

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.17>

Paweł ZIELIŃSKI

<https://orcid.org/0000-0001-9015-6751>

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: p.zielinski@ujd.edu.pl

**[rec.] Michał Nowicki, *Edukacja filozoficzna w Indiach wczesnego okresu upaniszadowego*,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2024, ss. 218**

Monografia Michała Nowickiego *Edukacja filozoficzna w Indiach wczesnego okresu upaniszadowego* wydana w nowej serii „Poznańskich Studiów z Dziejów Edukacji” jest pracą o charakterze interdyscyplinarnym, przede wszystkim pedagogicznym, ale też historycznym, filozoficznym i religioznawczym. Już samo motto przytoczone na początku pracy sugeruje rys hermeneutyczny w dociekaniami autora.

Czy jednak chodzi tutaj o edukację tylko filozoficzną, na co wskazuje tytuł książki? Analizując spis treści, dostrzec można przede wszystkim wyeksponowanie aspektu humanistycznego pracy, zawartego w jej treściach pedagogicznych, historycznych, filozoficznych, ale też – wyraźnie – religijnych. Mamy tu do czynienia z filozofią i praktyką wychowania, gdzie religia zawiera pewne dogmaty, ale też wskazuje na określoną stronę praktyczną, pewną i bliżej określoną praktyczną drogę soteriologiczną, prowadzącą do realizacji w życiu doczesnym założonego celu filozoficzno-religijnego. Zdaniem piszącego tę recenzję najbardziej trafnym ujęciem tytułu byłaby jednak „edukacja filozoficzno-religijna”, gdyż, jak to ujął Józef Marzęcki, tę specyfikę odmienności myślenia ludów Środkowego i Dalekiego Wschodu, polegającą na nieoddzielaniu pewnych dziedzin ludzkiego życia, można ująć jako „system filozoficzno-religijny” (Marzęcki, 1999, s. 10). Jednak autor omawianej teraz monografii ma pełne prawo do własnego stanowienia rozumienia i nazewnictwa w tej materii, które za chwilę zresztą przytoczę.

Praca składa się z następujących części: *Słowa wstępnego*, *Wstępu*, *Wprowadzenia*, w którym mowa już o „Tradycji edukacji filozoficzno-religijnej w Indiach”, tytułowanych czterech rozdziałów, z których pierwszy nie posiada podrozdziałów, drugi posiada cztery, trzeci – osiem, podobnie jak ostatni. Ponadto praca zawiera *Zakończenie*, *Bibliografię* i *Indeks nazwisk*. Ostatnia strona miękkiej okładki, utrzymanej w tonacji barw brązowo-niebieskiej, z dominacją tej ostatniej, bez specjalnej ikonografii, zawiera notę dotyczącą zainteresowań badawczych i pracy zawodowej autora, wraz z jego zdjęciem. Wskazane zajęcia autora to nie tylko praca akademicka na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, ale też zajęcia „w duchu holistycznym z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi” w ramach „Szkoły Leśnej w Grupie”. To znamienne z uwagi na charakter omawianej w monografii działalności edukacyjnej wczesnego okresu upaniszadowego, mającej charakter wewnętrznie integrujący człowieka, ponadto wspólnotowy, a także często odbywającej się na łonie natury.

Ujęty w tytule wczesny okres upaniszadowy to czas od VIII do VI wieku p.n.e., a jak utrzymuje autor – jest to okres wyjątkowy z uwagi na krystalizowanie się hinduskiej myśli filozoficznej, przekształcenia w strukturach edukacyjnych powiązanych z nowymi metodami nauczania oraz kształtowaniem się metodyki nauczania jogi, ponadto późniejsze oddziaływanie na wszystkie hinduskie szkoły ortodoksyjne, ale też buddyzm i w ogóle na indyjską duchowość (Nowicki, 2024, s. 12–13). Autor spośród kilkunastu tradycyjnych upaniszad klasycznych jako bazę źródłową wybrał trzy: *Brihadaranjakę*, *Czhandogję* oraz we fragmencie powiązanych z edukacją – *Taittiriję*. To w oparciu o te jakby „komentarze” do Wed, brahmanów i aranjak, wcześniejszych dzieł myśli indyjskiej, Nowicki docieka isticie buddyjskiej prawdy, gdyż pyta o cierpienie, jego istotę i przyczyny oraz drogę uwolnienia się, co jego rozważania czyni ponadczasowymi i uniwersalnymi. Upaniszady nie są traktatami filozoficznymi w europejskim analitycznym i dyskursywnym znaczeniu, zawierają jednakże zagadnienia moralne, społeczne, religijne i mistyczne. Autor brak artykulacji edukacji religijnej w tytule swej pracy tłumaczy właśnie stanowiskiem filozoficzno-egzystencjalnym ówczesnych ludzi, zabiegali oni bowiem o „wyzwolenie”, a nie o „zbawienie”. Praca nad przekształceniem świadomości w celu wyzwolenia była przede wszystkim pracą edukacyjną, nauczaniem, wychowaniem i samowychowaniem.

Przydatnym zabiegiem związanym z odbiorem dzieła – o przeciwie „egzotycznej” i trudnej dla laika zawartości – jest zamieszczenie *Wprowadzenia*, które pozwala czytelnikowi lepiej odnaleźć się w poruszanej problematyce. Zawiera ono informacje o epokach literacko-historycznych i ich najważniejszych osiągnięciach pisanych, nomenklaturze, mitologii, elementach nauczania i wychowania, tle społecznym i kulturowym i podobnych zagadnieniach, bez wątplenia ułatwiających odbiór recenzowanego dzieła.

Rozdział pierwszy, zatytułowany *Nauczyciel i uczeń w okresie upaniszadowym*, dość wszechstronnie porusza przedmiotowy temat, ale – w skrócie ujmując – relacje te są jednak relacjami typu: mistrz – uczeń, czyli autorytarnymi. Aby uniknąć wartości negatywnej w postaci cierpienia, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie są zdeterminowani, by osiągnąć wyzwolenie – wartość pozytywną, wokół której rozwija się całe nauczanie. Ma ono być przy tym dostosowane do możliwości poznawczych uczniów. Jest to również praca wychowawcza o charakterze indywidualistycznym, realizowana w oparciu o wzajemny szacunek, zatem widoczna jest tutaj podmiotowość stron wychowania. Ponadto braminie jako nauczyciele ponoć byli gotowi rezygnować z atrybutów swojego stanowiska, przyznawali się do niewiedzy, starali się być szczerzy, co oddawało nie tylko ich zaangażowanie i autentyczność, ale też było dobrym wzorem do naśladowania przez uczniów (s. 46–47).

W rozdziale drugim, zatytułowanym *Teleologia wychowania w klasycznych Upaniszadach*, dowiadujemy się o głównych celach wychowania zawartych w upaniszadach. Wyzwolenie jako cel ostateczny jest osiągnięte na drodze pracy samowychowawczej, w której w rozmaitym stopniu zaznacza się też wpływ nauczyciela duchowego. Ponadto człowiek na tej drodze samorealizacji nie jest ograniczany ani płcią, ani statusem majątkowym czy społecznym, za to jest samodzielny w wyborze nauczyciela duchowego, można też rzec – „autonomiczny moralnie”, zwłaszcza że autor dostrzega tutaj związki z idealizmem niemieckim, z myślą filozoficzno-moralną Immanuela Kanta (s. 75–76). Jest to duża zaleta pracy, gdy autor szuka i wskazuje na powiązania starożytnej myśli indyjskiej z dylematami moralnymi i pedagogicznymi wybitnych twórców w zachodniej kulturze. W ten sposób autor zaznacza też, czy wręcz udowadnia, uniwersalizm wartości edukacyjnych upaniszad.

Kolejny rozdział *Filozoficzne, społeczne i religijne treści Upaniszad* w sposób szeroki zarysowuje przedstawioną w tytule rozdziału problematykę. Autor wnika między innymi w istotną pedagogicznie problematykę tożsamości, podmiotowości ludzkiej, która w głębszej perspektywie omawianej filozofii wydaje się być nie tyle osobowym „ja”, co identyczna z boskim bytem (s. 105–109). Jak pisze autor:

Treści kształcenia zawarte w Upaniszadach są zorientowane na przygotowanie wychowanka do pełnego, świadomego, rozumiejącego uczestniczenia w życiu duchowym, do wzięcia odpowiedzialności za swoje życie, ale i życie społeczności... (s. 131).

Taka teoria, zdaniem autora, jest zgodna z filozofią kultury Bogdana Nawroczyńskiego, gdzie realizowany cel lokuje się w kategorii ducha i transcendencji. Jest to bardzo interesujące spostrzeżenie autora, które, tak naprawdę, powinno pozwolić mu zweryfikować totalny cel wychowania w analizowanych upaniszadach. Żeby dobrze oddać tę myśl, należy sobie uświadomić, że warstwa teleologiczna wychowania zawiera zarówno ideał i główne cele wychowania, jak i treści

i zadania wychowania (Tchorzewski, 2018, s. 102, 119). To „odpowiedzialne życie w społeczności” stanowi bardziej główny cel wychowania, a nie jego treść. Czy totalnym celem wychowania jest wyzwolenie, a ideałem wychowania człowiek wyzwolony, czy też człowiek urzeczywistniony, który zdecydował się na zaangażowaną pracę na rzecz innych? To nie to samo, gdyż „wyzwolony” człowiek może dokonywać wyboru, pozostać „w samotności” albo wrócić „z góry” i pracować w społeczeństwie. Cel (osiągnięcia) transcendencji czy samo-transcendencji nie przesądza wcale o drugim wyborze. Dylemat ten był przedmiotem rozważań wybitnych współczesnych uczonych humanistów, jak Abraham Maslow. Prowadząc swoje badania – co prawda, odwołujące się do buddyzmu, ale też dotyczące dokładnie tego samego problemu – wyraźnie widział różnicę między ideałem *buddy pratjeki* (samotnego buddy) a *bodhisattwą* (buddą odpowiadającym na potrzeby czy prośby innych) (Maslow, 1986, s. 123). Podobnie jest w taoizmie. Taoistyczny ideał wychowania uosobiony w mędrцу taoistycznym to urzeczywistniony człowiek skłonny do pomagania innym ludziom, obdarowywania ich oraz współdziałania z nimi (Zieliński, 2015, s. 180–184).

Ostatni rozdział pracy, również rozbudowany, dotyczy obszaru nazywanego w teorii wychowania technologią wychowania – badacz zatytułował go *Metody pracy edukacyjnej w świetle wczesnych Upaniszad*. Autor twierdzi, że nie ma metod nagradzania i karania w omawianej tradycji wychowania, w której za to wyraźnie zaznacza się postmodernistyczna cecha pełnej dobrowolności uczestnictwa, według Nowickiego – powiązana z systemem inicjacyjnym, który z kolei jest powiązany z metodami (wychowania-nauczania) bardziej filozoficznymi: hermeneutycznymi, fenomenologicznymi, metafizycznymi czy rzadziej logiczno-lingwistycznymi (Nowicki, 2024, s. 134–135, 195). Wśród nich mamy zarówno ćwiczenia ascetyczno-deprywacyjne oraz medytacyjno-kontemplacyjne, jak i pouczenia słowne, wykłady, przytaczanie alegorii, eksperymentowanie, a także uczestnictwo w dysputach. Część tej praktyki i stosowanych metod może odbywać się poza systemem bramińskim i stanowić niezależną drogę mistycznego poznania (s. 135).

Wspomniane metody i ćwiczenia, zdaniem autora, ostatecznie miały motywować do „podjęcia samodzielnej aktywności poznawczej” (s. 196), można dodać – nakierowanej na samopoznanie i zrozumienie świata. Należy tutaj pamiętać, że przynależność do warnej bramińskiej, czyli najwyższej klasy społecznej, jest dziedziczna, bramin jako mistrz duchowy niejako dziedziczył wgląd duchowy i mądrość. A to wzbudza wiele wątpliwości, w tym – pedagogicznych. Wydaje się, że dopiero w buddyzmie przezwyciężono tę nierówność społeczną.

Przytaczane przez autora związki edukacji filozoficznej Indii okresu upaniszadowego z pedagogiką kultury, reprezentowaną chociażby przez Nawroczyńskiego czy Sergiusza Hessena, wydają się zupełnie poprawne, choć edukacja do człowieczeństwa Eduarda Sprangera, która zawiera skonkretyzowane etapy

i metody pracy wychowawczej i samowychowawczej, pewnie byłaby tutaj niebagatelny odniesieniem.

Podsumowując, omawiane dzieło Michała Nowickiego zasługuje na uwagę i jest wartościowym uzupełnieniem wiedzy o edukacji w starożytnych Indiach. Wskazuje bez wątpienia na wartości uniwersalne budujące ludzką myśl humanistyczną, dorobek wielu pokoleń i kultur. Zatem ten uniwersalizm zawartych w pracy idei jest jej wielkim atutem. Powiązanie ich ze współczesną myślą pedagogiczną, zwłaszcza pedagogiki kultury, świadczy o jej walorach pedagogicznych. Konwencja napisania pracy interdyscyplinarnej przysłużyła się tym celom. Zastanawia dobór metod badawczych, gdyż autor sam dochodzi do wniosku o wyrażenie fenomenologicznym i hermeneutycznym wymiarze zawartości dzieła. Słuszny jest postulat autora, aby wreszcie treści podręczników akademickich z pedagogiki w poruszonym temacie edukacji indyjskiej zastąpić bardziej wnikliwymi opracowaniami. Autor opracowaniu Stefana Wołoszyna zarzuca wręcz błędną prezentację historyczno-pedagogiczną (Nowicki, 2024, s. 12). Zdaniem piszącego tę recenzję podobnie rzecz ma się z edukacją w starożytnych Chinach i treściami odnoszącymi się do buddyzmu, wypadałoby tę wiedzę poddać korekcie w zgodzie z wynikami nowszych badań (Wołoszyn, 2019, s. 60–64).

Mimo bogatej literatury pracy i uwzględnienia dorobku badaczy polskich, jak Stanisław Schayer, co również jest warte podkreślenia, autor nie sięgnął po dorobek polskich pedagogów odnoszący się do poruszanej problematyki, a mam tu na myśli dzieła Andrzeja Szyszko-Bohusza oraz Bogusława Śliwerskiego. Ten niedostatek pracy należałoby uzupełnić w ewentualnym kolejnym wydaniu.

Praca Michała Nowickiego jest godna polecenia przede wszystkim tym uczonym nauk humanistycznych i społecznych, którzy pragną poszerzyć swoją wiedzę o znajomość wartości humanistycznych starożytnych Indii (a także innych kultur Wschodu), wzorem swych znamienitych kolegów ze Stanów Zjednoczonych Ameryki, jak Maslow, Carl R. Rogers, czy z Niemiec, jak Eduard Spranger i Otto F. Bollnow. Trzeba mieć tę świadomość, że znajomość dorobku pedagogicznego kultur innych niż zachodnia jest znikoma wśród polskich pedagogów, a znaczne okrojenie ilości godzin dydaktycznych z historii wychowania na studiach pedagogicznych wręcz uniemożliwia zapoznanie się z tą wiedzą. Pozostaje zatem samodzielna praca nad wskazaną problematyką – studentów i akademików reprezentujących nauki humanistyczne i społeczne – w czym omawiana książka może być bardzo przydatna.

Bibliografia

Marzęcki, J. (1999). *Systemy filozoficzno-religijne Wschodu. Historia – metafizyka – etyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Maslow, A. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Nowicki, M. (2024). *Edukacja filozoficzna w Indiach wczesnego okresu upaniszadowego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Tchorzewski de, A.M. (2018). *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Wołoszyn, S. (2019). Historia oświaty i wychowania. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 55–132). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zieliński, P. (2015). *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.