

Paweł ZIELIŃSKI

Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania

Początki psychologii humanistycznej i transpersonalnej częściowo inspirowane wpływem kultur Środkowego i Dalekiego Wschodu

W 1961 r. Anthony Sutich (1907–1976), współpracujący z Abrahamem Maslowem (1908–1970), założył czasopismo *The Journal of Humanistic Psychology*, a w 1963 r. Gordon Allport (1897–1967), Charlotte Buhler (1893–1974), George Kelly (1905–1967), Carl Rogers (1902–1987) oraz Abraham Maslow powołali w Stanach Zjednoczonych Ameryki *Amerykańskie Towarzystwo Psychologii Humanistycznej*. Wszyscy ci uczeni sprzeciwili się dotychczasowym dominującym kierunkom w psychologii: psychoanalizie i behawioryzmowi oraz nauce zorientowanej pozytywnie, jako pomijającym w swych teoriach kategorie ludzkich możliwości i zdolności, takie jak: tożsamość, przekraczanie ego, autonomia, miłość, twórczość, odpowiedzialność, zdrowie psychiczne, wartości duchowe i podobne.

Na gruncie europejskim zarówno fenomenologia, jak i personalizm oraz egzystencjalizm, dwudziestowieczne kierunki filozoficzne, wskazywały na niepowtarzalność jednostki ludzkiej, potrzebę poznania jej światopoglądu oraz dalszego rozwijania jej osobowości, odnoszącej się do humanistycznych kategorii: autonomii, tożsamości, odpowiedzialności i samorealizacji. Były to propozycje godne rozpatrzenia i zastosowania na gruncie psychologii amerykańskiej, która do lat 60-tych XX wieku wypracowała znaczący i podobnie zorientowany dorobek, nie mieszczący się jednak w istniejących nurtach.

Dużą rolę w wyodrębnieniu się psychologii humanistycznej odegrał mniej znany w Polsce Anthony J. Sutich, amerykański terapeuta i doradca, który nie był naukowcem w tradycyjnym rozumieniu tego słowa, choć prowadził własne badania, zwłaszcza dotyczące technik konsultacyjnych. Był też obeznany z teozofią oraz religiami i naukami guru hinduistycznych, jednak dopiero spotkanie ze znanym pisarzem narodowości brytyjskiej – Alanem Wattsem, piszącym o zen i taoizmie, sprawiło, że poważnie zaangażował się w rozpropagowanie idei psychologii humanistycznej.

Wcześniej współpracował z A. Maslowem, który pomógł mu opublikować

w renomowanym piśmie naukowym: „Journal of Psychology” artykuł pt.: *Doświadczenie rozwoju i postawa zorientowana na rozwój*. Wiedział, że Maslow posiada układaną od 1954 r. listę korespondencyjną nazwisk około 125 psychologów, którzy mieli z nim zbieżne zainteresowania naukowe. Naukowcy ci przyczynili się do wzmocnienia wyłaniającego się nowego kierunku. Bez wątplenia na kształtowanie się poglądów Maslowa wpływ wywarły poglądy znanych mu wcześniej osobiście wybitnych psychologów, m. in.: Karen Horney i Ruth Benedict, jednak na przełomie lat 50-tych i 60-tych uzyskał on znaczące wsparcie od Rollo Maya (1909–1994), psychologa egzystencjalnego i Gardnera Murphy’ego (1895–1979), psychologa badającego osobowość i psychoterapię.

Gdy „Psychology Review” odrzucił artykuł Maslowa o doświadczeniach szczytowych, ten zaczął zachęcać Suticha do powołania do życia nowego czasopisma, mającego się skupić na takich aspektach potencjału ludzkiego, które są odrzucane przez dominujące nurty psychologii. Gdy czasopismo powstało, w jego komitecie redakcyjnym znalazł się m. in. Erich Fromm (1900–1980) (Drury, s. 47–51).

W 1962 r. Maslow poinformował Suticha o powstaniu Instytutu Esalen w Big Sur, w Kalifornii i zaprotegowaniu go na nauczyciela w tym Instytucie. Twórcami nowego ośrodka byli: pisarz Michael Murphy (ur. 1930) i Richard Price (zm. 1985), zainspirowani przez swojego profesora religioznawstwa Frederica Spiegelberga, przyjaciela Paula Tillicha, Martina Heideggera i Carla Junga.

Seminaria organizowane w Instytucie Esalen, zdaniem Suticha wykazały ograniczenia psychologii humanistycznej, której pierwotna idea samorealizacji okazała się zbyt wąska, pomijająca problematykę doświadczeń mistycznych i ostatecznych celów egzystencjalnych.

W ten sposób zaczęła wyłaniać się idea powołania do życia „czwartej siły” – psychologii transpersonalnej, mającej zajmować się tymi zagadnieniami. Samą nazwę zasugerował Maslow w 1967 r. w jednym z listów do Suticha. Maslow zapożyczył termin „transpersonalny” od czechosłowackiego psychiatry Stanislava Grofa, który użył go podczas wykładu w Berkeley. Od tej pory nazwa ta miała oznaczać nową naukę, studiującą głębię ludzkiej natury, prowadzącą do syntezy wiedzy dotyczącej związków interpersonalnych, samorealizacji oraz potencjału znajdującego się poza indywidualnym rozwojem osoby i jednocześnie nadzieję dla całej ludzkości (Drury, s. 51–54).

Nadzieja ta dotyczyła stworzenia takiego programu rozwoju potencjału ludzkiego, aby przekroczył on dotychczasowe ograniczenia rozwojowe, osiągnął świadomość mistyczną i stworzył społeczeństwo nowej generacji, wolne od przemocy, przepelnione harmonią, pokojem i miłością. Umożliwić to miały studia teoretyczne i praktyczne opanowanie zaawansowanych metod rozwoju ludzkiej świadomości oraz prowadzenia zdrowego trybu życia fizycznego i psychicznego, m. in. dotyczące zenu. Powstało również nowe czasopismo w 1969 r.: *The Journal of Transpersonal Psychology*, którego współtwórcą był Maslow.

(Hall i Lindzey, s. 330). W latach 70-tych psychologia transpersonalna skupiła się przede wszystkim na badaniu tzw. zmienionych stanów świadomości (ang. *altered states of consciousness*) oraz doświadczeń duchowych (ang. *spirituals experiences*), w czym specjalizował się przede wszystkim Charles T. Tart, ale też inni badacze, np. Daniel Goleman (Tart, s. 11–58, 203–230), S.R. Dean oraz J. Davidson (Kokoszka, s. 48).

Współczesna psychologia i pedagogika humanistyczna

W niniejszym artykule pominięte zostaną idee psychologii transpersonalnej, a uwaga skupi się na założeniach psychologii humanistycznej i pedagogiki humanistycznej.

Współczesna psychologia humanistyczna traktuje człowieka jako podmiot, który ma autonomię, a jego życie jest procesem poznawania siebie i świata oraz kształtowania siebie i świata w zgodzie z posiadaną wiedzą. W psychologii tej kładzie się szczególny nacisk na niepowtarzalność jednostki ludzkiej, potrzebę poznawania jej światopoglądu oraz dalszego rozwijania osoby, pozyskiwania przez nią cech podmiotowości, autonomii, tożsamości i odpowiedzialności. W badaniach skupia swą uwagę na aktualnym doświadczeniu jednostek, odwołując się do metod badawczych, takich jak: obserwacja, odmiany opisu fenomenologicznego oraz introspekcja.

Sam proces badawczy ma charakter komunikacyjny, należy więc skupić uwagę na relacji: nadawca – komunikat – odbiorca. W relacji tej należy dążyć do przestrzegania sześciu postulatów: upodmiotowienia sytuacji badawczej (gdzie badacz i badany stanowią grupę podmiotowo powiązanych osób); dialogu (gdym ludzie w odmiennych sytuacjach badawczych mogą przejawiać różne właściwości), komunikacji (z badanymi oraz odbiorcami), łączenia teorii z praktyką (psychologii z psychoterapią), uwzględniania perspektywy badanego (którego zachowanie wyznaczone jest aktualnym obrazem rzeczywistości) oraz odwołania się do empatii (najbardziej efektywnego przekazu komunikacyjnego) (Ożarowski, s. 1198–1199).

Wg psychologii humanistycznej każdy człowiek posiada potencjał samostereowności, który wyzwala się wtedy, gdy znikają zewnętrzne blokady zachowania. Dążąc do samoaktualizacji (procesu stawania się sobą, uzyskiwania wewnętrznej spójności, docierania do swego powołania), która napędza rozwój i posługując się intuicją, będącą narzędziem rozwoju, człowiek przez proces rozumienia rozstrzyga sprzeczności między pojawiającymi się ocenami danego zachowania, wpływającymi z jego wnętrza a także z zewnątrz, od innych osób. Kryteria zewnętrzne opierają się na akceptacji społecznej jednostki, wewnętrzne na ocenie, czy zachowanie sprzyja samoaktualizacji. Kierowanie się kryteriami zewnętrznymi może zablokować zaspokojenie najważniejszych potrzeb związanych z rozwojem, a nawet doprowadzić do zaburzeń psychicznych. Również zbyt duża różnica między

dzy ja-realnym a ja-idealnym może doprowadzić do zaburzeń. Dopiero zintegrowanie wszystkich struktur osobowości zapewnia równowagę.

Odwołując się do kryterium wewnętrznego człowiek nie podlega manipulacji, jest podmiotem, doświadcza wolności i może wybierać. Człowiek posiada wolną wolę, aktywnie reaguje na okoliczności życia, działa celowo i ponosi odpowiedzialność za poczynione wybory (Ożarowski, s. 1198–1199).

Te założenia zostały przedstawione w organicystycznych teoriach zdrowej osobowości C. Rogersa i A. Masłowa (Hall i Lindzey, s. 267–275, 253–256), oraz wzbogacone teorią potrzeb A. Masłowa (Maslow, 1990) oraz teorią samoaktualizacji (Maslow, 1986) i nowej metodologii (holistyczno-analityczna u Masłowa) (Maslow 1990, s. 387 i nast., Ożarowski, s. 1201).

Interesujące jest tutaj odkrycie Masłowa dotyczące zaspokojenia i niezaspokojenia tzw. *metapotrzeb*. Potrzeby te służą rozwojowi i doskonaleniu człowieka. Gdy są niezaspokajane, wyłaniają się *metachoroby*, takie jak: depresja i nerwice egzystencjalne oraz „*metapatologie*”: apatia, alienacja, cynizm. Gdy są zaspokojone, wzbogacają osobowość, choć stają się również źródłem wzrostu napięcia (Maslow 1986, s. 119 i nast., Ożarowski, s. 1201).

Psychologia humanistyczna zaproponowała również niedyrektywne formy terapii, otwartości i szczerości terapeuty wobec klienta, w których pojawia się często tzw. *efekt diady* (szczerść za szczerść). Najbardziej znana jest *terapia nastawiona na klienta* (Rogers 1991), która ma swój odpowiednik w pedagogice jako *PCA – podejście nakierowane na osobę* wychowanka (Rogers 1983, 1991, 2002, Grochulska, s. 14–15, Śliwerski, s. 117–133).

Wszystkie te założenia zostały szczegółowo omówione w naukowym piśmiennictwie w języku polskim. Można wymienić kilka stanowisk teoretycznych dotyczących rozumienia pedagogiki humanistycznej. Część z nich bezpośrednio wiąże pedagogikę humanistyczną z pedagogiką kultury. Jedno z takich stanowisk zakłada, że stanowi ona podstawę pedagogiki kultury z uwagi na obecność wartości humanistycznych w badaniach, teorii i praktyce tego kierunku pedagogicznego. Drugie stanowisko widzi w niej kontynuację założeń pedagogiki kultury, zwłaszcza społecznych wartości kultury (Gajda, Kwieciński i Śliwerski).

Jeszcze inne stanowisko traktuje całą pedagogikę wyłącznie jako humanistyczną. Choć bardzo trudno je w pełni podzielać, to coraz częściej kategorie pedagogiczne są kategoriami humanistycznymi, co przynajmniej wskazuje na rangę tej orientacji we współczesnej pedagogice polskiej. J. Górniewicz (2001) wymienia tutaj następujące kategorie: odpowiedzialność, podmiotowość, samo-realizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia i wyobraźnia moralna. Większość z nich, jeśli nie wszystkie, powstały w nurcie pedagogiki humanistycznej, zarówno wywodzącej się bezpośrednio z filozofii, jak i bezpośrednio z psychologii humanistycznej.

Stanowisko H. Daubera, to ujęcie pedagogiki humanistycznej jako interdyscyplinarnej, odwołującej się do rozmaitych nurtów w filozofii, socjologii, psy-

chologii i pedagogice w celu zintegrowania problemów natury politycznej, pedagogicznej i terapeutycznej (Dauber).

Kolejne stanowisko to łączenie w sposób wynikowy bezpośrednio psychologii humanistycznej i pedagogiki humanistycznej. Tutaj psychologia humanistyczna dostarcza zaplecza badawczo-teoretycznego, a pedagogika humanistyczna jest bezpośrednio związana z praktyką, jako rodzaj doskonalenia osobowości i terapii pedagogicznej. Takie stanowisko przedstawia S. Wołoszyn. Stwierdził on, że w drugiej połowie XX w. nowa fala alternatyw pedagogiki humanistycznej wspierała się na różnych teoriach i koncepcjach psychologicznych i psychoterapeutycznych, zwłaszcza A. Masłowa, G. Murphy'ego i C. Rogersa (Wołoszyn, s. 129–131).

Uogólniając, współczesna pedagogika humanistyczna, niezależnie od różnic pomiędzy poszczególnymi stanowiskami i podejściami reprezentowanymi w poszczególnych kierunkach pedagogicznych, które się do niej odnoszą, zgadza się co do uznania pewnych wartości jako najważniejszych i skupia na nich swoją uwagę.

Te wartości są następujące: wychowanek jest podmiotem procesu wychowania, wychowanie jest procesem wskazującym jako najważniejsze wartości: prawdę i dobro moralne, a dobra osobiste są w harmonii z dobrami ogółu, samowychowanie i samokształcenie jest co najmniej równie ważne, jak oddziaływanie placówek oświaty i wychowania, wychowanie to proces samourzeczywistniania się człowieka, uwzględniający potrzeby innych oraz odpowiedzialność za siebie, treść wychowania tworzona jest z podmiotowego doświadczenia wychowanków, a cele wychowania są zgodne z celami życiowymi wychowanka (Okoń, s. 300).

Można tutaj jeszcze dodać zacieranie się roli nauczyciela i wychowanka w tym sensie, że wychowawca staje się wychowankiem, gdyż sam jest w procesie rozwoju, a wychowanek wychowawcą, gdyż może wskazywać wartości wychowawcze w tym procesie. Ponadto wychowawca jest bardziej towarzyszem drogi, niż przewodnikiem. Pojawia się tutaj nowa nazwa – *facylitator* – osoba wspomagająca rozwój, jednak nie zajmująca centralnego miejsca w pedagogice niedyrektywnej (Rogers 2002, s. 57, Grochulska, s. 16).

Związki i pokrewieństwa psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania

Przez Daleki Wschód w tym opracowaniu będziemy rozumieć obszar Azji Wschodniej i znajdujące się tam kraje: Chiny i Tajwan, obie Koree oraz Japonię, które posiadają jedne z najstarszych kultur na świecie, utrzymujących swą ciągłość aż do dziś.

Z wychowaniem wykazującym cechy zbieżne z psychologią i pedagogiką humanistyczną mają związki systemy filozoficzno-moralne oraz religijne tych kultur, zawarte w pismach filozofów i twórców ruchów filozoficzno-religijnych. Byli oni powiązani głównie z konfucjanizmem, taoizmem oraz buddyzmem,

religiami występującymi na całym obszarze Dalekiego Wschodu, we wszystkich wymienionych krajach.

Jak zauważa J. Górniewicz, w procesie wychowania można wyróżnić warstwę aksjologiczną i operacyjną, swoistą teorię i praktykę wychowania (Górniewicz 1996, s. 58). W tym ujęciu mieszczą się zarówno wzory myślenia spotykane na Dalekim Wschodzie, będące współcześnie przedmiotem zaawansowanych studiów (Nakamura, s. 179–291, 341–534), jak również zasady zachowania i postępowania w praktycznej sferze życia. Obie te kategorie są obszarem analizy pedagogicznej w zarysowanym temacie artykułu.

Poniżej zostaną przedstawione dostrzeżone związki i pokrewieństwa omawianego nurtu psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi poglądami na wychowanie, wynikłe z własnej analizy komparatystycznej autora.

Jednym z motywów przeprowadzenia takiej analizy jest chęć znalezienia punktów wspólnych i układów odniesienia między odrębnymi światopoglądami Dalekiego Wschodu i omawianych nauk Zachodu. Możliwe jest zbliżenie reprezentantów tych kultur w niedalekiej przyszłości nawet w Polsce, jeśli decydenci polityczni otworzą granice dla pracowników ze Wschodu, a bierze się tu pod uwagę pracowników z Chin albo Indii.

Inne opracowania autora, zaprezentowane w złożonym do druku rozbudowanym haśle encyklopedycznym, obejmującym temat: *Wychowanie w kulturach Dalekiego Wschodu*, wskazują, że chińskie współczesne wychowanie przeżywa głębszy kryzys, niż polskie, a stopień demoralizacji obywateli Chin jest bardzo duży w ocenie stykających się z nimi nacji, co może stworzyć nawet poważny problem w najbliższej przyszłości dla społeczeństwa polskiego i nie tylko, gdyby scenariusz masowego zatrudnienia chińskich pracowników został zrealizowany. Nawet jeśli nie zostanie zrealizowany, niedługo i tak może dojść do podobnego spotkania, co uprawdopodobnia w dobie globalizmu „kurczenie się” Ziemi i otwieranie granic państwowych.

Z tego punktu widzenia prezentacja wartości humanistycznych obecnych w kulturach Dalekiego Wschodu i Zachodu, czyniona nawet na małą skalę, może umożliwić i wzbogacić pokojowe relacje, ukazując to, co łączy, a nie dzieli i tworzyć płaszczyznę wzajemnego porozumienia i zrozumienia, w myśl najlepszych propozycji pedagogiki międzykulturowej.

Jednocześnie autor zdaje sobie sprawę, że przedstawione niżej zestawienie ma formę załączkową i wymagałoby dalszych studiów i prezentacji na gruncie pedagogiki i pokrewnych nauk.

Pierwszy wyraźny **związek** dotyczy podstawowego odkrycia pedagogiki humanistycznej, a mianowicie, że stosowanie autorytarnych metod wychowania nie sprzyja rozwojowi struktur moralnych u człowieka, gdy stosowanie metod wychowania demokratycznego uprawdopodobnia ten proces.

Podobne stanowisko zaprezentował Konfucjusz (551–479 p.n.e.), chiński uczony i nauczyciel, twórca konfucjanizmu, w wychowaniu podkreślający tra-

dycyjne wartości patriarchalnego społeczeństwa chińskiego. W przypisywanym mu dziele: *Dialogi konfucjańskie* znajduje się fragment, w którym Konfucjusz zauważa, że nie kary i polecenia, ale cnota i właściwe zachowanie osób będących w roli nauczyciela-wychowawcy powoduje moralne zachowanie ludzi, z którymi się styka.

Wśród cnot konfucjańskich na pierwszym miejscu jest humanitarność, ponadto wymienia się jeszcze: mądrość, uczynność, dobroć, sprawiedliwość i zgodę. Zdaniem Konfucjusza powściągliwość i skromność miały być też najważniejszymi cechami urzędników państwowych.

Drugi związek zauważył sam C. Rogers, studiując pisma taoizmu. Dotyczy on właściwości osobowości i cech charakteru dobrego wychowawcy – *facylitatora* w opracowanym przez niego modelu wychowania i nauczania, zwanym PCA. Jedną z najważniejszych cech *facylitatora* jest umiejętność zrezygnowania z przewodzenia uczniom i cofnięcia się w tło procesu uczenia się-wychowania.

Wiele lat po opracowaniu swojego modelu edukacji Rogers odkrył opis zawarty w *Dao-te-jing (Księga Drogi i Cnoty)*, księdze przypisywanej chińskiemu mędrcom Lao-cy (wł. Lao Dan, VII/VI w. p.n.e.), uważanemu za założyciela taoizmu. Opis ten jest zgodny z działaniem efektywnego *facylitatora*, który niewiele mówi, nie rzuca się w oczy, rzetelnie wykonuje swą pracę i gdy ją skończy, wszyscy myślą, że sami zrealizowali swe cele (Rogers 2002, s. 57, Lao Tsy).

Z tą umiejętną pracą *facylitatora* wg Rogersa łączy się zasada taoistyczna zwana *wu wei* – „nie działanie”, w gruncie rzeczy spontaniczne i bezwysiłkowe działanie, nie rzucające się w oczy, dzięki któremu człowiek doskonały pomaga innym istotom stać się wolnymi, wyzwala ich naturę i przeznaczenie (Rogers 2002, s. 56).

Warto dodać, że inny wybitny taoista Zuangzy (wł. Zhuang Zhou, ok. 369–280 r. p.n.e.) widział w przejawianiu się *wu wei* wyraz doskonałego opanowania rzemiosła, najwyższy profesjonalizm (Czuang-Tsy).

Trzeci związek dotyczy jednej z najważniejszych umiejętności *facylitatora* oraz podstawowej właściwości psychologii humanistycznej – cechy empatii i umiejętności wsłuchiwanie się. Rogers zauważył opis tych cech w *Dao-te-jing*, występuje ona również w sposób wyraźnie zaznaczony podczas tzw. *dokusan*, czyli spotkań nauczyciela zen z uczniem „oko w oko” w czasie realizowania zaawansowanych form grupowej praktyki zen, zwanych *sesshin* (Zieliński, s. 89–90, Kapleau).

Czwarty związek jest subtelniejszej natury, dotyczy nie tyle podobieństw między samymi systemami wychowawczymi, co umiejętności budowania właściwego klimatu psychologicznego w grupie. W modelu edukacji Rogersa najważniejszy jest właściwy klimat psychologiczny, ułatwiający rozwój jednostek, a opierający się również na autentyczności, zwłaszcza *facylitatora* (Grochulska, s. 14).

Pojawia się tutaj również miłość i współczucie, tak widoczne w pedagogice korczakowskiej. Konfucjusz również akcentował w swych naukach miłość, zwłaszcza synowską oraz braterską (McGreal, s. 4).

W wychowaniu zen, które wprowadzał w życie w XIII-wiecznej Japonii Dōgen (1200–1253), uważany za twórcę sekty zen *sōtō*, wskazywał on na znaczenie *ceremonii wyznania i skruchy*, szczerego przyznania się do przewinienia w obecności grupy i wyrażenia autentycznego żalu, co miało przezwyciężyć negatywne skutki karmy (McGreal, s. 415–416). Oznacza to również podkreślanie cech bycia autentycznym w relacjach międzyludzkich, podczas wspólnej nauki i doskonalenia się, i dbałości o właściwą atmosferę do takiej pracy. Bodhi-sattwa jako ideał buddyjskiego wychowania zawiera w sobie miłość i wielkie współczucie, a praca chociażby wielkich nauczycieli chan w Chinach, np. Xu Yuna, miała wiele wspólnego z opartym na miłości działaniem, skierowanym do wszystkich istot.

Piąty związek to zbieżność obrazu człowieka samorealizującego się u A. Masłowa z opisami osobowości mistrzów taoizmu i zen. Cechy osób samorealizujących się wg Masłowa są już powszechnie znane (Maslow 1990, s. 212 i nast.), może mniej znane są opisy osobowości mistrzów zen. Charakterystyka oświeconego człowieka, który zakończył formalny trening zen jest następująca: potrafi on wchodzić w kontakt z każdą osobą i w każdej sytuacji, jest bardzo przytomny i posiada bystry umysł, wigor oraz charakteryzuje się prostotą w obejściu, bezpośredniością w zachowaniu, wielką przenikliwością wobec ludzi i zjawisk, pogodą ducha, radością i współczuciem (Suzuki, s. 15, Zieliński, s. 84).

Są to opisy funkcjonowania zdrowych osobowości, które psychologia humanistyczna intensywnie badała, a pedagogika humanistyczna wybierała na ideał wychowania.

Szósty związek dotyczy odwołania się do istoty człowieczeństwa, jego podmiotowości. W pedagogice humanistycznej Artura Brühlmaiera podmiotowość wydziela się z rdzenia osobowości człowieka, doskonałego i zdrowego, wolnego od zewnętrznych i wewnętrznych czynników destrukcyjnych. Z tego rdzenia wynika również indywidualność człowieka, rozróżnianie przez niego dobra i zła. Tylko zindywidualizowane nauczanie może wydobyć z wychowanka twórcze możliwości (Brühlmaier).

Wg Masłowa esencjonalna natura człowieka jest dobra lub obojętna, lecz nie zła (Hall i Lindzey, s. 253–254). Chiński mędrzec Mencjusz (Mengzi, 371–289 r. p.n.e.) był tu bardziej zdecydowany, jednoznacznie określił człowieka jako dobrego z natury, a cechy moralne za wrodzone. Najważniejszymi z nich są: humanitarność i prawość, które można rozwinąć przez doskonalenie wewnętrznej odwagi moralnej. Polemizował z innym chińskim filozofem Gaozi (ok. 420 – ok. 350 r. p.n.e.), który utrzymywał, że natura ludzka jest neutralna. Mencjusz wskazywał, że zło pojawia się na skutek utraty wrodzonej natury człowieka lub nieumiejętności wykorzystania przez niego wrodzonego potencjału ((McGreal, s. 34–35). Te poglądy stawiają go w jednym szeregu z

s. 34–35). Te poglądy stawiają go w jednym szeregu z przedstawicielami współczesnej pedagogiki antyautorytarnej: Aleksandrem Sutherlandem Neillem oraz Benjaminem Spockiem.

Odwołanie do istoty człowieczeństwa ma miejsce w tzw. doświadczeniach szczytowych (ang. *peak experiences*), opisywanych przez Masłowa. Doświadczenia łagodne są dość powszechne, a głębokie rzadkie. Dzieją się przez „potężną intensyfikację k a ż d e g o doświadczenia, w którym następuje utrata ja lub transcendencja ja” (Maslow 1990, s. 232). Maslow przychylił się do stanowiska, że ludzka osobowość ma strukturę warstwicową, czy głębinową.

Najpełniejszy wyraz tej koncepcji dał jednak Carl Gustaw Jung. W procesie – indywiduacji – scalenia dotychczas podzielonych warstw świadomości, człowiek zrealizowany uzyskuje nowy „punkt ciężkości”, nowe centrum osobowości – ego zostaje zastąpione Jaźnią. Postacie Jezusa i Buddy są wg niego najbardziej rozwiniętymi wyobrażeniami Jaźni. Pojęcie Jaźni Jung odkrył studiując religie Wschodu i uznał, że prawdziwe doświadczenie religijne zbliża ludzi do jego urzeczywistnienia, czyli osiągnięcia poczucia pełni i jedności ze światem (Hall i Lindzey, s. 122).

Doświadczenie oświecenia (jap. *satori*) i życie w zgodzie z tym doświadczeniem jest celem praktyk tzw. taoizmu „trzech mędrców” – oprócz wcześniej wymienionych należy tu jeszcze dodać Lie-cy’ego (ok. IV/III w. p.n.e.), czy też taoizmu filozoficznego oraz *sednem zenu*.

Skoncentrowanie się na podmiotowości można odnaleźć w pracach japońskiego naukowca Uehary Senroku (1899–1975) byłego rektora uniwersytetu w Tokio, zaangażowanego pedagoga pragnącego, aby Japonia po klęsce wojennej autentycznie odrodziła się moralnie i przyczyniła do budowania globalnej świadomości w oparciu o następujące kategorie: przeżycie, środki egzystencji, wolność i równość, postęp i rozwój oraz autonomię i niepodległość. Kluczową kategorią rozważań dla Senroku jest podmiotowość – *shutaisei*. Jednostka dzięki autentycznemu religijnemu doświadczeniu, dostępnemu chociażby poprzez praktykę buddyzmu, wraca do świata i angażuje się w swe historyczne zadania, powiązane z globalną świadomością historyczną. Występuje tu zgodność z założeniami buddyzmu mahajany, gdzie bodhisattwa – oświecona istota powraca do świata, aby nieść pomoc istotom doświadczającym cierpienia (McGreal, s. 501 i nast.).

Siódmy związek dotyczy idei aktywizmu. Cecha ta występuje w psychologii Masłowa i Rogersa jako jedna z podstawowych, gdyż rozwój osobowości dzieje się przede wszystkim dzięki własnej aktywności jednostki, podmiotu procesu samorealizacji. Ponadto osoby samorealizujące się mają często poczucie „misji” do spełnienia, pracy na rzecz dobra ogółu, podzielenia się swoimi osiągnięciami. Ich aktywizm wiąże się nierozdzielnie z pracą na rzecz innych.

Widzimy tę cechę, powiązaną z wytrwałością i odpowiedzialnością, u wybitnych pedagogów humanistycznych: Lwa Tołstoja, Marii Montessori, Rudolfa

Steinera, Janusza Korczaka, Celestyna Freineta, Aleksandra Sutherlanda Neilla i wielu innych (Kwieciński i Śliwerski).

Jest ona również oczywista w praktykach zenu i taoizmu, widoczna najpierw w pracy adeptów, dążących do oświecenia, potem w działaniach zrealizowanych mistrzów wymienionych tradycji. Przykłady można mnożyć, bardziej znane to: decyzja Buddy Gautamy, aby podzielić się swoim doświadczeniem z innymi ludźmi i jego 45 lat trwające wędrowne nauczanie; udanie się Bodhidharmy, będącego już w bardzo podeszłym wieku, w VI w. z Indii do odległych Chin i założenie wspólnoty mnichów chan po kolejnych dziewięciu latach samotnej, zdeterminowanej praktyki zazen oraz działalność bardziej współczesnego mistrza zen Xu Yuna, który nie ustawał w nauczaniu chan do końca swego długiego, trwającego 120 lat, życia, mimo bardzo niesprzyjających warunków, np. niszczenia klasztorów buddyjskich przez komunistyczne władze Chin (Xu Yun).

Ósmy związek – to idea twórczości. Najogólniej można tutaj napisać, że człowiek urzeczywistnia się dzięki swej aktywności, twórczości i pracy, gdy realizuje w swoim życiu idee pokoju, harmonii i szczęścia. Zwłaszcza wizja twórczej pracy dla pokoju przyświecała wielu humanistom na Zachodzie i Wschodzie.

Idee pracy dla pokoju i demokracji w wymiarze edukacyjnym znajdziemy u nauczyciela Carla Rogersa Johna Deweya, ale też u wielu pedagogów Ruchu Nowego Wychowania, w tym u Korczaka i Neilla.

Twórczość może wyzwolić się – zdaniem Rogersa – w odpowiednich warunkach wewnętrznych i zewnętrznych. Do wewnętrznych zaliczył: przezwyciężanie sztywności w przyswajaniu pojęć oraz przekonań i postaw, otwartość na nowe doświadczenia; formułowanie coraz bardziej samodzielnych ocen oraz rosnące uniezależnianie się od innych; rosnącą łatwość w posługiwaniu się pojęciami i elementami, niekonwencjonalnym łączeniu ich i stawianiu oryginalnych hipotez. Do wewnętrznych warunków twórczości zaliczył: poczucie bezpieczeństwa oraz poczucie wolności, możliwości wyrażania w sposób swobodny własnego myślenia, odczuwania, osobowości, bycia sobą. Te warunki tworzą sprzyjający twórczości klimat psychologiczny (Rogers 1961).

W buddyzmie zen każdą pracę uważa się za twórczą, jeśli jest ona wykonywana z zaangażowaniem, bez różnicowania jej na lepszą i gorszą.

Nauki stosowane (praktyczne) rozwinęły się wcześniej w Korei, niż w Chinach. Zmysł dokonywania odkryć w praktycznej sferze życia wiązał się z rozwojem myślenia konkretno-wyobrażeniowego. Zdaniem badaczy, takie myślenie w przeszłości zdawało się przeważać na Dalekim Wschodzie nad myśleniem pojęciowym, inaczej niż w kulturze zachodniej (Nakamura).

Dziewiąty związek dotyczy idei tolerancji. Jest ona rozumiana nie tylko jako znoszenie odmienności innych, ale też dostrzeganie wartości innych kultur i okazywanie im zainteresowania, a nawet wyrażanie szacunku. Filozofowie i psychologowie egzystencjalni oraz nawiązujący do nich przedstawiciele psy-

chologii i pedagogiki humanistycznej szukali wspólnych płaszczyzn porozumienia, prowadząc badania i publikując razem prace (Fromm, Suzuki i De Martino). Rogers zainteresował się taoizmem dzięki Martinowi Buberowi, potem sam udał się do Japonii, aby przedstawić swoje osiągnięcia i potwierdzić podobieństwa i zbieżności swej pracy z ideami Dalekiego Wschodu.

W VII w. w Korei powstała filozofia *t'ong*, stworzona przez buddyjskiego mnicha Wŏnhyo (617–686). Miała ona charakter „ekumeniczny”, łączący praktyki medytacyjno-kontemplacyjne różnych szkół buddyjskich wówczas obecnych na terenie kraju. Wŏnhyo wskazywał na uniwersalną możliwość osiągnięcia przez ludzi pierwotnego oświecenia, przekształcającego ich i wyprowadzającego z iluzji. Jego imię do dziś w Korei kojarzy się z ideami pojednania religijnego i politycznego (McGreal, s. 513 i nast.).

Dziesiąty związek dotyczy idei dialogu. Wiąże się on zarówno z tolerancją, jak i potrzebą jednoczenia się z innymi, porozumiewania w myśl zasady: współpracujemy przez odnalezienie tego, co łączy (jednostki i społeczności, a także społeczeństwa) i skupienie się na tym, przy zachowaniu świadomości i szacunku dla różnic i odrębności.

To humanistyczne i pokojowe podejście do prowadzenia dialogu i współpracy można odnaleźć na Dalekim Wschodzie u przedstawicieli tzw. szkoły filozoficznej Kioto, zwłaszcza u Nishidy Kitarō (1870–1945), który usiłował pogodzić wschodni intuicjonizm z zachodnim konceptualizmem, a także filozofią chrześcijańską, odwołując się zwłaszcza do buddyzmu zen.

Z kolei Nishitani Keiji (1900–1990) stał na stanowisku, że współczesna nauka uwikłana w dualistyczną epistemologię przyczynia się do istnienia nihilizmów XX w.

Filozof zwracał uwagę na kategorię buddyjskiej koncepcji pustki (*siunjata*), która może umożliwić przewyciężenie tego rozdzielenia. Kategoria ta stanowi jednocześnie swoiste wyzwanie dla ustalonych kategorii nauki i religii zachodnich: czasu, historii, ego i Boga (McGreal, s. 492 i nast., 506 i nast.).

Jedenasty związek dotyczy idei holizmu. Jest ona czymś zwykłym w taoistycznym i buddyjskim światopoglądzie, gdzie wszystko jest powiązane, a człowiek ma doświadczyć pełni, przekraczając iluzje oddzielenia.

Zastosowanie metodologii holistyczno-analitycznej jako alternatywy wobec redukcyjno-analitycznej zdaniem A. Masłowa może pomóc w nowym postrzeganiu człowieka i świata, jako żywych organizmów, a nie mechanistycznych systemów. Maslow stworzył tym samym postulat zasadniczej reorganizacji naukowego punktu widzenia (Maslow 1990, s. 338–396).

Dwunasty związek dotyczy idei związków człowieka ze środowiskiem naturalnym i kształtowania sposobów myślenia oraz postaw wobec tego środowiska, czyli idei wychowania ekologicznego.

W momencie przyjęcia krytyki swojej teorii cech i motywów w osobowości oraz jej autonomii funkcjonalnej przez G. Allporta pojawiła się możliwość

otwarcia się psychologii humanistycznej na idee ekologiczne. Allportowi zarzucano, że w swojej teorii osobowości nie uwzględnił m. in. czynników ekologicznych. Jego dzieło, skupiające się na prezentacji aspektów pozytywnych w zachowaniu ludzkim, uwzględniającym niepowtarzalność każdego żywego organizmu, uważa się za eklektyczne, z czego nie czyni się zarzutu, być może z uwagi na zakres oddziaływania (Hall i Lindzey, s. 419–436).

W Chinach starożytnych zrodził się powiązany najbardziej z taoizmem, a częściowo z buddyzmem i konfucjanizmem (a więc synkretyczny) *qigong* – system opracowanych i uporządkowanych grup ćwiczeń pielęgnujących zdrowie fizyczne i psychiczne człowieka.

Są to ćwiczenia oddechowe powiązane z odpowiednią koncentracją uwagi na wizualizacji przepływu siły witalnej (przedstawianej zazwyczaj jako światło) przez organizm ludzki w trakcie wykonywania płynnych ruchów, a także doświadczenia jedności w czasie ćwiczeń z otaczającą ćwiczącego przyrodą. System ruchów oparł się na naśladowaniu ruchów żurawia, tygrysa, niedźwiedzia, małpy i jelenia, potem dodano jeszcze ruchy naśladowujące ruch wody i chmur, a także zwierząt mitycznych. Z czasem *qigong* miał coraz więcej wspólnego ze sztukami walki. Dopiero w okresie dynastii Ming (XVI/XVII w.), m.in. za sprawą lekarza Li Shizhena powrócono do stylów ćwiczeń oddechowo-ruchowych i koncentrujących umysł, realizowanych na łonie przyrody, również w celu podtrzymania więzi ćwiczącego adepta z naturą i doświadczenia wzajemnej harmonii. Obecnie *qigongi* uprawiane są na całym świecie, oferując także osobom starszym utrzymanie sprawności i zdrowia (Bronz).

Podsumowanie

Oczywiście nie wymieniono tu wszystkich związków w poruszonym temacie, jednak te wyodrębnione wydają się być najbardziej znaczącymi. Tworzą one płaszczyznę wzajemnych odniesień i porozumienia między zachodnią nauką a wschodnim światopoglądem, bardziej mistycznym, niż naukowym.

Jak pisali Gardner Murphy i Lois Murphy w wydanej w 1968 r. pracy *Asian psychology*, psychologowie azjatyccy opierali się na introspekcji i mozołnym samopoznaniu, gdy zachodni na obserwacji i zachowaniu. Na Wschodzie życie postrzegane było najczęściej jako wypełnione cierpieniami i frustracją. Dlatego należało poddać się samokontroli i dyscyplinie, która doprowadzi po latach stosowania do wielkiej ekstazy i uwolnienia od egoistycznych dążeń (Hall i Lindzey, s. 328–329).

Nieco dokładniejsze były analizy zaprezentowane w dziele japońskiego profesora Hajime Nakamury: *Systemy myślenia ludów Wschodu* wydanym w 1964 r., a w Polsce w 2005 r. Tutaj również akcentuje się odmienną wartość daleko-wschodnich kultur.

Skupiając się tylko na pozytywnych cechach i uogólniając, w Chinach myślenie było bardziej konkretne i odwoływano się często do intuicji, zaznaczył się też szacunek dla przeszłości oraz dążenie do praktyczności, szacunek dla przyrody, daleko posunięty synkretyzm, wystąpił też indywidualizm w wychowaniu.

W Japonii również polegano na intuicji, pomniejszono logikę, częściej odwoływano się do emocji, niestety jednostkę zazwyczaj podporządkowywano określonej warstwie społecznej, państwu, czy ideologii, jednak rozwijała się autorefleksja moralna oraz podkreślano rzetelność w wykonywaniu pracy i obowiązków.

Ponieważ Nakamura pominął w analizach Koreę, na zakończenie autor artykułu poczyni takie uogólnienia odnośnie tego kraju (pamiętając o jego tragicznym losie). W Korei ceniono synkretyzm, czy scalanie, idee pojednania religijnego i politycznego, pojawił się też indywidualizm w wychowaniu, podkreślano znaczenie własnej odpowiedzialności za rozwój i czyny, akcentowano niezależność. Ponadto wystąpiło również tutaj dążenie do praktyczności, harmonijna koegzystencja wielu wyznań, zbliżenie między ludźmi prowadzącymi życie świeckie i zakonne, praca na rzecz wolności.

Są to wartości, do których bez wątplenia można nawiązać podczas dialogu z przedstawicielami dalekowschodnich kultur, uwzględniając ich dorobek w dziedzinie wychowania.

Bibliografia

- Bronz Z. (b.d.), *Qigong medyczny*, Agencja Wydawnicza COMES, Warszawa.
- Brühlmaier A. (1994), *Edukacja humanistyczna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Czuang-Tsy (1953), *Prawdziwa księga południowego kwiatu*, PWN, Warszawa.
- Dauber H. (2001), *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią a polityką*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Drury N. (1995), *Psychologia transpersonalna. Ludzki potencjał*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Fromm E., Suzuki D.T., De Martino R. (1995), *Buddyzm zen i psychoanaliza*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Gajda J. (2006), *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. II, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Górniewicz J. (1996), *Teoria wychowania (Wybrane problemy)*, SKU „Glob”. Toruń – Olsztyn.
- Górniewicz J. (2001), *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Grochulska J. (1992), *Carl Rogers – koncepcja edukacji*, „Gestalt”. Wydanie specjalne: psychoedukacja, psychopedagogika, profilaktyka. Magazyn Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków, Kraków.
- Hall C.S., Lindzey G. (red.), (1990), *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa.

- Kapleau Ph. (1987), *Twarzą w twarz z rośm*, ZBZ „Sangha”, Warszawa, Katowice, Bielsko-Biała.
- Kokoszka A. (1993), *Tajniki świadomości. Zarys ogólnej teorii relaksacji*, Instytut Ekologii i Zdrowia, Kraków.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), (2004), *Pedagogika*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lao Tsy (1987), *Tao-Te-King czyli Księga Drogi i Cnoty*, tłum. T. Żbikowski, „Literatura na Świecie” nr 1 (186), Warszawa.
- McGreal I.P. (red.), (1997), *Wielcy myśliciele Wschodu*, Wydawnictwo Al Fine, Warszawa.
- Maslow A. (1986), *W stronę psychologii istnienia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Maslow A. (1990), *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Nakamura H. (2005), *Systemy myślenia ludów Wschodu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. IV, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Ożarowski W. (2005), *Psychologia humanistyczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa, Tom IV – P.
- Rogers C.S. (1961), *On becoming a person*, Houghton Mifflin, Boston.
- Rogers C.S. (1983), *Freedom to Learn from the 80's*, A Bell and Howell, Columbus.
- Rogers C.S. (1991), *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus-Press, Wrocław.
- Rogers C.S. (2002), *Sposób bycia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Suzuki Sh. (1978), *Umysł zen, umysł początkującego*, ZBZ „Sangha”, Katowice.
- Tart T.Ch. (red.), (1975), *Transpersonal Psychologies*, Harper & Row, Publishers. New York, Evanston, San Francisco, London.
- Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Wołoszyn S. (1998), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. II, Kielce.
- Xu Yun (1986), *Strażnik Dharmy. Autobiografia chińskiego mistrza zen Xu Yuna*, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa.
- Zieliński P. (2000), *Samorealizacja i samowychowanie w zen i metodzie Silvy*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa.