcza gdy problematyka ideałów wychowania taoistycznego i innych dalekowschodnich systemów filozoficznych zostanie rozwinięta i poznamy bardziej szczegółowo poglądy i stanowiska ich przedstawicieli żyjących w różnych krajach i epokach.

6. ZAKOŃCZENIE

Dążąc do pewnego podsumowania i uogólnienia tez artykułu, należy stwierdzić, że aspekt duchowy, humanistyczny i kulturowy (w pierwszym przytoczonym dalej rozumieniu) zaznacza się wyraźnie przede wszystkim w taoizmie, a później w chińskim i dalekowschodnim buddyzmie. Z kolei ujęcie materialistyczne, społeczne i kolektywistyczne przejawia się wyraźniej w konfucjanizmie chińskim i innych krajów dalekowschodnich oraz pozostałych krajów świata powiązanych z chińską kulturą (Zieliński, 2013b, s. 95–96). Samo pojęcie kultury rozumianej jako wysoki poziom opanowania jakiejś umiejętności i sztuki zaznacza się przede wszystkim w taoizmie, a rozumienie kultury jako pielęgnowanie ustalonych zasad, norm, obyczajowości i tradycji – w nurcie konfucjanizmu. Na przestrzeni dziejów doszło

również do wzajemnego przenikania się i daleko idących wzajemnych zapożyczeń między wymienionymi dalekowschodnimi systemami: taoizmem, konfucjanizmem i rozwijaną najpierw w Chinach, a potem w innych krajach dalekowschodnich i na całym świecie gałęzią buddyzmu¹⁰.

Przezwyciężeniem zasygnalizowanej na wstępie antynomii jest w taoizmie realizacja ideału zhenrena – człowieka prawdziwego, którym może być każdy, zarówno mężczyzna, jak i kobieta, niezależnie od stanu i wykształcenia (Kohn, 2012, s. 33), urzeczywistnionego dzięki własnym wysiłkom, ale też wzorom i wskazówkom o charakterze kulturowym. Realizuje się on jako istota rozwinięta moralnie w społeczeństwie, nie odmawiając dzierżenia nawet najwyższych stanowisk w państwie. Jest związany blisko z przyrodą i ideą jej ochraniaania oraz edukacją, wskazywaniem drogi samowychowania, samorealizacji i samourzeczywistnienia zainteresowanym osobom.

Jest to interpretacja ideału życia taoistycznego częściowo odbiegająca od innych, prezentowanych także w Polsce stanowisk. Znany sinolog Mieczysław Künstler utrzymywał, że taoizm negował znaczenie społeczeństwa w rozwoju człowieka, ale zaznaczał też, że nie rozumie *Daodejing* (Gajda, 1989, s. 257–258). W mojej interpretacji wysiłki medytacyjne zhenrena oraz życie blisko przyrody, jako że człowiek wydaje się tutaj istotą agrarną, nie wykluczają jego udziału i zaangażowania w sprawy społeczne i kulturowe. Ideał człowieka prawdziwego jest zatem bliski mahajaniście idealowi bodhisattwy, oświeconej istoty, która z racji swojego głębokiego wglądu w naturę rzeczywistości może lepiej pomagać potrzebującym istotom, angażując się również w życie społeczne (Wielcy myśliciele Wschodu, 1997, s. 501–505)¹¹.

Wartością uniwersalną zawartą w taoizmie jest doświadczenie dao. Ma ono wymiar nie tylko indywidualny, ale też ogólnokulturowy i ogólnoludzki. Jest celem wychowania, nadaje najgłębsze znaczenie ludzkiej egzystencji. Wgląd ten występuje pod różnymi nazwami w różnych kulturach, jak zwrócili na to uwagę Maslow i inni badacze, jak chociażby Stanley R. Dean czy Richard J. Davidson. Taoistyczne rozumienie człowieka i jego potencjału daleko wykracza poza obiegowe we współczesnej kulturze masowej traktowanie go jako maszyny czy producenta i konsumenta rzeczy. Również pojmowanie kultury jako biegłości

¹⁰ Chodzi tu głównie o buddyzm Chan (Zen), ale również o Czystą Krainę, dwie szkoły, które przetrwały do dziś z powstałych w Chinach pięciu wielkich szkół gałęzi buddyzmu zwanej mahajaną, czyli Wielkim Wozem.

¹¹ O przezwyciężeniu tej antynomii pisał również japoński filozof i pedagog Uehara Senroku, a widział to w realizacji buddyjskiego ideału bodhisattwy, który w istocie jest zgodny, jak starałem się wykazać, z taoistycznym ideałem zhenrena. Zob. podane źródło w tekście artykułu.

w sztuce życia, w perfekcyjnym wykonywaniu zwykłych czynności i prac oraz spontanicznym uczestnictwie w codziennych okolicznościach życia, kultury rozumianej przede wszystkim jako doskonalenie się moralne wyraźnie odbiega od spłyconego rozumienia kultury w cywilizacji konsumpcyjnej, czyli jako rozrywki i form spędzania czasu wolnego.

Taoistyczne ideały wychowania okazały się zgodne z założeniami pedagogiki prawdziwie humanistycznej, sięgającej do źródła człowieczeństwa oraz z głęboko osadzonymi wartościami pedagogiki kultury. Mieszczą się więc one w przesłankach metateorii pedagogiki humanistycznej i krytycznej. Według taoizmu systemy moralne opierające się na nakazach i z zewnątrz narzuconych normach służą raczej stwarzaniu problemów niż ich rozwiązywaniu (Lusthaus, 1997, s. 11, 17). Istotną nauką dla współcześnie żyjącego człowieka, wynikającą z analizy przedstawionego tematu, jest wskazanie potrzeby odnalezienia wewnętrznej równowagi. Ma ona umożliwić mu stosowanie kantowskiego imperatywu kategorycznego w świecie naznaczonym presją wszechobecnego, zdawałoby się, konsumpcjonizmu i przedmiotowego traktowania człowieka.

Literatura:

- Baka, E. (2008). *Dao bohatera. Idea samorealizacji w chińskich wewnętrznych sztukach walki*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Devall, B., Sessions, G. (1994). *Ekologia głęboka*. Warszawa: Wydawnictwo Pusty Obłok.
- Fischer-Schreiber, I. (1997). *Daojia. De. Liezi. Li Shaojun. Ming. Neidan. Pu. Quanzhen dao. Shenren. Shengren. Taoizm. Wuwei. Yang Zhu. Zhang Boduan. Zhenren. Zhiren. Zhuangzi*. W: E. i P. Trzeciakowie (red.), *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm. Hinduizm. Taoizm. Zen*. Warszawa: Warszawski Dom Wydawniczy.
- Gajda, J. (1989). *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*. Lublin: UMCS.
- Goleman, D. (1990). *Psychologia Wschodu*. W: C. Hall, G. Lindzey (red.), *Teorie osobowości* (s. 323–354). Warszawa: PWN.
- Jacoby, M. (2006). *Od tłumacza*. W: M. Jacoby (tłum.), *Liezi, Prawdziwa Księga Pustki* (s. 169–173). Warszawa: Drzewo Babel.
- Jacoby, M. (2009). *Wstęp*. W: M. Jacoby (tłum.), *Zhuangzi, Prawdziwa Księga Południowego Kwiatu* (s. 5–17). Warszawa: Wydawnictwo ISKRY.
- Kant, I. (2005). *Antropologia w ujęciu pragmatycznym*. Warszawa: IFiS PAN.
- Kant, I. (1999). *O pedagogice*. Łódź: Dajas.
- Kohn, L. (2012). *Taoizm. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kohn, L. (1993). *The Taoist Experience. An Anthology*, New York: State University of New York Press.
- Kwaśnica, R. (1987). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: IKN ODN.

- Lao-tsy (1987). Tao-Te-King, czyli Księga Drogi i Cnoty. Literatura na Świecie, 1 (186), s. 3–72.
- Laozi (2006). Księga dao i de z komentarzami Wang Bi. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Liezi (2006). Prawdziwa Księga Pustki. Warszawa: Wieża Babel.
- Lusthaus, D. (1997). Laozi. W: I.P. McGreal (oprac.), Wielcy myśliciele Wschodu (s. 11–20). Warszawa: Wydawnictwo al fine.
- McGreal, I.P. (1997). Wielcy myśliciele Wschodu. Warszawa: Wydawnictwo al fine.
- Maslow, A.H. (1964). Religions, Values and Peak Experiences. New York: The Viking Press.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). Pedagogika. Leksykon PWN. Warszawa: PWN.
- Nalaskowski, S. (1994). O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rogers, C.R. (2002). Sposób bycia. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Rowid, H. (1946). Podstawy i zasady wychowania. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Schwartz, B.I. (2009). Starożytna myśl chińska. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sobczak, S. (2007). Teleologia wychowania. W: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 6, Su–U (s. 544–546). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sztobryn, S. (1999). Słowo wstępne. W: I. Kant, O pedagogice (s. 3–38). Łódź: Dajas.
- Śliwerski, B. (1998). Współczesne teorie i nurty wychowania. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Taoistyczny Sekret Złotego Kwiatu oraz Księga Świadomości i Życia. Z komentarzami C.G. Junga i R. Wilhelma. (1994). A. Sobota (tłum.). Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskie.
- Taoizm (2003). W: T. Gadacz, B. Milerski (red.), Religia. Encyklopedia PWN, wersja elektroniczna 1.0. Warszawa: PWN.
- Tarnowski, J. (1992). Pedagogika dialogu. W: B. Śliwerski (red.), Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki (s. 141–151). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tarnowski, J. (2004). Pedagogika egzystencjalna. Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika, t. 1. (s. 248–260). Warszawa: PWN.
- Tchorzewski, A.M. de (2007) Teoria wychowania W: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 6, Su–U (s. 566–580). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Tworuszka, M. i U. (2009). Inne religie. Warszawa: Agora.
- Wołoszyn, S. (1964). Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie. Warszawa: PWN.
- Yang Jwing-Ming. (2000). Qigong. The Secret of Youth, Boston: YMAA Publication Center.
- Zhuangzi. (2009). Prawdziwa Księga Południowego Kwiatu. Warszawa: Wydawnictwo ISKRY.
- Zieliński, P. (2008a). Wychowanie i systemy edukacyjne w kulturach Dalekiego Wschodu. W: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 7, V–Ż (s. 374–392). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Zieliński, P. (2008b). Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.), *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa: Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Zieliński, P. (2013a). Obraz edukacji w Wietnamie (Syntetyczny obraz edukacji w Wietnamie w ujęciu diachronicznym). *Pedagogika Społeczna*, 1 (47), s. 105–122.
- Zieliński, P. (2013b). Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza. Pedagogika*, 22, s. 87–96.
- Zieliński, P. (2014a). The Education of the Vietnamese Minority in Poland. *Studia Edukacyjne*, 33, s. 393–412.
- Zieliński, P. (2014b). Współczesny charakter myśli pedagogicznej Mencjusza, drugiego wielkiego konfucjanisty. *Studia z Teorii Wychowania*, 2 (9), s. 99–124.
- Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, t. 2. (1965). *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*. S. Wołoszyn. Warszawa: PWN.