

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.32>

Paweł ZIELIŃSKI

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Teleologia i aksjologia wychowania Weishi/Faxiang, chińskiej szkoły mahajany nawiązującej do Jogaćary

Słowa kluczowe: nauczanie i wychowanie na Wschodzie; Jogaćara, Szkoła Właściwości Umysłu/Świadomości lub Cech Istnienia – Weishi/Faxiang; pedagogika humanistyczna; wychowanie buddyjskie; buddyzm mahajany.

Wprowadzenie

Teleologia wychowania, aksjologia wychowania oraz antropologia filozoficzna, zdaniem Józefa Górniewicza, stanowią subdyscypliny teorii wychowania, jako jednej z podstawowych dziedzin myśli pedagogicznej¹. W teorii wychowania postuluje się zazwyczaj oddzielenie teleologii od aksjologii wychowania. Sławomir Sobczak teleologię wychowania połączył z antropologią filozoficzną, człowiekowi przypisuje zatem naczelną wartość pedagogiczną, zawartą w istocie człowieczeństwa. Jednym z najważniejszych pytań staje się pytanie o istotę człowieczeństwa, czy też jego najgłębszą naturę. Odpowiedź na nie będzie poszukiwana w tej pracy przez hermeneutyczną analizę traktatów indyjskiej Jogaćary oraz nawiązującej do niej chińskiej szkoły mahajany Weishi/Faxiang. Aksjologia wychowania jest uwarunkowana światopoglądowo – może się zmieniać w zależności od określonego światopoglądu, a tym samym będą się zmieniać podstawy wychowania². Wychowanie jest działalnością celową, czyli jest

¹ J. Górniewicz, *Teoria wychowania (Wybrane problemy)*, wyd. 2 poprawione i rozszerzone, Toruń – Olsztyn 1996, s. 40–41.

² S. Sobczak, *Celowość wychowania. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania*, Warszawa 2000, s. 42.

powiązane z formułowaniem celów. Pedagogika, oparta przede wszystkim na teorii wychowania, szuka odpowiedzi na pytanie o to, co chcemy osiągnąć, odwołuje się przy tym do filozofii człowieka, aksjologii, teorii kultury, i formułuje swoje normy, wzorce, wartości, cele i ideały³. Jak pisał Bogusław Śliwerski, aksjologia pedagogiczna, będąca działem filozofii wychowania, jako nauka o wartościach pedagogicznych, rozpatruje w postaci refleksji teoretycznej wartości w socjalizacji i wychowaniu człowieka, tym samym pomaga formułować wszelkie oddziaływania pedagogiczne oraz treści i programy wychowawcze⁴. Również zdaniem Władysława Cichonia, szeroko rozumianą filozofią wychowania tworzą zagadnienia aksjologii, jako ogólnej teorii wartości, aksjologii moralnej, aksjologiczno-wychowawcze, antropologii filozoficznej i teorii wychowania. Człowiek stanowi wspólny przedmiot badań aksjologii i antropologii oraz teorii wychowania. Określone koncepcje człowieka i wartości, formułowane w antropologii filozoficznej i aksjologii, wpływają na aksjologiczno-antropologiczną problematykę pedagogiki, a szczególnie na tworzenie ideałów i celów wychowania, jak również wybór jego treści i metod⁵. Jak pisał Stanisław Nalaskowski, wśród źródeł ideału wychowawczego coraz częściej wymienia się filozoficzne. Ideał wychowania to nie tylko teoria i praktyka nauczania i wychowania, ale również ich rezultat w postaci pewnej psychologicznej konstrukcji czy obrazu człowieka⁶. Nowy ideał wychowania, formułowany w odpowiedzi na potrzeby współczesnego świata, jest powiązany z ideami i wartościami wolności, odpowiedzialności i godności człowieka⁷.

Dążąc do stworzenia syntetycznej wiedzy o wychowaniu człowieka, wykraczającej poza teorię pedagogiczne tylko zachodniego kręgu kulturowego, uwzględniającej również, jak to wykazano, podstawowy aspekt antropologiczny i aksjologiczny wychowania, należy sięgnąć do dorobku filozoficznego wypracowanego przez całą ludzkość. W dorobku tym znajdują się także takie wartości, jak: ideały i wzorce, przekonania i wierzenia oraz preferencje i upodobania, zawarte w nieznanym dotychczas pedagogice polskiej, a nawet zachodniej, szkołach chińskiego buddyzmu mahajany. Niniejsza praca stanowi kolejne uzupełnienie tej wiedzy.

Opracowałem dotychczas aspekt pedagogiczny w postaci rozumienia wychowania i samowychowania, ideałów i wartości pedagogicznych zawartych w dwóch z podstawowych trzech dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych, taoizmie (również neotaoizmie) i konfucjanizmie (także neokonfu-

³ S. Sobczak, *Teleologia wychowania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6: *Su–U*, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 544.

⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 98.

⁵ W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 173–175.

⁶ S. Nalaskowski, *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Toruń 1994, s. 12–14.

⁷ Tamże, s. 41 i nn.

cjanizmie)⁸, oraz w trzech z sześciu głównych szkół chińskiego buddyzmu mahajany: Huayan, Tiantai, Sanlung Zong, ponadto niektóre walory szkoły Zen w kontekście pedagogicznym. W tym artykule skupiam się natomiast na wstępnym rozpoznaniu wartości wychowawczych szkoły chińskiej mahajany, zwanej Faxiang Zong, a także jej powiązań z osiągnięciami pedagogiki zachodniej.

Główne problemy badawcze tej pracy naukowej są następujące:

- jak rozumiano rzeczywistość wychowawczą, wychowanie i samowychowanie człowieka w badanej szkole chińskiej mahajany Weishi/Faxiang Zong?
- jakie ideały wychowania i inne wartości pedagogiczne zawarte są w dorobku tej szkoły?
- czy występują i, ewentualnie, jakie są analogie i różnice między wiedzą i wartościami pedagogicznymi badanej szkoły a osiągnięciami pedagogiki polskiej i zachodniej?

W celu rozstrzygnięcia tych problemów przeanalizuję podstawowe dzieła Jagacary i Weishi/Faxiang, zachowane w kilku językach Wschodu, a dostępne w przekładzie na język polski i angielski, a także naukowe opracowania dotyczące badanej problematyki, odwołując się przy tym do metod badań pedagogicznych w postaci hermeneutyki pedagogicznej oraz pedagogicznych badań porównawczych⁹. Odwołam się także do stosowanej w badaniach historii wychowania i myśli pedagogicznej metody indukcyjnej, która pozwala na postrzeganie, analizowanie i rozstrzyganie problemów badawczych z uwzględnieniem faktów historycznych, tworzących szerszy kontekst badanych zjawisk, a więc ich uwarunkowania i powiązania społeczne, historyczne, kulturowe, a nawet biograficzne, co przyczyni się do wyprowadzenia końcowych uogólnień¹⁰. Artykuł stanowi pierwsze wejrzenie w aspekt pedagogiczny szkoły Właściwości Umysłu/Świadomości – Weishi (Faxiang Zong), jest zatem zaledwie moim przedrozumieniem¹¹ badanej problematyki.

Oprócz wymienionych szkół chińskiego buddyzmu mahajany, w przyszłości należy jeszcze rozpoznać, a potem dogłębnie zbadać, wartości pedagogiczne szkoły Zhenyan, której nauki są powiązane z praktykowaniem mantr¹², a także Jingtū – Szkołę Czystej Krainy¹³ oraz odłamy i rozgałęzienia szkoły Chan. Bez

⁸ Zagadnienia te ująłem w obszernej monografii: P. Zieliński, *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Częstochowa 2015.

⁹ Dokładniej metody te opisałem w mojej rozprawie habilitacyjnej, por.: P. Zieliński, *Taoistyczne, konfucjańskie...*, s. 30–43.

¹⁰ Por. B. Miśkiewicz, *Wstęp do badań historycznych*, wyd. 2, Warszawa – Poznań 1974.

¹¹ B. Milerski, *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 231.

¹² Na temat mantr w buddyzmie pisał: R. Janik, *Pedagogiczne aspekty oddziaływania hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficzno-religijnych w okresie globalizacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23, s. 128.

¹³ B. Scherer, *Buddyzm*, Kęty 2009, s. 121; P. Zieliński, *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, t. 22, s. 93–95.

wątpienia wartościowe byłoby zapoznanie się z aspektem pedagogicznym badanych szkół przez analizę dorobku filozoficzno-religijnego i działalności ich przedstawicieli również spoza Chin, w krajach, do których trafiły wskazane szkoły.

Realizowane badania mają charakter badań interdyscyplinarnych, mieszczą się zarówno w problematyce zainteresowań nauk pedagogicznych, takich jak teoria wychowania oraz pedagogika porównawcza, jak i nauk filozoficznych, głównie antropologii filozoficznej, etyki i aksjologii, ale też ontologii i epistemologii¹⁴, ponadto różnorodnych nurtów filozoficznych, a także religioznawstwa – w jego obszarach soteriologii i eschatologii¹⁵.

Powstanie i rozwój szkoły Weishi/Faxiang – szkoły Właściwości Umysłu/Świadomości lub Cech Istnienia

Jak przekazał Dan Lusthaus, szkoła nazywana była przez swych chińskich orędowników – Weishi, która to nazwa oddawała sanskryckie określenie Vijñaptimātra, czyli „tylko świadomość”, a przez ich przeciwników – Faxiang, czyli szkołą „cech dharmy” lub też „cech istnienia”¹⁶. Powstała ona w VII wieku w Chinach, w nawiązaniu do nauk indyjskiej szkoły Jogaćary (Yogācāry), opartej na pisamach Wasubandhu i Asangi, choć już wcześniej dwukrotnie próbowano zaszczerpić tam nauki tej szkoły¹⁷. Na początku VI wieku Północna i Południowa szkoła Dilun poczyniły własne i sprzeczne ze sobą interpretacje komentarzy Wasubandhu, zawartych w *Sutrze Dziesięciu Stóp – Daśabhūmika-sūtra* (chiń. *Shidi jing lun*), w oparciu o tłumaczenia mnichów Bodhiruciego i Ratnamatiego¹⁸. Dodatkowo w połowie VI wieku pojawiła się w Chinach nowa wersja

¹⁴ Kształtowanie w pełni rozwiniętego człowieka, jak pisał Zbigniew Kwieciński, wymaga m.in. uwzględnienia podejść: ontologicznego, epistemologicznego i aksjologicznego. Por. Z. Kwieciński, *Socjologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 13.

¹⁵ Por. J. Marzęcki, *Systemy filozoficzno-religijne Wschodu. Historia – metafizyka – etyka*, Warszawa 1999, s. 10.

¹⁶ D. Lusthaus, *FAXIANG SCHOOL*, [w:] *Encyclopedia of Buddhism*, t. 1: A–L, red. R.E. Buswell Jr, New York i in. 2003, s. 283. Por. też: I. Fischer-Schreiber, *Faxiang, szkoła*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm, hinduizm, taoizm, Zen*, red. pol. E. i P. Trzeciakowie, Warszawa 1997, s. 106.

¹⁷ Jogaćara, nazywana też Widźnianawadą (Vijñānavāda) lub Czittamatrą (Cittamātra), została przeanalizowana przez pedagoga Tomasza Olchanowskiego w kontekście psychologii jungowskiej, w rozdziale zatytułowanym *Widźnianawada jako buddyjska psychologia głębi* monografii *Wola i opętanie*. Por. T. Olchanowski, *Wola i opętanie. Enancjodromia a rzeczywistość*, wyd. 2, Warszawa 2010, s. 329 i nn.

¹⁸ Bodhiruci był indyjskim mnichem i tłumaczem w słynnym klasztorze Shaolin. Ratmanati był indyjskim mnichem, który swych tłumaczeń, w tym śastry *Daśabhūmika-sūtra*, dokonał w Shaolin, przy pomocy Bodhiruciego, około roku 508. Bodhiruci starał się też przetłumaczyć czterotomową *Uttara-tantra-śastrę*, *Sutrę Lotosu* i inne sutry buddyzmu mahajany. Por. *Eminent Monks*, http://www.shaolin.org.cn/templates/EN_SL_new_T/sl_new.aspx?nodeid=325 [dostęp 9.07.2017].

Jogaćary, dzięki tłumaczeniu Paramārthy (499–569), kolejnego indyjskiego misjonarza buddyizmu. Doszło do sporów między trzema nowo powstałymi szkołami, dotyczących istoty Jogaćary i transmitowanej przez Asangę (zwłaszcza w *Traktacie o Niezmiennej Naturze*, skt. *Ratna-gotra-vibhāga*, lub *Uttara-tantra-siastra*) doktryny Tathagatagarbhy (Natury czy Matrycy Buddy, swoistego potencjału Stanu Buddy), które zapragnął rozstrzygnąć słynny chiński buddysta Xuangzang (ok. 600–664). Chciał to osiągnąć dzięki nowym, dotychczas nietłumaczonym na język chiński, dziełom, dlatego wyprawił się do Indii, gdzie przebywał w latach 629–645, aby je pozyskać¹⁹. Mnich pozostawił po sobie ogromne w swej objętości dzieło *Zapiski z krajów zachodnich (Si-jü-ki)*, uchodzące za jedno z najważniejszych w literaturze chińskiej w ogóle²⁰. Po wrocie do Chin Xuangzang wprowadził logikę buddyjską i przetłumaczył ponad siedemdziesiąt tekstów, aby uspołnić chińską i indyjską Jogaćarę, gdyż doszedł do wniosku, że różnice między nimi, zarówno doktrynalne, jak i metodologiczne, są nie tyle znaczne, co wręcz podstawowe²¹. Tak oto powstała nowa szkoła, zwana Weishi/Faxiang, założona przez Xuangzanga i jego ucznia Kuizhi (Kuiji, 632–682), a jej podstawowym tekstem jest zbiór szczegółowych nauk szkoły autorstwa Xuangzanga, zatytułowany *Cheng weishi lun (Widźnaptimatratasiddhi)*²² – *Traktat ustanawiający tylko Świadomość*.

Dzięki wsparciu chińskiego cesarza reprezentowana przez Xuangzanga indyjska ortodoksja w wydaniu chińskim stała się bardzo popularna w kraju, mnich urósł do rangi wybitnego buddysty, wokół którego zaczęli skupiać się uczniowie nie tylko z Chin, ale też z Korei i Japonii. Po śmierci mistrza doszło do rywalizacji dwóch jego uczniów o sukcesję – chińskiego mnicha Kuizhi (Kuizhi) oraz koreańskiego mnicha Wōnch'ūka (613–696), z której zwycięsko wyszedł Kuizhi, pryncypialnie atakujący swego przeciwnika²³. Wszak Kuizhi pomagał swojemu nauczycielowi skompilować z dziesięciu sanskryckich komentarzy *Traktat ustanawiający tylko Świadomość*, będący komentarzem do *Triṃśikā – Trzydziestu Wersów Wasubandhu*, i to jego interpretacja dzieła Xuangzanga zaczęła powszechnie obowiązywać. Kuizhi został pierwszym patriarchą szkoły Weishi/Faxiang i pozostawił po sobie wiele komentarzy do buddyjskich sutr, takich jak: *Sutry Wimalakirtiego (Vimalakīrtinirdeśa-sūtra)*, *Sutry Serca*, *Sutry Diamentowej*, *Sutry Lotosu (Saddharmapuṇḍarīka-sūtra)*, *Sutry Amithaby i Maitrej i (Amitābha i Maitreya Sūtras)*, ponadto do tekstów Jogaćary, takich jak: *Madhyāntavibhāga*, *Yogācārabhūmi*, *Vimśatikā – Dwadzieścia Wersów Wasub-*

¹⁹ D. Lusthaus, dz. cyt.

²⁰ Por. M.J. Künstler, *Wstęp*, [w:] *Zapiski z krajów buddyjskich*, Warszawa 2015, s. 19.

²¹ D. Lusthaus, dz. cyt.

²² I. Fischer-Schreiber, dz. cyt.

²³ Por. Ahn Kyehyōn, *Buddhism in the Unified Silla Period*, [w:] *Assimilation of Buddhism in Korea. Religious Maturity and Innovation on the Silla Dynasty*, red. L.R. Lancaster, C.S. Yu, Berkeley 1991, s. 10–11.

andhu, *Traktat o Stu Dharmach Wasubandhu*, *Komentarze Sthiramati na temat Abhidharmasamuccaya* Asaṅgi, a także logiki buddyjskiej. Najważniejszymi dla szkoły Weishi/Faxiang stały się komentarze pierwszego jej patriarchy, takie jak komentarz do *Cheng weishi lun* oraz komentarz do *Fayuan yilin chang*, oryginalnego traktatu Jogaćary – *Eseju o Lesie Znaczenia w Ogrodzie Dharmy Mahāyāny*²⁴.

Kolejni patriarchowie szkoły: drugi – Hui Zhao (650–714) i trzeci – Zhi Zhou (668–723), również pisali swoje komentarze do *Fayuan yulin chang*, *Sutry Lotosu* i tekstu Jogaćary *Madhyāntavibhāga*, ponadto traktaty o logice buddyjskiej oraz komentarze do *Traktatu ustanawiającego tylko Świadomość Xuangzanga*. Po śmierci trzeciego patriarchy szkoła zaczęła podupadać, choć jej teksty były dalej rozpatrywane przez inne szkoły buddyjskie. Dopiero na przełomie XIX i XX wieku nastąpił renesans zainteresowania tekstami szkoły wśród chińskich filozofów, szukających związków między wschodnią i zachodnią filozofią, zwłaszcza na polu epistemologii. Wymienia się tutaj takich filozofów, jak: Yang Wenhui (1837–1911), Ouyang Jingwu (1871–1943), Taixu (1890–1947) oraz Xiong Shili (1883–1968)²⁵.

Szkoła Weishi/Faxiang miała swoje odpowiedniki w koreańskim Pōpsang oraz japońskim Hossō. W krajach tych początkowo jej odłamy rozwijały się dobrze, jednak później, od XIII i w późniejszych stuleciach, zaczęły podupadać, aż zanikły. Wiele chińskich i dalekowschodnich szkół mahajany zaakceptowało niektóre, podstawowe dla szkoły Weishi/Faxiang, przekonania i wierzenia, jak te o ośmiu rodzajach świadomości, trzech naturach i tylko umyśle (świadomości)²⁶.

Podstawowe dla szkoły Weishi/Faxiang dzieła Wasubandhu i Asangi w ujęciu pedagogicznym

Szkoła Weishi/Faxiang oparła się na kilku tekstach indyjskich, głównie autorstwa Wasubandhi i Asangi. Wasubandhu jest nie tylko uczniem Sarwastiwady i Jogaćary, ale też wymieniany jako 21 w linii od Buddy Śakjamuniego indyjskiego patriarchę szkoły Zen. Być może istniało dwóch mnichów buddyjskich mających to samo imię. Wasubandhu starszy byłby sarwastiwadynem i autorem ważnego dla tej szkoły dzieła *Abhidharma-kośa*, czyli *Skarbnicy Abhidharmy*, a Wasubandhu młodszy byłby bratem Asangi i współtwórcą Jogaćary, ponadto autorem tekstów wyjaśniających istotę tej szkoły, jak: *Dowód, że wszystko jest tylko poznaniem, w 20 strofach – Wimszatika-widźñaptima-*

²⁴ Por. *Dasheng fayuan yilin zhang*, [w:] R.E. Buswell Jr, D.S. Lopez Jr, *The Princeton Dictionary of Buddhism*, Princeton 2014 (wersja elektroniczna), s. 570–571; D. Lusthaus, dz. cyt. Do tego tekstu Kuiji nie udało się bezpośrednio dotrzeć.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże, s. 283–284.

tratasiddhi (*Wimszatika*, *Vimśatikā*), *Trzydzieści wersów – Trimśika* (*Trimśikā*), oraz komentarzy do dzieł Asangi, a także sutr mahajany: *Daśabhūmiki*, *Sutry Diamentowej*, *Sutry Lotosu*, *Sukhawati-wjuhy*²⁷.

Jednym z podstawowych tekstów buddyjskiej szkoły mahajany – Jogaćary – jest *Trimśikā-vijñaptimātrātā* (w zapisie pinyin *Weishi Sanshi Lun Song*), czyli *Trzydzieści wersów o Świadomości*, autorstwa Wasubandhu. Mistrz w tekście tym pisał:

Przypisywanie [realności treściom takich pojęć jak] „ja” oraz czynnikom bytu (*dharm*) zachodzi w wieloraki sposób i dotyczy [jedynie] przekształcenia (*parinama*) świadomości. [...] To przekształcenie świadomości jest wyobrażeniem (*wikalpa*). To, co jest wyobrażone przez nie – to nie istnieje. Dlatego to wszystko (świat zjawiskowy) jest jedynie samą treścią świadomości. [...] Jakakolwiek rzecz, która została wyobrażona przez jakiegokolwiek wyobrażenie, jest w swej istocie jedynie przedstawieniem (rzeczą wyobrażoną) (*parikalpita-svabhava*). To nie istnieje. [...] W odniesieniu do nieistności trojakiej natury [rzeczy] naucza się o nieistności wszystkich elementów rzeczywistości. Pierwsza [natura] jest nieistotna²⁸ ze względu na znak, druga zaś nie ma własnego bytu; inna nieistność, to jest ta, z której jest (wywodzi się) najwyższa rzeczywistość elementów rzeczywistości. Jest ona również [zwana] „takość” (*tathata*), ponieważ przez cały czas jest „taka”. To jest właśnie jedyna świadomość. Dopóki świadomość nie pozostaje w stanie samej tylko świadomości, dopóty nie zanika ciężenie do dwóch pojęć [tj. podmiotu i przedmiotu]²⁹.

Ten krótki traktat wyjaśnia, w jaki sposób można osiągnąć wyzwolenie, stan buddy, czyli ma charakter soteriologiczny i samowychowawczy. Samowychowanie odnosi się tutaj do pozyskania wiedzy o świadomości oraz innych kwestiach, którą można wykorzystać w praktyce, odcinając korzenie złudzeniom, takim jak „ja” i wszelkie skalania, aż w stanie bez myślenia, bez podpór, osiąga się tylko świadomość, stan przebudzenia, wyzwolenia.

Asanga to żyjący w IV wieku jeden z założycieli szkoły Jogaćary, brat Wasubandhu. Znalazł się pod wpływem szkoły Sarwastiwada, istniejącej od III wieku p.n.e., reprezentującej, jak się to określa, radykalny pluralizm. Szkoła podważała istnienie „ja”, utrzymywała przekonanie o istnieniu dharm, jako podstawowych jednostek rzeczywistości, stale istniejących i podlegających zmianie, wyłaniających się ze swego stanu ukrytego i manifestujących się. Według nauk szkoły to, co przeszłe, teraźniejsze i przyszłe, istnieje jednocześnie, zatem „wszystko jest”. Szkoła stanowiła formę przejściową od hinajany do mahajany, pojawiły się w jej ramach również wierzenia o trzech ciałach buddy, określane mianem trikaja oraz wiara w Maitreję, buddę przyszłości³⁰. Asanga ponoć swoją naukę otrzymał bezpośrednio od Buddy Maitreji, choć obecnie uważa się, że

²⁷ I. Fischer-Schreiber, *Wasubandhu*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu...*, s. 365.

²⁸ Raczej – „nieistna”.

²⁹ Wasubandhu, *Trzydziestka strof. Uzasadnienie wyłącznego istnienia treści świadomości. Trimśika-karika. Widźniapti-matrata-siddhi*, tłumacz nieznan, za: www.bogowie.org, tekst dostępny na stronie: <http://sady.up.krakow.pl/antrel.wasubandhu30.htm> [dostęp 10.07.2017].

³⁰ I. Fischer-Schreiber, *Sarwastiwada*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu...*, s. 290.

chodziło tu raczej o właściwego założyciela szkoły Jogaćary i mistrza Asangi – Maitrejanathę, który mógł być również autorem niektórych dzieł przypisywanych Asandze. Wymienia się tutaj następujące dzieła: *Zbiór abhidharmy – Abhidharma-samućcāya*, *Ozdoba sutr mahajany – Mahayanasutralankara*, *Różniczenie między środkiem a krańcami – Madhyanta-wibhanga* oraz *Jogaćara-bhumi-śāstra*, traktat dydaktyczny³¹. Jednak ważny dla szkoły Weishi/Faxiang *Traktat o Niezmiennej Naturze – Ratna-gotra-vibhāga*, zwany też *Uttara-tantra-siāstra*, jest prawdopodobnie autorstwa Asangi. Jego autorstwa jest też kolejny i podstawowy dla chińskiej szkoły traktat *Kompendium mahajany – Mahayana-sumpa-rigraha*³² lub *Mahāyānasamgraha*.

Asanga w *Buddha Nature. The Mahayana Uttaratantra Shastra – Traktacie o Niezmiennej Naturze* jednoznacznie stwierdził:

The perfect buddhakaya is all-embracing,
suchness cannot be differentiated,
and all beings have the disposition.
Thus they always have buddha nature.
The Buddha has said that all beings have buddha nature
„since buddha wisdom is always present within the assembly of beings,
since this undefiled nature is free from duality,
and since the disposition to buddhahood has been named after its fruit”³³.

Zatem:

Do doskonała Buddakaja³⁴ jest wszechobejmująca,
takość nie może być zróżnicowana
i wszystkie istoty mają tę predyspozycję.
A zatem one zawsze posiadają Naturę Buddy.
Budda powiedział, że wszystkie istoty mają Naturę Buddy
„albowiem mądrość buddy jest zawsze obecna w naturze (zespólna z konstrukcją) istot,
gdyż ta czysta natura jest wolna od dualności,
i że predyspozycja do stanu oświecenia została określona po jego owocach”³⁵.

Wszystkie istoty mogą urzeczywistnić stan Buddy, osiągnąć pełne oświecenie, rozpoznać prawdziwą naturę rzeczywistości i siebie samych. Wskazuje to jednoznacznie na demokratyczne założenia wychowania i samowychowania człowieka.

W dziele *Kompedium mahajany*, które przetrwało w tłumaczeniu chińskim i tybetańskim, Asanga prezentuje główne doktryny Jogaćary. Skupia się zatem na tzw. *ālayavijñāna*, czyli na „świadomości magazynowej”, *trisvabhāva* – „trzech formach istnienia”, *pañcamārga* – „pięciu ścieżkach” oraz *Dharma-*

³¹ Taż, *Maitrejanatha*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu...*, s. 208.

³² Taż, *Asanga*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu...*, s. 17–18.

³³ Arya Asanga, *Buddha Nature. The Mahayana Uttaratantra Shastra by Arya Maitreya*, New York, 2000, s. 17–118.

³⁴ Trzy Ciała Buddy, stany Buddy.

³⁵ Tłumaczenie własne.

*kaji*³⁶. Pierwsza koncepcja zakłada, że wrażenia przeszłych doświadczeń zapisują się jako nasiona, z których wyrasta świadomość obecnych doświadczeń. Człowiek jest strumieniem świadomości wynikłym z *ālayavijñāny* oraz *pravṛttivijñāny*, czyli „aktywnej świadomości”, zasadzającej nowe nasiona. Koncepcja „trzech form istnienia” została ogólnie przedstawiona dalej w tym tekście przy okazji omawiania idei dzieła *Cheng weishi lun* mistrza Xuangzanga. Kolejne rozdziały dzieła Asangi, począwszy od trzeciego, omawiają postęp w rozwoju bodhisattwy dzięki praktyce „cnót-doskonałości” – *paramit*³⁷, a ostatni, dziesiąty rozdział skupia się na koncepcji mądrości zawartej w Trikaja – Trzech Ciałach Buddy.

Dorobek Wasubandhu i Asangi stanowi trwałe podstawy nie tylko szkoły Jogaćary, ale innych szkół buddyźmu mahajany w Indiach, Chinach i innych krajach Wschodu.

Nauczanie Szkoły Właściwości Świadomości

Przede wszystkim należy wziąć pod uwagę tekst autorstwa Xuangzanga – *Traktat ustanawiający tylko Świadomość – Cheng weishi lun (Widźnaptimatratasiddhi)*. Tytuł tego traktatu, powstałego w 659 roku, w *Wielkich myślicielach Wschodu* przetłumaczono na – *Ustanowienie systemu wyłączności świadomości (Vijñapti-mātratāsiddhi)*. Dzieło to zostało uznane przez ucznia Xuangzanga i zarazem pierwszego patriarchę szkoły Weishi – Kuiji, za podstawowe dla jego szkoły. Początkowo Xuangzang miał tylko przetłumaczyć dziesięć komentarzy do *Trzydziestu wersów o Świadomości*, czy też, jak chce D. Lusthaus, *Trzydziestu zwrotek*, omówionego już dzieła autorstwa Wasubandhu. Jednak, ulegając namowom Kuiji, zebrał tezy i idee wyprowadzone z tych komentarzy w osobny i zespolony tekst. Dzieło stanowi zatem kompilację idei i twierdzeń wynikłych z komentarzy, które pierwotnie mistrz zamierzał przetłumaczyć. Sam Kuiji utrzymywał, że jego komentarz do dzieła Xuangzanga jest jedynie poprawny i zgodny z interpretacją Dharmapali, indyjskiego przedstawiciela Jogaćary z VI wieku. Współcześnie podważa się jednak twierdzenie Kuiji o tajemnym przekazie komentarza Dharmapali dla jego mistrza, ponadto podkreśla się, że działania Kuiji miały na celu przejęcie nauk i autorytetu swego mistrza – Xuangzanga – tylko do własnego rozporządzenia³⁸. To zmonopolizowanie nauk mistrza pozwoliło na wyodrębnienie się nowej szkoły, ale dokonywane przez nią wykładnie nauk Wasubandhu i Xuangzanga niekoniecznie były poprawne.

³⁶ Por. Bodhisattva Asaṅga, *The Summary of the Great Vehicle*, wyd. 2 poprawione, Berkeley 2003. Dharmakaja to jedno z trzech ciał Buddy. Jest to ciało wielkiego ładu, bezosobowe, bezczasowe, wolne od wszelkiej dualności i przemijania.

³⁷ Na problematyce rozwoju bodhisattwy w oparciu o *paramity* bardziej szczegółowo skupiłem się w artykule: P. Zieliński, *Ideal wychowania i wartości pedagogiczne Huayan*, s. 488–490.

³⁸ D. Lusthaus, *Xuanzang*, [w:] *Wielcy myśliciele Wschodu*, oprac. I.P. McGreal, Warszawa 1997, s. 113–114.

Traktat ustanawiający tylko Świadomość opiera się na *Trzydziestu wersach o Świadomości* Wasubandhu oraz zawiera pewne odbicie polemik dotyczących tego tekstu. Jego zawartość to prezentacja „ośmiu rodzajów świadomości, stu dharm, trzech bytów samodzielnych, buddyjskich teorii przyczynowości, pięciostopniowej drogi do zostania buddą”³⁹ oraz inne zagadnienia. Odbite w tekście poglądy Xuangzanga, czy raczej część z nich, znacznie odbiegają od przekonań upowszechnionych w VII wieku w chińskim buddyzmie. Przede wszystkim mistrz nie zajmował się ideą *tathagata-garbhy*, niejako ją odrzucając. Natura *tathagata-garbhy* była dotychczas porównywana z nieograniczoną i niczym niezakłócaną przestrzenią, łonem Buddy, jak to ujmował Fazang (643–712, twórca szkoły Huayan), z którego wszystko powstaje. Xuangzang ową „przestrzenność” uznał jedynie za twór umysłowy, wynikły z wizualizacji obrazu przestrzeni, o którym wcześniej słyszano. Podobnie potraktował wszystkie inne „nie uwarunkowane” dharmy, łącznie z takością – *tathata*, rzekomo dostępną tylko oświeconym buddystom. Mistrz pisał w *Cheng weishi lun*:

Nie uwarunkowane dharmy są nominalnymi fikcjami skonstruowanymi na podstawie „takości”; „takość” jest także pojęciem nominalno-fikcyjnym. [...] Nie zgadzamy się z innymi szkołami [głoszącymi], że oprócz formy materialnej, umysłu itd. istnieje rzeczywistość, stała dharmy nazywana „takość”. [Uważamy], że wręcz przeciwnie, nie uwarunkowane dharmy nie są w żadnej mierze bytami rzeczywistymi⁴⁰.

W dziele przedstawiono też trzy poziomy rzeczywistości. Pierwszy to rzeczywistość całkowicie fałszywa i błędna, oparta na halucynacjach i innych błędnych percepcjach, a także na logicznych mrzonkach. Druga, nominalnie fałszywa, jest tworzona przez rozmaite twory językowo-pojęciowe, traktowane jako realnie istniejące. Część z nich może uwikłać ludzi w obszarze błędnych przywiązań, ale część, jak niektóre koncepcje buddyjskie, chociażby „takości”, może pomóc ludziom wykroczyć poza obszar iluzji. Trzecią rzeczywistość tworzą tzw. „byty momentalne”, realnie istniejące, wytworzone przez przyczyny, odbierane w świadomej percepcji zmysłowej. Chwila takiej percepcji, w przeciwieństwie do nieobserwowalnej „takości”, jest rzeczywista. Ostatecznie wymienione poziomy są „konwencjonalnie prawdziwe”, a „ostatecznie prawdziwy” jest strumień powiązanych ze sobą chwilowych uwarunkowań, zwany *paratantra*⁴¹.

Xuangzang zaprzecza poglądom o istnieniu wiecznego, przestrzennego i prawdziwego umysłu, praprzyczyny wszystkiego, którego poznanie jest aktem oświecenia. Według niego istnieje „tylko umysł”, „tylko świadomość”, poza którą nie istnieją realnie postrzegane przedmioty. Zatem nie można przywiązywać się ani do tych przedmiotów, a nawet do (idei) „tylko świadomości”. Wszystko dzieje się jedynie wewnątrz świadomości, a poznanie odbywa się

³⁹ Tamże, s. 15.

⁴⁰ Xuangzang, *Cheng weishi lun*, cyt. za: D. Lusthaus, *Xuanzang*, s. 115.

⁴¹ Tamże, s. 115–116.

przez jej „bezpośrednie percepcje”. Każdy ze strumieni świadomości ma wrodzone „ziarna” oraz nabywa nowe „ziarna” dzięki doświadczeniom. Lusthaus widzi tu analogię z naturą i wychowaniem. Ziarna wewnętrzne oznaczają soteriologiczne zdolności danego człowieka, czy będzie on arhatem, pratyekabuddą, czy bodhisattwą (co wskazuje na ideały wychowania różnych szkół i tradycji buddyjskich). W zależności od „czystości” ziaren można wstąpić na jedną z tych trzech ścieżek urzeczywistnienia. Istnieje jednak możliwość rozminięcia się z oświeceniem, gdyż ci, którzy nie mają „czystych” ziaren, nie mogą w rezultacie dostąpić oświecenia. Ta doktryna była nie do przyjęcia przez inne szkoły chińskiego buddyzmu i przyczyniła się do upadku szkoły Weishi/Faxiang. Wszak według *Sutry Nirwany* i innych sutr mahajany, a także przytoczonego wcześniej w tym artykule cytatu z *Traktatu o Niezmiennej Naturze* autorstwa Asangi, wszystkie istoty mogą zostać buddami⁴².

Pierwszy patriarcha szkoły Weishi/Faxiang Kuiji pozostawił po sobie interpretacje nauk buddyjskich, które zaciążyły na obrazie omawianej szkoły. Znalazły one odbicie w wymienionych już wcześniej jego komentarzach do buddyjskich sutr, tekstów Jogačary oraz logiki buddyjskiej, a także zapisanych nauk jego mistrza. Kuiji dokonał również systematyzacji nauki Xuanzanga⁴³.

Patriarcha podtrzymał wcześniejszą tezę o tym, że tzw. świat zewnętrzny jest wytworem naszej świadomości i nie istnieje niezależnie od nas. Rzeczy stanowią treść tej świadomości. Świat jest tylko czystym umysłem. Wszystkie istnienia zostały zredukowane do stu dharm podzielonych na pięć grup: umysł, czyli świadomość, czynniki umysłowe, forma, dharmy niezależne od umysłu i dharmy nieuwarunkowane.

Ponadto sama świadomość dzieli się na osiem rodzajów, w ramach których istnieje pięć rodzajów świadomości zmysłowej, np. świadomość wzroku oraz – jako szósta – świadomość myśli, przepracowująca postrzegania organów zmysłu, jako siódma – manas, czyli skalany umysł lub samoświadomość, czyli to, co myśli, pragnie i tworzy, i jest powiązane z subiektywizmem, oraz ósmy rodzaj świadomości, opisana już świadomość magazynowa czy świadomość spichlerz – *ālayavijñāna*, przypominająca ocean i nieaktywna sama z siebie. Gdy manas oddziałuje na świadomość-spichlerz, pobudzane są nasiona tam zmagazynowane, czyli wrażenia wywoływane przez (uprzednie) czyny, i wyłaniają się indywidualne obiekty. To manas wytwarza świadomość *ego*, ponadto ocenia informacje (które bez żadnej interpretacji docierają do niego w postaci doświadczeń sześciu zmysłów), porządkuje je i wydaje polecenia sześciu zmysłom. W tym samym czasie manas gromadzi nowe nasiona-wrażenia w ósmej świadomości. Na poziomie manas i *ego* istnieje dualizm podmiotu i przedmiotu, pierwotne rozróżnienie. Oświecenie jako wgląd w iluzoryczną naturę świata osiąga się przez za-

⁴² Tamże, s. 116–117.

⁴³ I. Fischer-Schreiber, *Kuiji*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu...*, s. 183.

trzymanie dyskryminującego czy też rozróżniającego działania manas. Rozwijana jest „wiedza o równości istot”, a manas jest rozjaśniane. Opisane w *Cheng weishi lun* trzy poziomy rzeczywistości to Trzy Poziomy Prawdy. Trzeci poziom jest poziomem „Absolutnej Rzeczywistości”, wykracza poza dualizm, wykracza poza wszystkie zjawiska i cechy, to prawdziwy stan – *tathata*, to nirwana. Aby dotrzeć do tego stanu Buddy, należy przejść różne etapy rozwoju duchowego, pięć pierwszych rodzajów świadomości zamienić w „mądrość czynu”, szósty, czyli „świadomość myśli” – w „mądrość wglądu”, manas w „mądrość równości”, a świadomość magazynową w „mądrość cudownego zwierciadła”.

Jednak według Szkoły Właściwości Świadomości nie wszystkie istoty posiadają naturę Buddy i nie wszystkie urzeczywistnią stan Buddy⁴⁴. Nie osiągną tego tzw. Ićiantikowie, czyli „nie wierzący”, ci, którzy odcięli wszystkie korzenie *kuśala*, korzenie „zbawiennego” (działania), a zatem działań powiązanych z kultywowaniem braku żądz, nienawiści i urojenia⁴⁵. Ponadto część istot posiada tylko nasiona umożliwiające osiągnięcie stanu arhata lub pratjekabuddy, ale nie pełnego stanu buddy, zatem istoty te nigdy nie staną się pełnymi buddami⁴⁶.

Dwaj kolejni patriarchowie – Hui Zhao (Huizhao) i Zhi Zhou (Zhizhou) prawdopodobnie niewiele nowego wnieśli do już ustalonej przez Xuangzanga i Kuiji’ego doktryny szkoły, gdyż w literaturze przedmiotu, oprócz podanych wcześniej danych o ich twórczości, nie można odnaleźć innych istotnych informacji. Patriarchowie ci mieli swój udział w rozgraniczeniu poglądów buddyjskich jako ortodoksyjnych, to jest zgodnych z nauczaniem własnej szkoły i hereetyckich, różnych od własnych, np. powiązanych z twórczością i działalnością wybitnego drugiego ważnego ucznia i współpracownika Xuangzanga, wspomnianego już koreańskiego mnicha Wōnch’ūka, aktywnego i wpływowego w Chinach w drugiej połowie VII wieku⁴⁷.

Zakończenie – teoria wychowania i samowychowania Weishi/Faxiang

W tym miejscu podejmę próbę odpowiedzi na postawione we *Wprowadzeniu* pytania, tym samym dążąc też do sformułowania pewnych uogólnień w zakresie problematyki badanego tematu.

W szkole Weishi/Faxiang Zong myśl pedagogiczna odnosi się również do koncepcji ontologicznych. Rzeczywistość wychowawcza jest rzeczywistością

⁴⁴ Taż, *Faxiang, szkoła*, dz. cyt., s. 106.

⁴⁵ Taż, *Ićiantika*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu...*, s. 146 oraz taże, *Kuśala*, [w:] tamże, s. 186.

⁴⁶ P. Williams, *Buddyzm mahajana*, Kraków 2000, s. 117–118.

⁴⁷ Eunsu Cho, *Wōnch’ūk*, [w:] *Encyclopedia of Buddhism*, red. R.E. Buswell Jr, t. 2: *M–Z*, red. R.E. Buswell Jr, New York i in. 2003, s. 903–904.

w ogóle, gdyż istnieje tylko jedna prawdziwa rzeczywistość, która może być rozpoznana przez niektórych ludzi. Oczywiście „druga rzeczywistość” opisywana przez Xuangzanga zawiera elementy konceptualizacji i nazewnictwa, zatem może udawać rzeczywistość wychowawczą, jest jednak złudzeniem, choć część tego złudzenia może okazać się pomocna w przebudzeniu się, wyjściu z ułudy, co jest jednym z głównych celów wychowania i samowychowania. Kolejnym jest pomoc innym na tej drodze, jeśli tylko wykażą się odpowiednim zainteresowaniem i zaangażowaniem, jeśli ich „nasiona” zgromadzone w „świadomości magazynowej” pozwolą poważnie kroczyć drogą samopoznania. Jednak tylko część wychowywanych i samowychowujących się osób, czyli wysłuchujących nauk buddyjskich i stosujących je w praktyce, osiągnie pełne poznanie, tj. stan Buddy. Mamy tutaj wskazywane przez szkołę ideały wychowania. Są nimi przede wszystkim bodhisattwowie, inni osiągną tylko połowiczne poznanie, są to arhaci i pratjekabuddowie, a część istot w ogóle nie będzie zdolna osiągnąć wglądu w naturę rzeczywistości. Ten pogląd zdecydowanie odróżnił ideologię szkoły Weishi/Faxiang od jej indyjskiego wzorca – Jogaćary. Pojawia się tutaj kwestia kategorii pedagogicznej – tolerancji, dlaczego przedstawiciele szkoły dokonali podziału istot, różnicując je na zdolne, zdolne tylko częściowo i niezdolne osiągnąć prawdziwego poznania? Można odnaleźć tutaj nie tylko podobieństwa z chrześcijańską koncepcją piekła i zatracenia, wszak nie wszyscy ludzie zostaną zbawieni, ale również odniesienia do sporu istniejącego w naukach społecznych, może bardziej w psychologii niż pedagogice, a mianowicie – geny czy wychowanie determinują ludzki rozwój i zachowanie, czy też szerzej – robi to natura czy kultura? Właśnie pod tytułem *Geny czy wychowanie* ukazała się pod koniec poprzedniego wieku zyskująca szybko popularność praca Judith Rich Harris⁴⁸. Z obserwacji poczynionych przez autorkę i wniosków wysnutych z prac genetyków behawioralnych wynikało między innymi, że nie wychowanie, zwłaszcza przez rodziców, ale uwarunkowania genetyczne (oraz środowiska rówieśniczego) mają znaczny wpływ na kształtowanie się zachowania dziecka. Buddyści szkoły Weishi obserwowali z pewnością, że istnieje spora część ludzi, którzy nie są podatni na nauki buddyjskie⁴⁹, a nawet nie wykazują się odrobiną zachowań etycznych. Zatem ich „nasiona” z przeszłości nie umożliwiły im wstąpienia na drogę poznania, jak również te „wytwarzane” w teraźniejszości tego im nie umożliwią w przyszłości. W rezultacie nigdy nie dostąpią oni poznania, nigdy też nie będą istotami głęboko moralnymi. Pełnym ideałem wychowania proklamowanym przez szkołę był bodhisattwa, niepełnymi – arhat i pratjekabudda, jednak idea nietolerancji wykluczyła pogląd o tych samych zdolnościach czy możliwościach wszystkich ludzi, dotyczących duchowego i moralnego urzeczywistnienia. Zatem część z istot ludzkich nie będzie podlega-

⁴⁸ J.R. Harris, *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego?*, Warszawa 1998.

⁴⁹ Pisząc dokładniej, nie są podatni na nauki szkoły Weishi/Faxiang, gdyż inne szkoły były hereetyckie, a ich nauki nieprawdziwe.

ła wychowaniu moralnemu i nie będzie realizowała samowychowania w tej dziedzinie. Za sprawą działalności patriarchów szkoły pojawiły się w niej cechy konserwatyizmu i autorytaryzmu. Są one bliskie zapatrywaniom herbartystów, jako przedstawicieli pedagogiki pozytywistycznej, która ponadto również podkreślała wartość, jeśli nie jedyną, poznania zmysłowego.

Jednak w innych szkołach buddyjskich, jak np. w szkole Tiantai, rzecz ujmowano inaczej, według nauk *Sutry Lotosu* ideały bodhisattwy, pratjekabuddy czy arhata w gruncie rzeczy oznaczały ten sam ideał, wykraczający poza wszelkie różnicowanie.

Szukając dalszych podobieństw nauk szkoły do idei pedagogicznych zawartych w kierunkach pedagogicznych Zachodu, należy zwrócić uwagę na podobieństwo koncepcji świadomości szkoły Weishi/Faxiang z zachodnią psychologią głębi, chociażby Sigmunda Freuda, ale przede wszystkim z koncepcją Carla Gustava Junga. Zwrócił już na to uwagę Tomasz Olchanowski, pisząc o „Widzianawadzie (czyli Jogaćarze) jako buddyjskiej psychologii głębi”. Podobieństwa te dotyczą budowy świadomości i wpływu obszaru nieświadomości (zróżnicowanej na obszar nieświadomości indywidualnej i zbiorowej wraz z ich wartościami) na zachowanie człowieka. Wskazane obszary nieświadomości wykazują podobieństwo ze świadomością magazynową, a struktura „ja” ze świadomością *manas*. Sama koncepcja jungowska rozwoju człowieka w procesie indywidualizacji zakłada niejako zamianę „ja” na „Jaźń”, nowe centrum świadomości człowieka, gdy złudne „ja” ustępuje mu miejsca⁵⁰. Według poglądów omawianej chińskiej szkoły u niektórych ludzi *alajawidźniana* może nie zawierać nasion umożliwiających doświadczenie pełni i całkowitości – stanu Buddy. Jednak ta szkoła, jak i poprzednia – Jogaćara, podpowiada, że ludzkie zachowanie jest przede wszystkim w wielkim stopniu zdeterminowane treściami czy zawartością obszaru nieświadomego. Tym samym chińska szkoła podważa koncepcję skuteczności wychowawczej intencjonalnego wychowania, jak jest ono w większości definiowane w zachodnich teoriach pedagogicznych. Również na tę bardzo istotną dla pedagogiki kwestię związaną z nieskutecznością świadomego i intencjonalnego oddziaływania wychowawczego zwrócił uwagę T. Olchanowski w postulowanej jako współczesny kierunek pedagogiczny pedagogice głębi⁵¹.

Innymi słowy wychowanie i samowychowanie jest nie dla wszystkich skutecznie i nie wpłynie na rozwój duchowy i moralny niektórych ludzi. Należy wziąć pod uwagę, że jeden z podstawowych komponentów wychowania uwzględniany w wielu jego definicjach, czyli składnik „ja” tych definicji, w świetle nauk szkoły „tylko świadomości” jest złudzeniem. Jest to zgodne z twierdzeniami współczesnej psychologii w nurcie behawiorystycznym, co znalazło również swoje odbicie w analizach podmiotowości jako kategorii pedago-

⁵⁰ T. Olchanowski, dz. cyt., s. 341 i nn.

⁵¹ Por. tenże, *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*, Warszawa 2013.

gicznej⁵². Jak mówić o podmiotowym wychowaniu, skoro istnienie jakiegoś stałego „ja” zostało zakwestionowane? Zatem to nie „ja”, czy też świadomość „ja” lub *manas* według omawianych szkół, jest wewnętrznym źródłem wszelkiej przyczynowości, jak definiuje się podmiotowość w pedagogice⁵³. Zdeterminowanie człowieka przez obszar nieświadomości, w tym jego wolności, uniemożliwia nazwanie teorii wychowania Weishi/Fashiang humanistyczną. Pociąga to za sobą nierówne traktowanie wszystkich ludzi, co oznacza, że to nie człowiek w ogóle, ale tylko wybrani ludzie (zwolennicy Weishi/Fashiang) stanowią najwyższą wartość. Żywienie idei autorytatywności i segregowania ludzi, jako istotna cecha szkoły, lokuje ją w nurcie wychowania autorytarnego i niejako na bocznym torze ideologii buddyzmu. Pozostaje otwartym pytanie, skąd w szkole pojawiło się tak silne przekonanie? Czy za sprawą silnego ducha rywalizacji Ku-ji, jej pierwszego patriarchy?

Jak wspomniał D. Lusthaus i jak już nadmieniono we *Wprowadzeniu*, kilku wschodnich uczonych dostrzegło związki chińskiej szkoły z zachodnią filozofią, głównie na polu epistemologii. Rozważając te wnioski, sięgamy również do warstwy religijnych praktyk szkoły, czy też jej praktyki wychowania i samowychowania. Od strony teoretycznej poznanie według nauk szkoły wiąże się ze skupianiem się na prawdziwej rzeczywistości, przejawiającej się jako „momenty spostrzegania”.

To postrzeganie ma się dzieć poza poziomem świadomości *manas*, poza różnieniem podmiotu i przedmiotu. Należy niejako „zatrzymać” rozróżniającą świadomość i rozświetlić ją. To jest właśnie sednem procesu wychowania i samowychowania. Zachodzi on stopniowo, a praktykowanie ćwiczeń świadomościowych pozwala na przechodzenie przez kolejne etapy rozwoju człowieka i doskonalenie jego mądrości, najpierw jako „mądrości czynu”, w kolejności „mądrości wglądu”, potem „mądrości równości”, i wreszcie „mądrości cudownego zwierciadła”. Ten ostatni etap przypomina jungowską ideę synchroniczności, jako że opróżniony z zaciemnień i poczucia „ja” umysł człowieka doskonale odbija, niczym „cudowne zwierciadło”, wszystkie manifestacje świadomości i człowiek doświadcza harmonii w skutek „potwierdzania” na każdym kroku przez „rzeczywistość zewnętrzną” jego doświadczeń „wewnętrznych”.

Wcześniej opisany proces zatrzymywania „ego” czy „ja” w świadomej percepcji zmysłowej, podkreślanie danej chwili takiej percepcji, jest według nauk szkoły prawdziwie „rzeczywiste”, jest docieraniem do prawdziwej rzeczywistości. To „rzeczywiście prawdziwy” jest strumień złożony z powiązanych ze sobą chwilowymi uwarunkowaniami, tworzącymi „przepływ świadomości” – *paratantrę*. W tym kontekście występuje oczywista zbieżność z założeniami zachodniej fenomenologii transcendentalnej w ujęciu Edmunda Husserla. Redukcja fe-

⁵² Por. J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 29.

⁵³ Tamże, s. 24.

nomenologiczna dzieje się właśnie w momencie zawieszenia przekonań o sobie samym, świecie i wszelkich poglądów, zawieszenia istnienia „podmiotu” i „zewnątrznosci”. Tak ma odsłonić się „czysta świadomość”, dostarczająca już wiedzy pewnej. Jest to absolutna rzeczywistość⁵⁴.

W pedagogice również wykorzystuje się tę metodę przekraczania rozdzielania między podmiotem a przedmiotem wychowania, jak to opisuje pedagogika fenomenologiczna. Świat przeżywany jest źródłem procesu wychowawczego. Sens wychowania polega na uchwyceniu prawdziwej istoty siebie, przez strumień zachodzących fenomenów własnego świata i światów „cudzych”, manifestujących się na drodze człowieka⁵⁵.

Szkoła Weishi/Faxiang wyraźnie wyróżniała się na tle innych istniejących wówczas na Wschodzie szkół buddyjskich, a także wypracowała założenia doktrynalne korespondujące z niektórymi humanistyczno-społecznymi ideami pedagogiki zachodniej oraz jej współczesnymi kierunkami.

Bibliografia

- Ahn Kyehyōn, *Buddhism in the Unified Silla Period*, [w:] *Assimilation of Buddhism in Korea. Religious Maturity and Innovation on the Silla Dynasty*, red. L.R. Lancaster, C.S. Yu, Berkeley 1991.
- Arya Asanga, *Buddha Nature. The Mahayana Uttaratantra Shastra by Arya Maitreya*, New York 2000.
- Bodhisattva Asaṅga, *The Summary of the Great Vehicle*, wyd. 2 poprawione, Berkeley 2003.
- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.
- Dasheng fayuan yilin zhang, [w:] R.E. Buswell Jr, D.S. Lopez Jr, *The Princeton Dictionary of Buddhism*, Princeton 2014 (wersja elektroniczna).
- Eminent Monks*, http://www.shaolin.org.cn/templates/EN_SL_new_T/sl_new.aspx?nodeid=325 [dostęp 9.07.2017].
- Eunsu Cho, *Wōnch'ūk*, [w:] *Encyclopedia of Buddhism*, red. R.E. Buswell Jr, t. 2: *M–Z*, red. R.E. Buswell Jr, New York i in. 2003.
- Fischer-Schreiber I., *Asanga; Faxiang, szkoła; Ićántika; Kuiji; Kuśala; Maitrejanatha; Sarwastiwada; Wasubandhu*; (hasła), [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm, hinduizm, taoizm, Zen*, red. pol. E. i P. Trzeciakowie, Warszawa 1997.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001.

⁵⁴ J.W. Sarna, *Człowiek i filozofia*, wyd. 3, Kielce 2005, s. 158.

⁵⁵ Por. A. Ryk, *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Kraków 2011, s. 229 i nn.

- Górniewicz J., *Teoria wychowania (Wybrane problemy)*, wyd. 2 poprawione i rozszerzone, Toruń – Olsztyn 1996.
- Harris J.R., *Geny czy wychowanie? Co wyrosnie z naszych dzieci i dlaczego?*, Warszawa 1998.
- Janik R., *Pedagogiczne aspekty oddziaływania hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficzno-religijnych w okresie globalizacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.08>.
- Künstler M.J., *Wstęp*, [w:] *Zapiski z krajów buddyjskich*, Warszawa 2015.
- Kwieciński Z., *Socjologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Lusthaus D., *FAXIANG SCHOOL*, [w:] *Encyclopedia of Buddhism*, t. 1: A–L, red. R.E. Buswell Jr, New York i in. 2003.
- Lusthaus D., *Xuanzang*, [w:] *Wielcy myśliciele Wschodu*, oprac. I.P. McGreal, Warszawa 1997.
- Marzęcki J., *Systemy filozoficzno-religijne Wschodu. Historia – metafizyka – etyka*, Warszawa 1999.
- Milerski B., *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.
- Miśkiewicz B., *Wstęp do badań historycznych*, wyd. 2, Warszawa – Poznań 1974.
- Nalaskowski S., *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Toruń 1994.
- Olchanowski T., *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*, Warszawa 2013.
- Olchanowski T., *Wola i opętanie. Enancjodromia a rzeczywistość*, wyd. 2, Warszawa 2010.
- Ryk A., *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Kraków 2011.
- Sarna J.W., *Człowiek i filozofia*, wyd. 3, Kielce 2005.
- Scherer B., *Buddyzm*, Kęty 2009.
- Sobczak S., *Celowość wychowania. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania*, Warszawa 2000.
- Sobczak S., *Teleologia wychowania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6: Su–U, red. T. Pilch, Warszawa 2007.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.
- Wasubandhu, *Trzydziestka strof. Uzasadnienie wyłączonego istnienia treści świadomości. Trimsika-karika. Widźniapti-matrata-siddhi*, tłumacz nieznan, za www.bogowie.org, tekst dostępny na stronie: <http://sady.up.krakow.pl/antrel.wasubandhu30.htm> [dostęp: 10.07.2017].
- Williams P., *Buddyzm mahajana*, Kraków 2000.
- Zieliński P., *Ideał wychowania i wartości pedagogiczne Huayan – chińskiej szkoły buddyzmu mahajany*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza

w Częstochowie. *Pedagogika*” 2016, t. 25, nr 1; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.35>.

Zieliński P., *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Częstochowa 2015.

Teleology and Axiology of Upbringing of Weishi/Faxiang, Chinese School of Mahayana Drawing upon Yogācāra

Summary

In this paper, the author seeks to determine the essence of upbringing, the ideal of upbringing, and also the values of upbringing contained in the Chinese School of Properties of Consciousness – Weishi/Faxiang. In pedagogical terms, the author considers the treatises of Yogācāra and Weishi, in particular, those which were written by Asaṅga, Wasubandhu, Xuangzang, and also Kuiji. The researched school of Chinese Buddhism stood out from the other ones due to its intolerant ideas, but also because of its nonconventional views relevant to the essence of Buddhist cognition, and also the possibility of achieving it. The comparative research into the doctrine of this school and contemporary pedagogy revealed, first and foremost, analogies with the following trends and directions in pedagogy: Herbartism, pedagogy of depth and phenomenological pedagogy, and also accentuated the pedagogical dilemma relevant to the significance of genes and upbringing in the development and behaviour of a human being.

Keywords: instruction and upbringing in the East; Yogācāra, School of Properties of Mind/Consciousness or Characteristics of Existence – Weishi/Faxiang; humanistic pedagogy; Buddhist upbringing; Mahayana Buddhism.