

Buddyjskie pojęcie oświecenia jako możliwa kategoria teleologii pedagogicznej

1. Filozofia jako źródło stanowienia celów wychowa

Jeśli można wychować człowieka, to w imię jakich ideałów? Kim ma być ma ten człowiek i właściwie, dla kogo ma być – czy dla siebie samego, czy dla innych? Kto i kogo właściwie tu wychowuje? A jeśli już ktoś kogoś wychowuje, to jaka jest i jaka powinna być jego własna ludzka kondycja? „Pedagog”, choć nie zawsze do końca zdaje sobie z tego sprawę, powtarza przecież pytania o to, czym jest byt oraz o to, kim ma być człowiek, jeżeli nie jest tym, kim pragnąłby być? To mniej lub bardziej świadome zderzenie pomiędzy tym, co jest, a tym co możliwe że będzie - niepokoi i domaga się oswojenia. Pedagogika wydaje się niezbędna w realizacji tego zadania, ale jej bezradność najlepiej ujawnia się w pytaniu o jaką właściwie pedagogikę tu chodzi – czy o tę, która posługuje się językiem racjonalnej logiczności i wierzy, że obejmuje wszystkich i wszystko, czy o tę, która próbuje uwzględnić to, co osobiste i niepewne, biorąc pod uwagę stronę emocjonalną i etyczną?¹ Czy filozofia pomaga rozwiązać ten dylemat?

Pedagogika często korzysta z filozofii w sposób instrumentalny traktując ją jako proste źródło celów wychowania. Przykładem może tu być następująca opinia: „Dla pedagogów, zwłaszcza dla programistów, filozofia jest fundamentem, na którym opiera się konstrukcja szkoły i klasy. /.../ W filozofii znajdują oparcie, gdy trzeba podjąć szersze sprawy i zadania w rodzaju określenia celów kształcenia, doboru i układu treści kształcenia, procesu dydaktycznego i decydować, jakie doświadczenia i jaka działalność uczniów w szkole i klasie zasługują na uwagę. Filozofia ułatwia im wykonanie szczegółowych zadań i decydowanie o konkretach takich, jak dobór podręczników, zeszytów ćwiczeń i czynności uczniów – poznawczych i innego charakteru, zadawanie prac domowych, sprawdzanie postępów i korzystanie z wyników owego sprawdzania, uznanie za ważne tych, a nie innych przedmiotów i treści nauczania. /.../ Ślad filozofii znajdujemy w każdej istotnej decyzji dotyczącej nauczania i programu; tak działo się kiedyś, tak będzie w przyszłości.”² Zgodnie z powyższym

¹ Tę drugą postulował niedawno H. A. Giroux. Patrz. Postmodernizm, feminizm and cultural politics, State University of New York Press ,1991.

² A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, Program szkolny, WSiP, Warszawa 1998, s. 56.

można wskazać drogę od tego, co abstrakcyjne /i w gruncie rzeczy sensownie nieprzekładalne na język inny aniżeli język filozofii/ do tego, co konkretne i co określa rolę nauczyciela – wychowawcy, a także zagadnienia ważne w procesie dydaktycznym, czy nawet opisać sam ten proces, jego kształt i przebieg.

I tak idealizm sprowadzany z grubsza do poglądu, który postrzega rzeczywistość jako duchową, moralną, umysłową i niezmienną, wartości jako absolutne i wieczne, zaś wiedzę jako przemyślenie idei nieuświadamianych, prowadzi do rozumienia roli nauczyciela jako moralnego i duchowego przewodnika, który uświadamia wychowankom tę wiedzę i te idee. Przypominanie wiedzy i idei staje się najważniejsze w wychowaniu, zaś myślenie abstrakcyjne – najwyższą formą uczenia się. W hierarchii przedmiotów nauczania najważniejsze to filozofia, teologia, matematyka.

Realizm, uznający rzeczywistość jako obiektywną i ustrukturyzowaną, opartą na prawach naturalnych, źródłem wiedzy czyni wrażenia zmysłowe porządkowane abstrakcją, wartości postrzegając jako wieczne i absolutne, oparte jednak na prawach natury. Wychodząc z tych założeń, rolą nauczyciela jest rozwijanie racjonalnej myśli, bycie autorytetem i przez to moralnym i duchowym kierownikiem podkreślającym znaczenie ćwiczenia umysłu, myślenia logicznego i abstrakcyjnego jako jego najwyższej formy. Nauki humanistyczne zyskują tu na wartości – traktowane na równi z przedmiotami ścisłymi.

Dwudziestowieczny pragmatyzm, z jego ideą rzeczywistości jako interakcji jednostki ze środowiskiem i ciągłej zmienności jako prawdziwą, postrzega wiedzę opartą na doświadczeniu i zdobywaną przy pomocy metod naukowych. Wartości tracą zatem swój ponadczasowy wymiar i stają się zależne od sytuacji, względne, poddane zmianom i weryfikacji. Nauczyciel powinien więc rozwijać u uczniów myślenie krytyczne, naukowe, badawcze dostarczając naukowych wyjaśnień oraz informując o metodach postępowania w zmiennym środowisku. Preferuje się odejście od stałych treści kształcenia oraz przedmiotów na rzecz organizowanych doświadczeń, dzięki którym przekazywana jest kultura, a jednostka potrafi rozwiązywać problemy praktyczne.

Inne stanowisko prezentuje pedagogika odwołująca się do filozofii egzystencjalnej. Postrzegając rzeczywistość jako subiektywną, a wiedzę według osobistego wyboru, zachęca również do swobodnego wyboru wartości takich, jakie postrzega dana osoba. Nauczyciel jest zobligowany do kultywowania osobistych wyborów uczniów oraz szanowania ich osobistego poczucia tożsamości. Ważna w procesie edukacyjnym staje się wiedza o kondycji ludzkiej oraz znaczenie osobistych aktów wyboru. Przedmioty i treści kształcenia będą zatem wybierane wspólnie, a jako znaczące uznaje się estetykę, filozofię i emocje.³

³ Tamże, s. 63.

Dokonując niewątpliwie uproszczonej, ale dość wymownej prezentacji sposobu pedagogicznego eksplorowania najważniejszych kierunków filozoficznych nie sposób oprzeć się wrażeniu, że mamy tu do czynienia z, co najmniej, nieporozumieniem i to niezwykle - niestety - powszechnym. Pierwsze zagrożenie tkwi w beztroskim - czytaj bezrefleksyjnym - czyli nie uwzględniającym języka i specyfiki przedmiotu - zainteresowaniu filozofii, czyli w sięganiu do filozofii dla celów utylitarnych, mocno zawsze osadzonych politycznie i kulturowo. Filozofia staje się nie tylko obiektem nieuzasadnionego wyzysku, ale również manipulacji wtedy, gdy jest tylko uzasadnieniem dla działań służących w gruncie rzeczy pokrętnym celom organizatorów i realizatorów planów oświatowych. Równie groźne jest niedostrzeżenie lub celowe nie zwracanie uwagi na fakt istnienia schematu wyprowadzania celów nauczania i wychowania - schematu, który w gruncie rzeczy czyni te cele narzędziem działania dalece odległym od deklarowanego źródła filozoficznego. Znaczy to, że wyprowadzając teleologie wychowania postępuje się zawsze tak samo, bez względu na wybrany kierunek filozoficzny, bo nie ma to przecież żadnego znaczenia. Na to zagrożenie, ze strony wszechobecnego pozytywizmu pedagogicznego, zwrócił uwagę S. Sarnowski pisząc w „Krytyce rozumu pedagogicznego”: „Bez przewyciężenia owego pozytywizmu pedagogicznego może zostać - w trakcie właśnie dokonujących się przemian - zrobiony wyłącznie swoisty zabieg substytucyjny, zabieg tym realniejszy, że nader łatwy do szybkiego przeprowadzenia /.../ Łatwo zaś przewidzieć, że nie wyeliminuje on mocno utrwalonych zjawisk negatywnych /.../ Zabieg taki mianowicie sprowadzałby się u nas do zmiany tego, co socjalistyczne, na to, co chrześcijańskie. Należałoby przy tym pamiętać, że w realiach polskich to, co chrześcijańskie jest właściwie wyłącznie katolickim /.../ Nie bez podstaw jest obawa, że już teraz - zwłaszcza w funkcjonowaniu instytucji pedagogicznych, od rozstrzygnięć ustawowych po praktykę szkolną - tak właśnie się dzieje.”⁴

Pedagogika nie może rzecz jasna obyć się bez filozofii, ale związki jakie z filozofią tworzy, połączone często z dążeniem do umocnienia pedagogiki jako dyscypliny naukowej, podniesienia jej rangi w oczach praktyków, nie przynoszą jej chluby. W jaki zatem sposób budować pedagogikę wolną od opisanych powyżej błędów?

„Wydaje się, że jedynym możliwym rozwiązaniem jest uczynienie pedagogiki dyscypliną po prostu filozoficzną. W tym wypadku szłoby między innymi o to, aby w ramach pedagogiki pojętej jako dyscyplina filozoficzna powiązanie z filozofią nie polegało na poprzestawaniu na określonych oczywistościach. Byłoby bowiem wtedy najprawdopodobniej tak, że - owszem - odwołujemy się do filozofii, ale w toku poszukiwań ściśle pedagogicznych pozostaje ona całkowicie poza refleksją. Filozofię reprezentuje filozofia wybrana na podstawie

⁴ S. Sarnowski, *Zamiast wstępu, czyli o pozytywizmie pedagogicznym*, /w./ *Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. S. Tarnowski, Bydgoszcz 1993., s.7.

racji pozateoretycznych – w tym także racji pozafilozoficznych - / np. marksizm lub – powiedzmy- tomizm/, przez to filozofia raczej w kształcie „talmudycznym.”⁵

Świat staje się talmudyczny nie tylko dlatego, że leży to w interesie polityków i wszystkich tych, którzy poprzez sprawowanie władzy mieszczą się świetnie w Foucaultowskiej rzeczywistości, ale także poprzez niewiedzę i bezradność, która z niej wynika /a czyni ona ludzi podatnymi na manipulację/ i która tradycyjnie utrwała przepaść pomiędzy pokoleniami powodując, że następcy uczą się tego samego schematu podwójnych prawd. Aby wyzwolić się z niego należy po prostu znaleźć „swoje miejsce”, czyli określić się zamykając na „inność”. Jest to najprostsza i najczęściej przyjmowana droga życia, która uchodzi za najlepszą, albowiem prowadzi do społecznych profitów poprzez konformistyczną /a więc fikcyjną/ postawę szeroko aprobowaną przez pokolenie zstępujących. Powyższy schemat, gdy myśli się o pedagogice, oznacza uporczywe trwanie przy przekonaniu o koniecznym i oczywistym rozdzieleniu tzw. Teorii i Praktyki. W efekcie dochodzi do instrumentalizacji filozofii, która z jednej strony uzasadnia wybór teoretycznych opcji, gdy chodzi o akademickie dysputy, z drugiej zaś staje się intelektualnym zapleczem dla wymuszonego uzasadniania działań wychowawczych tak oczywistych, że nie wymagających intelektualizacji i teleologizacji. Jedyne, czego może im naprawdę brakować to tego, co niezbędne każdemu działaniu wychowawczemu, czyli „po prostu” refleksji filozoficznej stanowiącej z nim oczywistą i nierozzerwalną jednię. Czy jednak nie jest to brak na tyle kardynalny, że aż rzutuujący na moralny wymiar wychowania z jednej, a na etyczny obraz pedagogiki jako dyscypliny naukowej z drugiej strony? Czy pedagogika jako spór racji jest nim rzeczywiście, czy tylko imituje filozofię, co czyni ją samą niemoralną i nieestetyczną wtedy, gdy celowość wychowania oddziela od egzystencjalnego bytowania niemożliwego bez gnozy?

2. Teleologia wychowania a perspektywa racjonalności emancypacyjnej

Pozwólmy sobie na stwierdzenie, że emancypacja zaczyna się tam, gdzie istnieje świadomość konieczności zmiany nie tylko formy, ale i treści. Emancypacyjne w formie to tyle, co filozoficzne, ciągle pytające o treść, która będąc zmienną pozostaje otwartą. A zatem, gdy myśli się o emancypacji w perspektywie kreowania celów wychowania trzeba, podobnie jak czynił to S. Hessen, być filozofem wychowania wykraczającym poza materialistyczne /rozumiane często jako „naukowe” / i instrumentalne podejście. „Okoliczność ta wskazuje także na swoisty charakter celów wychowania. Celów tych nie może sobie bynajmniej pedagogika wyobrażać jako czegoś zakończonego i danego, jak to często przedstawiają pedagodzy – praktycy, którzy wpadli w rutynę wychowawczą. Gdyby cele wychowania były czymś takim gotowym, nie mogłyby przenikać organicznie i z wewnątrz życia dziecka, lecz

⁵ Tamże, s. 6.

narzucałyby mu się mechanicznie jako coś obcego i zewnętrznego. Wówczas słusność mieliby ci, którzy odrzucając jakiegokolwiek określone cele wychowania stawiają jako jedyne jego zadanie „życie” dziecka i jego „przyrodzony” rozwój i sprawiedliwie żądają, żeby życia dziecka nie przynosić w ofierze „przygotowania do życia”, żeby jego realna terażniejszość nie była pochłaniana przez możliwą dopiero przyszłość, i żeby dynamika rozwoju nie była zabijana przez zaspokajanie panujących przesądów. Zatem cele wychowania powinny być takie, aby życie, ruch i rozwój nie tylko nie były wyłączone, lecz aby stanowiły założenie ich podstawy. Każdy okres życia człowieka powinien posiadać własną wartość, a nie być tylko przygotowaniem do okresu następnego. /.../ Jeżeli takie cele w ogóle istnieją, to utożsamiają się z tymi bezwarunkowymi, czyli „absolutnymi” wartościami, których zespół stanowi to, co przyjęto dziś określać wyrazem „kultura”.⁶ Czy pedagogiki sytuujące się w ramach tzw. racjonalności emancypacyjnej emancypują w sensie filozoficznym? Czy są pytaniem?

W teoriach wychowania antyautorytarnego deklarowanym celem wychowania jest rozwój wychowanka rozumiany jako samorealizacja, samowychowanie realizowane we współdziałaniu, współpartnerstwie, przy nieoceniającym nastawieniu wychowawcy do dziecka. Edukacja powinna odbywać się bez przymusu i respektować prawo jednostki do własnej drogi rozwoju oraz akceptować autonomię, indywidualność, podmiotowość wychowanka i wychowawcy. Pomoc jako skierowana do wychowanka oferta nie narusza jego autonomii i jest moralnie dopuszczalna. Oto wizja wychowania liberalnego sięgającego w swej tradycji do J.J. Rousseau’a i zawsze atrakcyjna tam, gdzie w wychowaniu chce się znieść przymus traktując takie działanie jako antidotum na wszelkie zło. Czy wizja ta może być zaakceptowana przez pedagogikę rozumianą jako filozoficzna i będącą w gruncie rzeczy nieustająca krytyką rozumu pedagogicznego?

J.J. Rousseau napisał kiedyś: „ Pójdźcie ze swym wychowankiem odwrotną drogą. Pozwólcie mu wierzyć, iż to on jest mistrzem, w rzeczywistości jednak bądźcie nim sami. Nie ma doskonalszego poddani, niż to, któremu przyznaje pozór wolności. W ten sposób zapanuje się nawet nad jego wolą. Czyż to biedne dziecko, które niczego nie wie, niczego nie umie i nie rozpoznaje, nie jest zdane całkowicie na was? Czyż nie dysponujecie wszystkim w jego otoczeniu, co jest dla niego znaczące? Czyż nie jesteście Panem jego wrażeń według swego własnego uznania? Czy jego prace, jego zabawy, jego przyjemności i troski, czy to wszystko nie leży w waszych rękach, a ono nawet o tym nie wie? Bez wątpienia wolno dziecku robić, co zechce, ale wolno mu chcieć tylko tego, czego wy chcecie, żeby ono chciało.”⁷ A. Miller nazwała takie myślenie jako pedagogikę „ w najgłębszym sensie manipulatorską” widząc

⁶ S. Hessen, Podstawy pedagogiki, Żak, Warszawa 1997., s. 64.

⁷ H. v. Schoenebeck, Antypedagogika w dialogu, Kraków 1994, s. 29.

dziecko nie w jakiejś abstrakcyjnej „naturze”, lecz w konkretnym otoczeniu osób znaczących, wywierających wpływ na jego rozwój tym, co w nich samych nieświadomione.⁸

„ Dla Rousseau’a /.../ swoboda i przymus są faktami wychowania. Dziecko już jest wolne, wolne z przyrodzenia, jego wolność jest gotowym faktem, zagłuszonym jedynie przez drugi także fakt samowolnego przymusu ludzkiego. Dość znieść przymus, a wolność poderwie się, rozbłyśnie własnym światłem. Stąd negatywne pojęcie wolności jako braku przymusu: zniesienie przymusu oznacza triumf wolności. Stąd też alternatywa: swoboda albo przymus. Albowiem rozumiane jako fakty, jako gotowe dane, swoboda i przymus istotnie wyłączają się wzajemnie. /.../ Dlatego przymus, którego właściwego źródła należy szukać nie poza dzieckiem, lecz w nim samym, może być zniweczony tylko na drodze wychowania w człowieku wewnętrznej siły, mogącej oprzeć się wszelkiemu przymusowi, a nie tylko na drodze zniesienia przymusu, zawsze przecież częściowego. Właśnie dlatego, że przymus może być rzeczywiście usunięty tylko przez samą stopniowo rosnącą osobowość dziecka, wolność nie jest faktem, lecz celem, zadaniem wychowania. A skoro tak, to upada sama alternatywa swobodnego lub przymusowego wychowania, a swoboda i przymus okażą się nie sprzecznymi, lecz wzajemnie przenikającymi się zasadami./.../ Przymus jest faktem życia stworzonym nie przez ludzi, lecz przez przyrodzenie człowieka, który rodzi się wbrew słowom Rousseau’a nie wolnym, lecz jako niewolnik przymusu. Jeżeli zatem uznajemy przymus jako fakt wychowawczy, to nie dlatego, że pragniemy przymusu lub uważamy za niemożliwe obejść się bez niego, lecz dlatego, że chcemy go zniszczyć we wszystkich jego objawach, a nie tylko w jego szczegółowych formach./.../ Przepoić przymus, ten nieunikniony fakt wychowawczy, wolnością jako celem istotnym wychowania – oto właściwe zadanie wychowania. Wolność jako zadanie nie wyłącza, lecz przyjmuje fakt przymusu. Właśnie dlatego, że zniszczenie przymusu jest istotnym celem wychowania, przymus staje się punktem wyjścia procesu wychowawczego./.../ Przymusowe według przyrodzonej konieczności wychowanie musi być równocześnie swobodne i to stosownie do urzeczywistnionego przez nie zadania.”⁹ Czy to, co w wychowaniu świadome i nieświadomione nie czerpie z treści tworzonych przez kulturę, a może tylko przez nią odtwarzanych.? Może rację ma S. Hessen, że przemoc zawarta jest tam, gdzie wartości podporządkowywane są środkiem „ pedagogicznego” działania i stanowi wyzwanie dla pedagogiki zawsze odnawianej?

Gdy przedmiotem refleksji czynimy rozumienie wychowania jako składnika refleksji nad bytem człowieka w ogóle, zadajemy pytanie o to, czym jest wychowanie, jaką rolę odgrywa, a nie o to, jakiego człowieka i jak należy wychowywać. Tak postawione pytanie zawsze pozostanie otwarte w przeciwieństwie do pytań technicznych, które poprzez

⁸ Tamże, s. 29.

⁹ Tamże, s. 97-99.

wskazywanie środków działania kreują obraz człowieka jako celu wychowania i przez to go instrumentalizują. Ma zatem rację R. Kwaśnica, gdy twierdzi, że pedagogika tradycyjna i emancypacyjna nie są sobie przeciwstawne i wzajemnie się uzupełniają, ale nie ma racji twierdząc, że nie jest możliwa trzecia pedagogika, a jedyne, co można osiągnąć to kultura dialogu pomiędzy dwiema racjonalnościami i tłumaczenie ich sensu wobec wzajemnych ograniczeń.¹⁰ Kulturowa otwartość pedagogiki, na którą zwrócił uwagę S. Hessen pozwala na jej rozumienie jako dziedziny filozofii, a zatem nie pozwala na zastosowanie tej nazwy dla koncepcji, które w sposób bezkrytyczny bronią swoich racji odnosząc się tylko do tego, co stanowi ich przeciwieństwo. I niczego w tej kwestii nie zmienia fakt kulturalnego, pogłębionego o samorefleksję, sposobu prowadzenia dyskusji, ani też deklaracja, że chodzi o wychowanie człowieka, gdy tak naprawdę jego wolność jest tylko interesem, przedmiotem gry rynkowej, efektem przetargu.

Czym zatem jest emancypacja, jako źródło celów wychowania w sensie poszukiwania wolności? Tak naprawdę może stać się tylko obowiązkiem głębokiego przeżycia duchowego, które zawsze oznacza świadomą refleksję w kierunku współodczuwania egzystencjalnego cierpienia konkretnych ludzi w konkretnych sytuacjach i wysiłku w celu wzniesienia się ponad własne cierpienie ku cierpieniu innych / realnych, a nie abstrakcyjnie wyobrażanych np. jako ludzkość/ ludzi. Czy upolitycznianie pedagogiki poprzez czynienie jej pedagogiką „uciśnionych”, tak jak widział to P. Freire jest emancypacją? Jako zjawisko społeczne budzi przerażenie swoją rewolucyjnością, czy jednak nie przypomina zasady, że prawdziwa wolność to poświęcenie się dla dobra innych, jednak bez świadomego dzielenia na tych „lepszycy” i „gorszych”, bo taka świadomość nie uwalnia, lecz przywiązuje? Tyle tylko, że stając się zasadą wynosi się ponad jednostkową niepowtarzalność relacji wychowawczej.

3. Buddyjskie „oświecenie” jako telos samowychowania

Tym, co szeroko rozumiana pedagogika humanistyczna, w tym emancypacyjna, wnoszą do pedagogiki, jest przypomnienie faktu, że wychowanek jest istotą odrębną, mającą takie same prawa jak ten, który mieni się być jego wychowawcą. To przypomnienie jest o tyle ważne, iż zmusza do wzięcia pod rozwagę prawdy o tym, że tylko osobisty trud wychowanka może zapewnić jakikolwiek sukces pedagogiczny, a proces ten jest bolesny, uwikłany w przemoc, lecz zdolny do wyzwolenia się od niej bez hipokryzji manipulacji zastępowania przemocy fizycznej przemocą psychiczną udawania wolności, czy też fabrykowania sztucznej opozycji pomiędzy tym, co „naturalne” a „cywilizacją”.

Jeśli zgodzimy się z tezą, że pedagogika powinna być dziedziną filozoficzną, to nie powinna ona lekceważyć metafizyki. Czyż nie taką jest sama myśl, którą jakże często

¹⁰ R. Kwaśnica, Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej, Wrocław 1987., s. 111.

przeciwstawia się „prawdziwej” rzeczywistości? A może jednak iluzoryczne jest to rozdzielanie prowadząc pedagogikę do zniewolenia poprzez niezrozumienie własnej tożsamości, poprzez ciągłe zapożyczanie się będące drogą na skróty, pójściem na łatwiznę, co w efekcie prowadzi do kumulacji przemocy i egzystencjalnego cierpienia? I tak ciągle, i po raz kolejny odtwarzany błąd wychowania, które świadomości uczyć chce będąc nieświadome drogi dojrzewania, a także odbierające wychowywanym prawo do własnej, być może dłuższej i trudniejszej drogi. Tego problemu nie da się załatwić poprzez zastosowanie zestawu metod i technik, których po prostu nie ma tam, gdzie dzieje się wychowanie, które nie imituje życia, ale jest nim poprzez cierpienie narodzin, spełnienia i śmierci. Każdy akt wychowania należałoby zatem rozpatrywać jako akt bytu w jego zmienności, a stosunek wychowawczy, relację pomiędzy nauczycielem a uczniem, jako akt uwolnienia od zależności wynikającej z początkowej asymetryczności ról ku ich „śmierci” będącej symetrią, ukoronowaniem rozpadu związku opartego na przewadze jednej ze stron. Konflikt i jego przeżycie są równie ważne w wychowaniu, jak i dialog. Jedność i wielość tworzą tu paradoks, który pozwala na stwierdzenie, że naprawdę wychowawcą jest ten, kto nie wychowuje, nauczycielem tylko ten, od którego chcemy się uczyć.¹¹ Tak można myśleć o pedagogice rozważając myśl buddyjską.

„Inność” pedagogiki rozważanej na fundamencie buddyzmu tybetańskiego należałoby wziąć w cudzysłów, podobnie jak każdą inną inność, bo tylko wtedy może ukazać nam się rzeczywiste oblicze pedagogiki nierozzerwalnie związanej z filozofią, podobnie jak wtedy, gdy z inności spotkanego człowieka wyłania się natura wspólnego, gdy pokonany zostaje lęk, strach, uprzedzenie.

¹¹ Koncepcje wychowania jako jedności ciała, duszy i umysłu przedstawiłem w artykule „Ku pedagogice przyszłości – filozoficzne źródła nadziei” w pracy zbiorowej pod red. S. Sarnowskiego, Krytyka rozumu pedagogicznego, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993, s.113 – 131. W tekście tym prezentuję różne nurty współczesnej pedagogiki przypisując im metaforyczne funkcje w ramach sylogizmu jedności w wielości. Tak zatem pedagogika „naukowa” reprezentuje opór ciała w stosunku do myśli filozoficznej. „Jest swoistą pożywką dla świata myśli abstrahującej. Lecz w stosunku do tzw. „realiów pedagogicznych” jest myślą sama w sobie; pełni rolę / lub stara się pełnić / „duszy” działalności pedagogicznej. To rozdwojenie funkcji przyczynia się do starzenia się pedagogiki. /.../ Z jednej strony jawi się ona jako przejaw myśli ograniczonej przez materialny kształt rzeczywistości, która ją stwarza. Z drugiej strony afirmacja lub negacja tej rzeczywistości prowadzi do unaukowanego opisu, który przez swoje doskonalenie i dążenie do „obiektywizmu” stoi w sprzeczności z istotą wychowania rozumianego jako wyzwolenie”. Z kolei pedagogikę religijną / mam tu na myśli przede wszystkim pedagogikę opartą o wartości katolickie / można przedstawić jako dążenie duszy pragnącej wyzwolenia i próbującej przewyciężyć opór ciała. „Byłaby to pedagogika ducha, który pragnie miłości, wolności i nadziei. /.../ Zmierza ona do zaspokojenia ludzkiej potrzeby transcendencji i stwarza określoną, wyraźną koncepcję człowieka. /.../ Lecz to, co jest siłą tej pedagogiki, nierzadko bywa jej słabością. /.../ Swoisty egocentryzm chrześcijański w jakimś sensie ogranicza człowieka, czyniąc to w imię jego apoteozy jako Istoty Stworzonej. W świecie, w którym pozostaje tylko wartość, nie musi ona być wartością i przegrywa sama z sobą. Jest to cena, jaką płaci się za akt duchowej wolności. Powtórzmy: Problem Zła roztapia się w dążeniu do Dobra, lecz Dobro pozostając w zawieszeniu nie tryumfuje; w oczekiwaniu na spełnienie Obietnicy zdarza się tylko nielicznym i częściowo. A człowiek realny zdaje się być nagle pozbawiony teraźniejszości / jakże jednak dojmująco obecnej/.” Trzecią pedagogiką jest postulat sięgnięcia do bezpośredniej refleksji nad życiem człowieka w filozofii, która spełnia kryterium „inności” w stosunku do tradycji europejskiej, czyli do filozofii pustki wypełnionej, filozofii buddyzmu tybetańskiego.

W myśleniu naukowym pedagogika aspiruje do występowania jako dyscyplina /formalizuje się/, w chrześcijaństwie pedagogika jest konsekwencją wiary i opierając się na dogmatach prowadzi człowieka ku przeżyciu tajemnicy spotkania z Bogiem. O buddyzmie powiedzieć można, że jest po prostu pedagogiką bez zewnętrznej, czy wewnętrznej potrzeby uzasadniania siebie samej. Wychowanie w jej rozumieniu, gdyby zadawała takie pytanie, jest tym samym, czym egzystencja w każdym swoim przejawie. Nie istnieje tu żadna inna wiedza oprócz tej, która mówi, w jaki sposób byt zmienia się w niebyt, a niebyt w byt, i w jaki sposób uwolnić się od cierpienia wynikającego z zasady zmienności, a nawet jak wspierać innych na ich własnej ścieżce ku temu samemu celowi – zrozumieniu natury tego, co jest i czego nie ma.¹² Charakterystyczną dla buddyzmu metodę osiągania wiedzy, która jest jednocześnie samowiedzą zdobywaną przez osobisty wysiłek, a także rolę nauczyciela w tym procesie ilustruje następująca opowieść: „Kiedy zapytano Joshu o podstawową zasadę buddyzmu odpowiedział:

- Cyprys na dziedzińcu.
- Masz na myśli obiektywny symbol – stwierdził mnich
- Nie, nie to mam na myśli.
- W takim razie – spytał znowu mnich – co jest podstawową zasadą buddyzmu?
- Cyprys na dziedzińcu – powtórzył Joshu.”¹³

Jak pisał M. Eliade „posłannictwo Buddy skierowane jest do człowieka, który cierpi, człowieka ujętego w sieć reinkarnacji. Według Buddy, jak we wszystkich formach jogi, zbawienie można uzyskać jedynie przez wysiłek osobisty, przez konkretne przyswojenie prawdy. Nie była to teoria, ani ucieczka w jakikolwiek wysiłek ascetyczny. Należało prawdę

¹² Wspólnym elementem wszystkich ścieżek są cztery klucze /pieczęcie/ nauki Buddy wymagające zrozumienia. Są to następujące twierdzenia:

1. Wszystkie złożone rzeczy są nietrwałe. / „Wszystko, co stworzone przez przyczyny i warunki, jest nietrwałe, nie tylko w tym znaczeniu, że kiedyś musi przestać istnieć, ale również w tym, że zmienia się co chwilę. Końcem narodzin jest śmierć, końcem dobra – zło, zła – dobro, łączenia się – oddzielanie, tworzenia – niszczenie, a końcem składania jest rozkład.”/
2. Wszystko, co splamione powoduje cierpienie. / „Każde negatywne, w pełni dokonane działanie jest oczywiście splamione. Lecz nawet w pełni dokonane pozytywne działanie, jeśli wykonane zostało z egoistycznych pobudek, jest splamione. Ujmując to subtelniej, nawet pozytywne, w pełni dokonane działania dla dobra innych, są splamione, jeśli łączą się z dualistyczną myślą.”/
3. Urzeczywistnienie jest spokojem. / „Urzeczywistnienie nie oznacza czegoś nowego lub dodatkowego. Oznacza pełne nagromadzenie i pełne oczyszczenie. Gdy nie ma już nic więcej do nagromadzenia lub oczyszczenia, urzeczywistnia się samemu ostateczną prawdę o sobie. To zrozumienie nie może być porównane z jakimkolwiek innym rozumieniem lub urzeczywistnieniem.”/
4. Wszystkie zjawiska pozbawione są niezależnej istoty /samoistnienia/. Kiedy mówimy „ja” jesteśmy oszukani – to iluzja. Aby „ja” mogło istnieć musiałoby być niezależne i stałe. Lecz jest bardzo uzależnione i względne, zatem nie może posiadać prawdziwego istnienia. Wzajemnie zależny sposób powstawania „ja” to tylko iluzja, a jeśli nie ma „ja” to „moje” również nie może istnieć. Względne jest iluzoryczne; lecz mimo to będąc w iluzji musimy próbować posuwać się naprzód, by osiągnąć urzeczywistnienie, uwalniając się od przeszkód iluzji. By odsunąć te przeszkody musimy najpierw stworzyć lepsze iluzję, a usunąć złe. / „Robiąc coś dobrego ważne jest, aby robić to bez egoistycznej motywacji i bez ustalonej, stałej idei dobra i zła.”/

/ J. E. Tai Situ Rinpoche, Way to go, na prawach rękopisu, tłum. H. Smagasz, Warszawa 1987, s. 9 – 17.

¹³ D. T. Suzuki, Wprowadzenie do buddyzmu zen, Wyd. Przedświt, Warszawa 1992, s. 114

zrozumieć i zarazem doświadczyć jej /.../ obie drogi nasuwały niebezpieczeństwa: „zrozumienie” groziło zwykłą spekulacją, a „doświadczenie” ekstazą. Budda jednak dostrzegał, że „ratunek” jest tylko w nirwanie, w przekroczeniu poziomu profana i reintegracji na poziomie tego, co nieuwarunkowane. Innymi słowy, nie można się inaczej uratować, jak tylko umierając w tym życiu profana i odradzając się w życiu, którego nie da się zdefiniować, ani opisać. Dlatego symbole śmierci, odradzania się i inicjacji powracają bezustannie w tekstach buddyjskich. /.../ Budda naucza drogi i środków umierania w kondycji ludzkiej, w niewoli i w cierpieniu – aby odrodzić się w wolności, pięknie i nieuwarunkowaniu nirwany. Wzbraniał się jednak mówić o tym nieuwarunkowaniu, aby go nie zdradzić. Jeśli atakował braminów i paribbadżaków, to dlatego że prowadzili oni zbyt wiele dysput o niewyraźnym i chełbili się możliwością zdefiniowania jaźni./.../ Tathagata /oświecony/ nie może być już definiowany jako materia, wrażenia, idee, chęci, poznanie: jest on uwolniony od tych określeń; jest głęboki, niewymierny, niezgłębiony jak wielki ocean. Nie można powiedzieć jest, nie jest, jest i nie jest, ani jest ani nie jest.¹⁴ Jeśli zatem „oświecenie” miałoby być celem wychowania, to samo wychowanie byłoby przede wszystkim ruchem wyposażonym we wszystkie jego atrybuty.

Ruch ludzkiego umysłu, będący reakcją na zmianę i sam będący zmianą, nie da się sprowadzić do prostych reakcji na silne, nowe bodźce. Człowiek będący w ruchu, podróżujący w jakimś kierunku, zmieniający miejsce w czasie i przestrzeni, otrzymuje dar sięgania wgłąb siebie poprzez rozwijanie umiejętności spokojnej konfrontacji /kontemplacja, medytacja/ i towarzyszącej jej transcendencji. Nowe doświadczenia nie wypierają starych, ale łączą się z nimi w nową jakość, w nową rzeczywistość postrzegania siebie i świata zawsze w perspektywie niedokonanego, w doskonałej przestrzeni „tu i teraz”, w której transcendencja staje się konieczną podróżą w siebie, staje się powrotem tego samego i innego człowieka do miejsc i czasów, z których wyruszył i które teraz tworzą się na nowo. Taka „podróż” będąca oddaleniem, jest też planem tego, co ma się wydarzyć. M. Heidegger, mówiąc o rozumieniu przez człowieka Bycia mówił o konieczności działania, o konieczności wychodzenia mu naprzeciw, zakładając pierwszeństwo egzystencji przed esencją – pierwszeństwo odkrywania tego, co jawi nam się jako Niebyt ze Światem przed Bytem w Świecie. Buddyjska idea „oświecenia” uwalniająca od cierpienia w bycie poprzez odkrywanie tkwiącego w nim niebytu ilustruje dokonywanie się aktu transcendencji wyrażanego jakością odnawianych i przez to nieśmiertelnych idei. W praktyce wychowania oznacza to, iż poprzez konfrontację różnych doświadczeń nauczyciela i ucznia dokonać się w końcu może akt transcendencji będący wydobyciem idei tożsamości i wspólnoty egzystencjalnej. Wychowanie będąc kulturą konfrontacją daje szansę transcendencji, a tym samym przede wszystkim ułożenia stosunków

¹⁴ M. Eliade, Joga. Nieśmiertelność i wolność, PWN, Warszawa 1997, s. 180-182

z samym sobą jednocześnie w ich racjonalnej i emocjonalnej perspektywie. Konfrontacja, będąca refleksją umysłu nad własnym ruchem, zmiennością i stałością /transcendencja/, jest zarówno rozwojem, jak i terapią.¹⁵ Jest filozofią.

¹⁵ Wychowawcze /terapeutyczne/ właściwości buddyjskiej medytacji zen interesująco przedstawił P. Zieliński w książce „ Samorealizacja i samowychowanie w zen i metodzie Silvy”, Wyd. WSP, Częstochowa 2000.