

Wojciech Pasterniak

Edukacja przez zrozumienie

Idō - Ruch dla Kultury : rocznik naukowy : [filozofia, nauka, tradycje wschodu, kultura, zdrowie, edukacja] 4, 320-332

2004

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Przedstawiamy interesujący artykuł prof. dr hab. Wojciecha Pasterniaka poświęcony edukacji przez „rozumienie”. Jeden z recenzentów zwrócił uwagę, że można byłoby tutaj uwzględnić wpływ uprawiania dalekowschodnich sztuk walki na „rozumienie siebie”. Decyzją Komitetu Naukowego praca została przyjęta w wersji jak niżej.

WOJCIECH PASTERNAK
Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra

Edukacja przez zrozumienie

Słowa kluczowe: wiedza, edukacja, rozumienie, pedagogika teorii, pedagogika życia

Wszelka edukacja staje się błędem, którego konsekwencje trudno przewidzieć, jeśli nie prowadzi do zrozumienia życia, jego istoty, gdy jest fragmentaryczna, gdy oferuje kształcom tylko wiedzę i umiejętności.

Czymże jest wiedza? Bardzo jednostronnym widzeniem świata, widzeniem tego, co już znane, a więc przeszłości.

„Wiedza jest błyskiem światła na wąskim odcinku pomiędzy ogromem ciemni nieznanego – pisał myśliciel – ale nie jest w stanie ponad ten mrok się wzniesć, ani weń przeniknąć. Wiedza jest nieodzowna dla techniki, jak węgiel dla lokomotywy, ale nie może nigdy sięgnąć w nieznanne. Niewiadome nie daje się włączyć w krąg znanego. Trzeba odsunąć wszystko co się wie, aby niewiadome mogło się objawić. Ale jakież to trudne!” [Krishnamurti 1959].

Jakizżyż pożytek z wiedzy – poza wiedzą techniczną, jeśli nie służy ona zrozumieniu samego siebie i prowadzi do konfliktów i cierpienia. „Właściwą ciemnotą – niewiedzą – jest brak czujnej samoświadomości (self – awareness); a wiedza jest niewiedzą, gdy nie rozumiemy dróg i reagowań naszego <ja>” [ibidem].

Czegóż najczęściej nie rozumiemy? Tego mianowicie, że życie jest takim konfliktem, taką walką i cierpieniem, rozwiązywaniem różnych problemów, które najczęściej sami sobie stawiamy. Ten poziom świadomości to egocentryzm, to stan persony, gdy wszystkie lub prawie wszystkie nasze antywartości, ułomności i niepowodzenia przerzucamy na innych.

„Persona – pisze psycholog – to w mniejszym lub większym stopniu zniekształcony i zubożały autowizerunek. Persona powstaje wtedy, gdy jednostka usiłuje zaprzeczyć istnieniu pewnych swoich cech i impulsów, takich jak złość, upór, popęd płciowy, radość, wrogość, odwaga, agresja, ambicja, ciekawość, itp. Wypieranie się tych cech i impulsów nie powoduje jednak ich zaniku. Ponieważ są one realne, jednostka może tylko udawać, że przynależą do kogoś innego. A zatem koniec końców jednostka nie zaprzecza istnieniu tych cech i impulsów, a tylko przenosi tytuł własności na kogoś innego” [Wilber 1996].

Zrozumienie tego procesu to uczynienie kroku naprzód w rozwoju własnej świadomości. To także – przynajmniej w części – pozbycie się konfliktów z samym sobą i z drugim człowiekiem. Prowadzą one do cierpienia, nierównoważenia, niepokoju, często poczucie samotności, nieraz rozpacz.

W stanie persony człowiek nie potrafi rozpoznawać wartości uniwersalnych. Ambicji, egoizmowi i frustracji towarzyszy niekiedy nuda i rutyna. Pojawiają się różne patologie, przestępczość, narkomania, przemoc i inne zachowania antyspołeczne¹.

„Na obecnym przełomie tysiącleci – pisze S. Wielgus – ludzkość, okłamywana przez mialki piasek fałszywych ideologii, przez różnych fałszywych mesjaszy oraz przez egzystencjalny materializm, konsumpcjonizm, irracjonalizm, relatywizm, hiperindywidual-

¹ Por.: S. P. Huntington (1998), *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa, oraz W. J. Cynarski (2002), *Proces globalizacji. Dialog kultur czy wartości?*, Rzeszów.

lizm itd, miota się jak we mgle, poszukując wartości stałych i nienaruszalnych, na których mogłaby w sposób pewny i bezpieczny budować swój los i przyszłość następnych pokoleń. W hafasie i rozgardiaszu pełnej pychy i arogancji cywilizacji śmierci, szuka uporczywie, chociaż często w sposób zupełnie nieuświadomiony, sensu swojego istnienia, który traci odchodząc od Boga” [Wielgus 2002].

Nie uświadamiając sobie wyżej wymienionych zagrożeń człowiek współczesny przyzwyczaja się do t a k i e g o życia, nie chce go zrozumieć i zmienić, jest bezradny i nie ma siły, by to uczynić.

Tak żyjąc stworzyliśmy kulturę i społeczeństwo, w którym dość często niektórzy z nas czują się oszukani i oszukiwani. Nie pomagają nam fałszywie kreowane autorytety, partie polityczne, rządy. Niewątpliwie możemy w różny sposób uzależnić się od nich, lecz to nie rozwiąże naszych własnych problemów, tak jak nasze inne uzależnienia, a jest ich wiele, nie tylko nie rozwiązuje naszych konfliktów, lecz także nie pozwalają obserwować życia takim, jakie ono jest. Niekiedy zbyt często idealizujemy przeszłość lub przyszłość, a odwracamy się od teraźniejszości. Intensyfikujemy też wysiłki wychowawcze, lecz nie przynoszą one spodziewanych rezultatów, a nawet dzieje się odwrotnie.

„Wielu specjalistów i każdy uważny obserwator wyraża przekonanie, że mimo tych społecznych wysiłków i pieniężnych nakładów, sukcesy wychowawcze, zarówno w rodzinach, jak też w szkołach i zakładach wychowawczych, są obecnie nieporównywalnie mniejsze niż kiedyś, kiedy w wychowanie młodego pokolenia angażowano nikły procent środków i sił w porównaniu do tych, które poświęca się na ten cel dziś [ibidem].”

Szukając różnych „nowoczesnych” rozwiązań edukacyjnych wpadamy w sidła niezliczonych uwarunkowań, ulegamy przemocy lub sami jesteśmy jej źródłem. Inni ludzie stają się nam zupełnie obcy, a my jesteśmy obcy dla nich mimo możliwości komunikacji z nimi. Wszystkie te zjawiska występują w szkole, gdyż szkoła w znacznym stopniu jest odbiciem społeczeństwa i jego moralności.

Od komunikacji werbalnej, dominującej we współczesnej szkole, prawdopodobnie ważniejsza jest – lub równie ważna – łączność duchowa między nauczycielem i uczniami oraz między samymi uczniami. Jest ona przeciwstawieniem szkolnej przemocy i „wyzysku”. Jaki zasięg ma ta przemoc i ten wyzysk, trudno powiedzieć. Objawia się natomiast w „wyzysku” nieświadomości ucznia, jego dobrej woli, uczuć, a nawet pracy. Wyzysk i przemoc kultywowana jest nieraz w dobrej wierze. „Wyzyskuje” nie tylko ten – pisze J. Tischner – kto sprawiedliwie nie wynagradza wykonanej pracy, ale również ten, kto utrzymuje człowieka w stanie bezsilności i w stanie niewiedzy, wmawiając mu, że jest przeciwnie. Pojęcie wyzysku stoi w pobliżu pojęcia „nadużycie”. „Wyzyskuje” bowiem także ten, kto w swym działaniu w imieniu drugiego, nie liczy się z jego prawdziwymi pragnieniami i dążeniami” [Tischner 2001].

Nieznajomość ucznia przez nauczyciela, narzucanie uczniowi jakiejś „niezawodnej metody nauczania”, utrzymywanie ucznia w stanie niewiedzy lub błędnej wiedzy, zwłaszcza błędnej wiedzy o człowieku, pomijanie rezultatów samopoznania i samorozumienia ucznia, wtrącanie ucznia w stany bezsilności („nie wiem czego chce nauczyciel”, „nie umiem wykonać zadania bo zbyt trudne”, „nauczyciel nigdy nie liczy się z moim zdaniem”, „nauczycielowi trzeba bezwzględnie się podporządkować”), wywoływanie stanów lękowych, stawianie uczniów w sytuacjach „podejrzanych” etycznie, wynikających ze złych „przykładów”, jakie daje nauczyciel swoim zachowaniem, niesprawiedliwe ocenianie – to tylko niektóre przykłady przemocy i wyzysku ucznia.

Brak wspomnianej więzi duchowej wynika często z przesłanek światopoglądowych i nadmiernej „racjonalności” procesu edukacji oraz nadmiernej jego „empiryzacji”. Racjonalność i empiryzm stają się „bogami” współczesnej edukacji. Tymczasem – jak zauważa L. Kołakowski – „racjonalność mierzy się skutecznością, stąd też najbardziej

monstrualne poczynania ludzkie mogą w pewnych warunkach okazać się racjonalne” [Kołakowski 2000]. Zwłaszcza wtedy, gdy przyjmuje się, że „nie ma prawa naturalnego, nie ma prawomocnego odróżniania dobra i zła i nie ma celów, które same w sobie byłyby bardziej lub mniej racjonalne [Kołakowski 2000].

Wspomniana więź duchowa między nauczycielem a uczniem powstaje tylko w warunkach poszanowania godności ucznia i wtedy, gdy edukacja nie jest dla nauczyciela sprawą jakiejś techniki czy metody, lecz sposobem życia. Źródłem tej więzi jest „pierwiastek” najcenniejszy w człowieku i w całej rzeczywistości, coś, co przekracza to – jak mówił Anzelm z Canterbury – co „może być pomyślane”. Także wtedy, gdy nauczyciel nie będzie tzw. istotą niedyspocyjną – według G. Marcela – to znaczy zajęta samym sobą².

Poznajemy samych siebie

Poznanie samego siebie staje się obecnie niemożliwe. Nastawiony konsumpcyjnie i pragmatycznie współczesny człowiek wątpi, by z tego poznawania mógłby „coś mieć”. Jedynie w podręcznikach historii i historii wychowania czyta ze zdziwieniem, że do poznawania samego siebie przywiązywali wielką wagę starożytni Grecy, i to aż do tego stopnia, że na świątyniach swoich umieszczali hasło „Poznaj samego siebie”. Także w wielu innych kulturach, cywilizacjach i religiach poznanie samego siebie uznano za najważniejsze zadanie człowieka.

Na ogół nie znamy samych siebie. Moje badanie studentów w latach 1997–2002 wykazały to aż nadto widocznie³. W szczególności największą trudność stwarza badanym ujęcie własnych antywartości, wad i konfliktów. Występuje natomiast tendencja do idealizowania własnej osoby, co jest zresztą zgodne z psychologią dorosłego człowieka. W badaniach tych uwidacznia się syndrom „pijanego statku” – używając sformułowania B. Suchodolskiego – „statku bez kapitana bez steru i kierunku, z pasażerami, którzy nie widzą dokąd płyną, dokąd płynąć można i należy” [Kwieciński 2002].

Różni myśliciele i nauczyciele ludzkości stawiają często pytanie, dlaczego jesteśmy tacy sami od wielu wielu stuleci, gdy – z drugiej strony – postęp techniczny tak rewolucyjnie zmienia świat. Może jesteśmy zbyt bierni, zbyt zmęczeni, znudzeni, leniwi?

Nie znamy samych siebie, bo tego rodzaju poznawania nikt nas nie uczył, nikt nie stwarzał warunków takiego uczenia się. Nawet rodzina i szkoła. Co więcej rodzina, szkoły, społeczeństwo, a nawet kultura, pokazuje zewnętrzny wobec nas świat oddzielnie od naszego wewnętrznego, tak jakby on w nas nie istniał.

Często uciekamy od naszego (wewnętrznego) świata, łudząc się, że te ucieczki nie zawsze moralne, pozwolą nam zapomnieć o naszych konfliktach, lękach i cierpieniu. W ten sposób wyzbywamy się czegoś najcenniejszego, wolności i miłości, najwyższych wartości, żyjemy – jak powie filozof – „intelektem i swymi werbalnymi sztuczkami, swą przebiegłą argumentacją” [Krishnamurti 1995]. Zdecydowanie obce staje się to co bezczasowe, wieczne, co nie należy do dziedziny myśli. Przytoczę tu dwie wypowiedzi na ten temat myślicieli tak odległych, także czasowo, od siebie, a jednak do pewnego stopnia zgodnych.

„Człowiek duchowy – pisał św. Jan od Krzyża – gdy nie może rozmyślać, powinien nauczyć się trwać w miłosnej uwadze na Boga, z całkowitym spokojem umysłu, choć mu się zdaje, że nic nie czyni. Wtedy bowiem w krótkim czasie przeniknie mu duszę boskie odpocznienie wraz z przedziwnym i wzniosłym poznaniem Boga, odkrytym boską miłością. NICH unika niepotrzebnych już form, wyobrażeń i rozmyślań, by niepokojąc duszę nie wyrwał jej z zadowolenia i pokoju ku temu, co przyjmuje z niechęcią i odrazą. Ktoby się zaś obawiał, że nic nie czyni, niech zważy, że wiele czyni uspakajając duszę i utrzymując ją

² Por.: Anzelm z Canterbury (1992), *Proslogion*, Warszawa.

³ Technika wywiadu przebadalem 237 studentów studiów zaocznych i stacjonarnych.

w odpocznieniu bez jakiegokolwiek działania i pożądania. Wtedy bowiem spełnia to, co Pan mówi przez Dawida: *Vacate et videte, quoniam ego sum Deus*: „Uspokójcie się i obaczcie, żem ja jest Bogiem” (Ps 45, 11); czyli: Uwolnijcie się od wszystkich rzeczy (tak zewnętrznie jak i wewnętrznie), a zobaczycie, że ja jestem Bogiem [Jan od Krzyża 2002].”

A tak o stanie medytacji pisał J. Krishnamurti:

„Medytacja oznacza dogłębną przemianę umysłu i serca. Może ona nastąpić tylko w tej niezwykłej ciszy wewnętrznej. W niej rodzi się religijny umysł i poznanie tego, co święte [Krishnamurti 1995].”

Według myślicieli należących do różnych kultur, medytacji nie sprzyja wiedza, myślenie, wyobrażenia. Daje ona możliwe do osiągnięcia, lecz trudne do wyrażenia poznanie i poczucie szczęścia poza umysłowym poznanem.

„Aby dojść do tego istotnego zjednoczenia miłości z Bogiem – pisze wspomniany św. Jan od Krzyża – dusza nie powinna opierać się na widzeniach wyobrazeniowych, na formach, kształtach czy pojęciach szczegółowych” [Jan od Krzyża 2002].

A. Szyszko-Bohusz ten najwyższy, medytacyjny stan świadomości nazywa – w świetle analiz różnych filozofii i wielkich religii świata – „stanem nieprzejawionym”, synonimem wiecznej miłości, pokoju, wiedzy i szczęścia⁴.

Oczywiście w tym stanie najlepiej i najgłębiej poznajemy także samego siebie jako cząstkę wiecznej całości. Poznanie to jest pełne i nieskalane, gdyż znajduje się poza dziedziną myśli.

Nie znaczy to, że nie należy zrozumieć własnego umysłu. Wręcz przeciwnie, świadomość własnego umysłu, własnych działań i myśli czyni nas czujnymi, wrażliwymi i wnikliwymi. Dlatego wiedza o pracy umysłu powinna być celem głównym kształcenia i wykształcenia⁵. Czytanie własnego umysłu wydaje się być ważniejsze niż czytanie wielu ksiąg.

Jak możemy poznać siebie? Przede wszystkim w „lustrze” relacji z innymi ludźmi, z przedmiotami, przyrodą, a także z własnymi myślami, wyobrażeniami i uczuciami. Poznawaniu samego siebie, a także otoczenia sprzyja inteligencja emocjonalna, czyli zdolności emocjonalne, dotyczące taktu, wycucia, humanitarności, zdolności wczuwania się, kontrolowania uczuć, pewności siebie. Daniel Goleman określa inteligencje emocjonalną jako jedną z najważniejszych zdolności spostrzegania samego siebie, w której dominuje wyrozumiałość, empatia i szacunek, uprzejmość, zaangażowanie, odpowiedzialność i samodyscyplina.

Owa inteligencja emocjonalna, scalona z inteligencją intelektualną i inteligencją duchową pozwala usuwać różne trudne stany świadomości, uniemożliwiające nam „normalne” funkcjonowanie⁶. Trudno przecenić w tym względzie rolę medytacji, pojmowanej jednak zdecydowanie inaczej niż u J. Krishnamurtiego, tzn. wysiłkowo, intelektualnie. Oznacza ona osiągnięcie pełni człowieczeństwa – jak pisze L. Leshan [2001]. W jego ujęciu medytacja jest poszukiwaniem samych siebie i ma charakter procesualny i wyraźnie intencjonalny, gdy u Krishnamurtiego jest wspaniałym poznanem bezwysiłkowym, którego nie można się nauczyć, przychodzi bowiem samo. Niweczy je wszelki wysiłek, poza wysiłkiem bezstronnej, uważnej obserwacji, a także bycia człowiekiem prawym.

Leshan pisze tak o celach medytacji:

„Medytujemy po to, by odnaleźć w sobie, odkryć, odzyskać tę cząstkę naszego jestestwa, z którego istnienia nie dość jasno i wyraźnie zdawaliśmy sobie sprawę i którą zagubiliśmy, nie wiedząc gdzie i kiedy ani nie wiedząc nawet, czym ona była. Dzięki medytacji uzysku-

⁴ Por.: A. Szyszko-Bohusz (1991), *Uniwersalny Stan Świadomości*, Poznań.

⁵ Por.: J. Krishnamurti (1992), *Szkola zrozumienia*, Wrocław.

⁶ Por.: A. Mindell (1995), *Praca nad samym sobą*, Warszawa.

jemy dostęp do tego, co pozwala nam urzeczywistnić własne możliwości; co przybliży nam świat i samego siebie; co zwiększa naszą zdolność do miłości, naszą inicjatywę i entuzjazm; co uświadamia nam, że jesteśmy częścią wszechświata i nie powinniśmy być względem niego wyobcowani czy od niego oddzieleni; co wyrabia w nas umiejętność adekwatnego postrzegania rzeczywistości i skuteczniejszego działania” [Leshan 2001].

J. Krishnamurti odnosi się krytycznie do wszelkich, wymagających wysiłku, intencjonalnych metod medytacji. Między innymi pisze:

„Istnieje na wschodzie wiele szkół, systemów i metod medytacji (m.in. joga i zen), które dotarły również na zachód. Należy bardzo jasno zrozumieć tę sugestię, że przy pomocy metody czy systemu, przez dopasowanie się do określonego szablonu lub tradycji, może umysł dostąpić rzeczywistego. Nie trudno zauważyć, że takie nastawienie jest bezsensowne bez względu na to, czy wymyślono je na wschodzie czy tutaj, w świecie Zachodu. Metoda oznacza dostosowanie się i mechaniczne powtarzanie – ktoś osiągnął pewne oświecenie i mówi, że to trzeba, a tamtego nie należy robić. I my, którzy tak bardzo jesteśmy rzeczywistego spragnieni, wypełniamy posłusznie i uległe – niczym maszyny – to dokładnie, co nam powiedziano. Umysł o małej inteligencji, niewrażliwy i tępy, może uprawiać jakąś metodę bez końca, co otepia go i ogłusza jeszcze bardziej. Gromadził będzie „własne doświadczenia” na miarę swego uwarunkowania” [Krishnamurti 1995].

Medytacje według cytowanego Autora polega na całkowitym uspokojeniu umysłu, całkowitym uspokojeniu rozprasających myśli, prowadzącym do zrozumienia. Zrozumienie nie jest możliwe pod jakimkolwiek przymusem, pod strachem czy oczekiwaniem nagrody. „Jedyną wyzwalającą wartością jest prawda, lecz musisz ją odkryć sam, nikt nie może cię do niej po prostu przekonać” [Krishnamurti 2002]. W pełni jest to możliwe w Uniwersalnym Stanie Świadomości – jak pisze A. Szyszko-Bohusz [Szyszko-Bohusz 1991]. Jednak św. Jan od Krzyża, cytując Apostoła „Duch wszystko przenika, nawet głębokości Boże”, uczy ostrożności.

„Naturalnym biegiem rzeczy ludzie duchowi nie mogą rozpoznać myśli i skrytości serca innych. Mogą jednak poznać przez nadprzyrodzone oświecenie lub przez pewne objawy. Niekiedy mogą pobydździć w tym poznawaniu z objawów, ale najczęściej odgadują prawdę” [Jan od Krzyża 2002].

Godzi się podkreślić w tym miejscu, że współczesna nauka znalazła neurologiczny fundament transpersonalnych stanów świadomości.⁷ Nie są więc one wymysłem szarlatanów, proroków czy świętych. Niektórzy neuropodzy, tacy jak Persinger czy Ramachandran twierdzą, że pewien obszar płata skroniowego odpowiedzialny jest za przeżycia duchowe i religijne [Zohar, Marshall, 2001]. Zwany on jest „punktem Boga”. Sumując badania neurologów i mistyków Zohar i Marshall piszą:

„Nasuwa się wniosek, że „punkt Boga” jest być może niezbędnym, lecz na pewno niewystarczającym warunkiem inteligencji duchowej” [Zohar, Marshall 2001].

Obserwacja

Wyżej wspominałem, że dzięki bezpośredniej, uważnej obserwacji relacji między „ja” i „nie ja” lepiej poznajemy i rozumiemy samych siebie. Obserwując te relacje przekonamy się, jacy naprawdę jesteśmy. Nie może to być obserwacja „zza muru”, z zewnątrz, z podziałem na obserwatora i obserwowane. Nie ma to nic wspólnego z tzw. obserwacją naukową, nie polega ona na koncentracji uwagi na jakimś obiekcie, nie jest celowa, planowa i selektywna. Wręcz przeciwnie jest to uważna obserwacja całościowa. Trzeba „być świadomym wszystkiego bez wyjątku, bez wytycznych, bez postanawiania, co się powinno robić, a co nie, po prostu obserwować, co się n a p r a w d ę dzieje” [Krishnamurti 1997]. Takiej obserwacji nie towarzyszą uwarunkowania, jest ona wolna od lęku i oceniania,

⁷ Por.: Zohar D., Marshall I. (2001), *Inteligencja duchowa*, Poznań.

przebiega bezpośrednio i pozawerbalnie. Wywołuje poczucie radości i prostoty. „Spokojna radość przychodzi wraz ze zdawaniem sobie sprawy z tego, co jest; a prostota – wraz z niezależnością od tego, co jest” [Krishnamurti 1992]. Intelpekt zmierzając do z góry wytkniętego celu nie zapewnia tej radości i jasności widzenia. Myśl pamięta i rejestruje, jest fragmentaryczna. Nie uwalnia od uwarunkowań i konfliktów, nie pozwala na całkowitą uwagę. A to właśnie całkowita uwaga prowadzi do ładu i szczęścia, bowiem „szczęście można odnaleźć jedynie tam, gdzie w danym momencie się znajdujesz, w rzeczy samowiedzy” [Krishnamurti 2002]. W tym sensie obserwacja i samopoznanie, zrozumienie samego siebie pełnią funkcję: profilaktyczną i terapeutyczną.

Poznanie samego siebie pozwala zrozumieć własne lęki, złe nawyki, a także opór, jaki powstaje, gdy podejmujemy walkę z nimi. Cytowany tutaj wielokrotnie J. Krishnamurti przeciwny jest wszelkiej walce, gdyż jest ona najmniej skuteczna w likwidacji konfliktów, rodzi bowiem opór, wyzwala energię sprzeciwu, narusza pokój, tak niezbędny wszystkim ludziom. Może warto przypomnieć, że wśród błogosławieństw, jaki wypowiedział Jezus Chrystus (Mt, 5, 3–12) jest i takie: „Błogosławieni, którzy wprowadzają pokój, albowiem oni będą nazwani synami Bożymi”.

Uwalnianie się od „ja” i „moje”

Uwolnienie się od „ja” i „moje”, postulowane przez wielu myślicieli od bardzo dawna, także polskich (np. Trentowski, Hoene-Wroński, A. Szyszko-Bohusz i inni), jest konsekwencją zrozumienia związków człowieka z Całością, braku granic między „ja” i „nie ja”. Poniekąd – jak u Heideggera – rozumienie jest strukturą „bycia – w – świecie”. Jednak owo bycie – w – świecie należy pojmować szerszej niż to czynił wymieniony filozof. Nie ma ono nic wspólnego ze świadomością przeciętnego zjadacza chleba, gdyż uwolnione jest od „małego ego” i pychy, która często towarzyszy temu stanowi świadomości. Pycha jest – jak słusznie zauważył A. Szyszko-Bohusz – „skutkiem błędnego poglądu, że ograniczony i śmiertelny człowiek może osiągnąć doskonałość swojego Stwórcy” [Szyszko-Bohusz 1991]. Zapomina on, że – jak pisał Ojciec Pio – „powinniśmy mieć niskie mniemanie o sobie, uwierzyć, że jesteśmy mniejsi od wszystkich i nie przedkładać własne korzyści nad użytek innych” [Ojciec Pio 1998]. Albowiem „na tym świecie nikt z nas na nic nie zasługuje. To Pan jest dla nas zyciowy i jego nieskończona dobroć ubogaca nas, ponieważ wszystko nam przebacza” [Ojciec Pio 1998].

Nie znaczy to, że miłość samego siebie jest czymś złym lub błędnym. Inaczej jednak powinna być nie tylko pojmowana, ale i spełniana. Trafnie pisze Mistrz Eckhart:

„Jeśli kochasz siebie samego, wszystkich kochasz jak siebie. Dopóki choćby jednego tylko człowieka kochasz mniej niż siebie, nigdy nie kochałeś naprawdę siebie samego” [Mistrz Eckhart 2001].

Badacze inteligencji emocjonalnej wskazują, że każdy człowiek oczekuje od innych pozytywnych uczuć, zrozumienia, wyrozumiałości, tolerancji, szacunku, wczuwania się w nasze położenie [Weisbach, Dachs 2000]. Te przejawy uczuć i zachowań „rozpuszczają” nasze ego. W jeszcze większym stopniu czyni to nasza inteligencja duchowa, która pozwala zrozumieć samego siebie i przez to dogłębne zrozumienie pozbyć się egocentryzmu, wszelkich wad, konfliktów, a nawet cierpień.

Ważne jest także by „żyć faktami”, a nie wiedzą o faktach, jak to czyni wielu pedagogów między innymi. Wtedy nie ma sprzeczności, konfliktów i cierpienia, tak charakterystycznego dla „małego ego”. Nie ma ambiwalencji i nie jest potrzebne uspoźnienie, niweluje wszelkie sprzeczności bezpośredniość obserwacji. Trafnie pisze myśliciel:

„Jeśli żyjesz faktami i energią swą zużywasz na to, by stawać z nimi twarzą w twarz, jednym ruchem usuwasz konflikt sprzeczności. Dla większości z nas sprzeczność jest tym, co zniewala nasz umysł. Chcę zrobić to, a robię coś zupełnie innego. Lecz kiedy stanę twarzą w twarz z faktem, że chcę coś zrobić, sprzeczność się nie pojawi. Wtedy jednym ruchem

usuwam wszelkie sprzeczności, a mój umysł całkowicie koncentruje się na tym, co jest, na zrozumieniu tego, co jest [Krishnamurti 2002].”

Zbędna w tym procesie wszelka wiedza dotychczasowa o faktach, jak też myśl o korzyściach płynących z ich poznania. Ta wcześniejsza wiedza jak też wszelkie znaki, także językowe, oddalają od prawdy. Zwolennik bezpośredniego poznania św. Augustyn pisał, że „pewni ludzie mogą poznać pewne rzeczy bez pomocy znaków i że fałszywe było nasze poprzednie mniemanie, jakoby niczego nie można było pokazać inaczej niż tylko przez użycie znaków. Teraz zaś przychodzi mi na myśl nie jedna lub dwie, lecz tysiące rzeczy z tej kategorii, które bez potrzeby uciekania się do jakichkolwiek znaków dadzą się przedstawić same przez się (...). Czyż Bóg i przyroda nie przedstawiają ludzkim oczom i nie pokazują wprost słońca i światła, które wszystko opromienia i przystraja, i tego wszystkiego, co bez liczby rodzi się w ich granicach?” [Augustyn św. 1999].

Poznanie bezpośrednie uwalnia od ego i pychy, prowadzi do mądrości⁸. Do pewności prowadzi też głęboka wiara. Jak pisał św. Bernard, „wiara nie jest oceną, lecz pewnością” [Bernard św. 1935]. Ona najlepiej uwalnia od „ego” i „moje”.

Jak wykazują powyższe rozważania, pełne uwolnienie się od „małego ego” możliwe jest w wyższych stanach świadomości. Życie takich ludzi, jak Ojciec Pio, Matka Teresa z Kalkuty, Faustyna i wielu innych zdaje się fakt ten bezdyskusyjnie potwierdzać. Jest to niewątpliwie jedna z ważnych dróg ku cywilizacji miłości, o której tak często mówi Jan Paweł II. Zatem – jak mówił Mistrz Eckhart – „skieruj wzrok na siebie samego, a wszędzie, gdzie siebie dostrzeżesz, tam się siebie wyreknij. Nadto nic nie ma lepszego”.

Tak możemy szukać prawdy o sobie poprzez zrozumienie samego siebie. W tym też kierunku powinna zmierzać edukacja.

4. Pedagogika teorii a pedagogika życia

Już dawno zauważono, że nie ma prawdziwego poznania i wychowania bez miłości, że wymieniony wyżej egoizm, zło we wszelkiej postaci zagradzają drogę do prawdy naturalnej, związanej z Prawdą nadnaturalną (nadprzyrodzoną), istniejącą w Bogu.⁹ Dlatego wszelkie wychowanie i nauczanie nie jest naśladowaniem, ewentualnie opracowaniem i stosowaniem różnych technik i metod, lecz sposobem życia czy – inaczej mówiąc – sposobem bycia. Ów sposób bycia nie rodzi się jednak z nikąd. Jego źródłem jest prawo Boże i wynikające z niego (nie pozostające w nim w sprzeczności) prawo ludzkie. Esencją tych praw jest miłość i dobro. Pisał Mistrz Eckhart:

„Wszystkie przykazania mają źródło w miłości i dobroci natury Bożej, w przeciwnym razie nie mogłyby być nimi. Przykazanie Boże jest dobrocią natury Boga, Jego zaś natura jest Jego dobrocią objawiającą się w Jego przykazaniu. Kto zatem mieszka w dobroci Jego natury, ten mieszka w Jego miłości, ta zaś nie zna „dlaczego”. Gdym miał przyjaciela i go kochał, dlatego że wyświadcza mi jakieś dobro i postępuję w całkowitej zgodności z jego wolą, nie kochałbym przyjaciela, lecz siebie samego. Powiniennem go kochać ze względu na jego własne dobro i jego własną cnotę oraz ze względu na wszystko, czym jest on sam; wtedy dopiero kocham go jak należy. Tak samo jest z człowiekiem kochającym Boga, kocha Go jedynie ze względu na Jego dobroć, naturę i to wszystko, czym jest On sam w sobie. To jest dopiero prawdziwa miłość” [Mistrz Eckhart 2001].

Oto istota pedagogiki teonomicznej, która to pedagogika dotyczy przede wszystkim wyższych stanów świadomości. Istotę tę dostrzegł i trafnie ujął A. Szyszko-Bohusz pisząc,

⁸ „Pycha (...) odwraca od mądrości, a następstwem tego obrócenia jest głupota” – napisał św. Augustyn. Por.: św. Augustyn, op. cit., s. 645.

⁹ Por.: W. Pasterniak (2002), „*Metateoretyczne*” założenia pedagogiki teonomicznej i teonomicznej dydaktyki literatury [w:] Gnitecki J. [red.], *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*. Olsztyn – Poznań.

ze „najskuteczniejszym sposobem (metodą) osiągnięcia Uniwersalnego Stanu Świadomości jest **praktykowanie** w życiu codziennym miłości Boga oraz miłości bliźniego – zgodnie z nauką Chrystusa” [Szyszko-Bohusz 1991].

Ale miłości nie można wywołać na zawołanie, tak do Boga, jak i bliźniego. Przychodzi ona sama, jak wszystkie wielkie rzeczy, na przykład prawdziwe miłosierdzie, dobro, poczucie piękna. A jednak sprzyja miłości praktykowanie życia prawego, zanegowanie wszystkiego, co nie jest miłością i – niekiedy – doświadczenie zła, gdyż – jak to uzasadnia L. Kołakowski – „sacrum odsłania się w doświadczeniu naszego upadku” [Kołakowski 1987].

Uświadomiony grzech wiedzie zwykle do wiedzy, jego zrozumienie uwalnia nas od niego i ucłowiecza. Pedagogika życia jest zawsze pedagogiką zrozumienia samego siebie w blasku miłości Boga i bliźniego. Ta miłość daje ubóstwiająca moc. Cytowany tutaj wielokrotnie Mistrz Eckhart tak napisał:

„Gdyby w nas była miłość Boża, smakowałby nam Bóg i wszystkie dzieła, których on dokonał. Otrzymalibyśmy wszystkie rzeczy od Niego i dokonywalibyśmy tych dzieł, których on dokonuje” [Mistrz Eckhart 2001].

Droga intelektualna, myślowa, droga teorii, koncepcji, wzorów matematycznych itp. nie jest w tym dziele pierwszoplanowa. Jest to bowiem droga zawsze uwarunkowana, „ograniczona przez tego, który myśli” – jak mówi J. Krishnamurti – fragmentaryczna. Może być ona jedynie pomocna jeśli zjednoczy się z drogą wiary i miłości.¹⁰ Sam rozum pozbawiony miłości, która jest źródłem moralności, zawodzi. Dlatego św. Tomasz z Akwinu stwierdzał: „pewność wiedzy człowiek uzyskuje tylko od Boga udzielającego światła rozumu” [Tomasz z Akwinu św. 1998].

Nie ma pewności wiedzy bez mądrości, której składnikiem istotnym jest – obok wiedzy, umiejętności i zdolności działania – także dobro i miłość. Pisał M. Maeterlinck:

„W rozumie nie ma miłości, a dużo jej posiada mądrość, a mądrość najwyższa nie różni się już wcale od miłości w szczytowym swym kształcie. Miłość jest najbardziej boską formą nieskończoności, a jednocześnie z tego właśnie powodu, najgłębiej ludzką” [Maeterlinck M.].

W teonomicznej pedagogice życia trzeba zanegować wszystko – jak wyżej wspomniałem – co miłością nie jest, rywalizację, egoizm, agresję, przemoc w różnych postaciach: w myśli, mowie i czynie. Miłość jest źródłem dobroci, piękna i ładu. Wszystkie te wartości nie pojawiają się w życiu pełnym nieprawości i nieładu. Nie pojawiają się także w życiu nieświadomym, pozbawionym poznania i poznawania oraz zrozumienia samego siebie, gdy człowiek jest lub staje się – jak mówił G. Gurdżijew – maszyną, posłuszną różnym zewnętrze formułowanym, a nieraz także narzucanym teoriom i metodom. Oskarża myśliciel, także pedagogów: „nie macie intelektualnej energii, ponieważ powtarzacie to, co inni powiedzieli, jesteście więźniami rozmaitych teorii oraz spekulacji, i dlatego pozbawieni jesteście zdolności wnikliwej obserwacji i logicznego rozumowania. Wasze umysły działają mechanicznie, bo chodzicie do szkół, gdzie powtarzacie i wkuwacie słowa (...)” [Krishnamurti 1995].

5. Problemem wychowawca

Szukając usprawiedliwienia dla nikłych rezultatów wychowania, narzeka się najczęściej na uczniów i w nich upatruje się przyczyn tego stanu rzeczy. A jednak wychowawca jest często większym problemem niż wychowanek. Przede wszystkim dlatego, że jego kompetencje są zbyt ubogie. Przygotowanie merytoryczne i metodyczne zazwyczaj nie wystarcza, by być dobrym nauczycielem. To zawód wymagający powołania. Powołania zaś spełnione być może tylko wtedy, gdy obok inteligencji intelektualnej, posiada nauczyciel także inteligencję emocjonalną i inteligencję duchową w nieprzeciętnym zakresie. Ta wszechstronna inteligencja umożliwia realizację zadania niewątpliwie jednego z najważ-

¹⁰ Por.: Jan Paweł II (2000), *Fides et ratio*, Poznań.

niejszych: zachowania r ó w n o w a g i między pedagogiką przymusu a pedagogiką wolności¹¹, między tzw. kształtowaniem czy wyrabianiem a rozwojem, między pedagogiką intencjonalną a nieintencjonalną.

Powołanie to przede wszystkim bezinteresowne oddanie się uczniom. Nie jest ono możliwe w naszych czasach, gdy wielu nauczycieli „ucieka” od swego zawodu i ... siebie. Jeśli jest to ucieczka w krąg jakiś zainteresowań zwanych nieszkodliwymi lub konieczność dorabiania do skromnej pensji to zapewne nie są to zjawiska tak groźne jak amoralizm w różnych postaciach, konsumpcjonizm i konformizm czy nawet nihilizm. Istnieją także zagrożenia zewnętrzne, związane ze współczesną kulturą i ze współczesnym społeczeństwem i jego przemianą. Degradacja współczesnej kultury jest faktem szeroko opisywanym. Wyraża się ona nie tylko w wymiarach aksjologicznych, lecz także związanymi z tymi wymiarami różnymi formami b e z ł a d u współczesnego życia.

Do najgroźniejszych zjawisk należy tzw. technopol. Wypływa on z Comte'owskiego przekonania – jak to trafnie napisał Neil Postman – „o nierzeczywistości wszystkiego, czego nie można zobaczyć i zmierzyć” [Postman 1995], a polega na „podporządkowaniu wszelkich form życia kulturowego panowaniu techniki i technologii” [ibidem]. Również we współczesnej pedagogice „pokutuje” modernistyczny pogląd – jeszcze raz zacytujmy N. Postmana – „że w rzeczywistości ludzkiem sądom nie można ufać, ponieważ są skażone nieścisłością, dwuznacznością i zbędną złożonością; że subiektywizm stanowi przeszkodę w jasnym myśleniu; że to czego nie można zmierzyć, albo nie istnieje, albo nie ma wartości”. Oczywiście, Postman pisząc tak nie miał na myśli pedagogiki, lecz szersze zjawiska kulturowe, niemniej jego ogólna diagnoza odnosi się także do pewnego nurtu naszej pedagogiki, a także do nagminnie stosowanej praktyki badania, tzw. wyników nauczania, w czym nauczyciel często się gubi. Czytał bowiem niekiedy, że to właśnie „musimy oczyścić własne serca i umysły abyśmy byli zdolni wychowywać innych” [Krishnamurti 1987]. I że wychowanie jest co najmniej równie ważne jak kształcenie, a nawet ważniejsze – jak mówił A. Einstein [Einstein 2001].

Jeśli nauczyciel ma uczniom wskazać drogę do samopoznania i samorozumienia, to musi znać przede wszystkim samego siebie, a nie gubić się w chaosie życia, własnych pragnieniach, konfliktach i kłopotach, w „mechanicznym” życiu codziennym.

Mechaniczność codziennego życia zabija nie tylko twórczość, lecz także żywość i bezpośredniość obserwacji, będącej podstawowym źródłem tej twórczości. Człowiek, także nauczyciel, żyje często – jak pisał J. Tischner – w „kryjówkach” i nie chce lub nie ma siły odsłonić się, odkryć, porzucić wszelkie zasłony i konwencje, piwnice, zamki i fortyfikacje, przyzwyczajenia i konwenanse zagradzające drogę do rzeczywistości takiej, jaką jest. Szczególnie jest to niebezpieczne dla nauczyciela, albowiem to on ma uczniom wskazywać prawdę. W zawodzie nauczycielskim niezbędne są tzw. postawy autentyczne¹², a odrzucenie nieautentycznych, konformizmu i tzw. uników. Owe postawy autentyczne budowane są na rozumieniu i samorozumieniu. Ważne, by nauczyciel przede wszystkim rozumiał, że żyje i pracuje w globalnej przestrzeni miłości, która, będąc potężną energią, usuwa i łagodzi wszelkie zło w nim samym i na zewnątrz niego, a jednocześnie ubogaca jego, nauczyciela, relacje z uczniami i innymi ludźmi. Zapobiega także samozniszczeniu psychicznemu i duchowemu, będącemu rezultatem życia w świecie współczesnym, neurotycznym de facto i umierającym aksjologicznie i niezrozumienia samego siebie, wewnętrznego nieładu. A to właśnie „porządek jest prawością – gdy nie ma porządku, gdy nie ma prawości, panuje zamęt a wszelka moralność staje się powierzchowna i podatna na wpływy otoczenia oraz kultury, która jest zupełnie niemoralna” [Krishnamurti 1995].

¹¹ Jak ważny to problem niech świadczy praca S. Wołoszyna (1996) *Pedagogika przymusu czy pedagogika wolności* [w:] Grochulska J., Kawka M., Went W. [red.], *Pomiędzy wolnością a przymusem. W poszukiwaniu złotego środka edukacji*. Kraków.

¹² Por.: M. Piłus (2002), *Człowiek w filozofii Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa.

Niemoralna współczesna kultura? Napisano o tym wiele, zwracając uwagę na zgubny hedonizm i konsumpcjonizm, jaki przenika wiele tzw. wytworów kultury. Jan Paweł II, wyraźnie dostrzegając to zjawisko, pisał między innymi:

„Człowiek jest podstępnie zagrożony w swoim bycie moralnym, gdyż podlega prądom hedonistycznym, które podrażniają jego instynkty i fascynują go złudami pozbawionej rozważliwej konsumpcji” [Jan Paweł II 1988].

Mamy niewątpliwie do czynienia ze zjawiskiem zniewolenia współczesnego człowieka, także oczywiście nauczyciela, przez zło tkwiące w dzisiejszej kulturze. Amoralna w znacznym stopniu kultura tworzy amoralnego człowieka, a amoralny człowiek amoralnie oddziałuje na innych, zabija własną inteligencję duchową, bez której praca jego staje się próżna, bezużyteczna, a nawet niekiedy szkodliwa.

Inteligencja według J. Krishnamurtiego, z którym w tym względzie zgadzam się całkowicie, to przede wszystkim poznanie i zmienianie samego siebie. Jest to także podstawa wychowania. „Właściwe wychowanie realizujemy – powie myśliciel – zmieniając samych siebie” [Krishnamurti 1989]. Właśnie tę zmianę utrudnia współczesna kultura.

„Żyjemy w kulturze tłumy. Środki masowego przekazu każą nam wszystkim to samo myśleć i mieć to samo zdanie. Pod wpływem masowej produkcji ograniczamy swoje upodobania, podczas gdy masowa reklama wskazuje nam, do czego te upodobania się mają ograniczać. Jest to również kultura mody (...), nasi intelektualiści rozważają te same modne koncepcje, konsultanci do spraw zarządzania sprzedają te same zestawy pomysłów na „transformację”, a poszukiwacze ducha korzystają z tych samych mikstur i kryształów. Nie umiemy już myśleć samodzielnie” [Zohar, Marshall 2001].

A jeśli tak, to jakże mamy uczyć samodzielnego myślenia naszych uczniów?

Nauczyciel musi być jednostką zintegrowaną we wszystkich wymiarach: fizycznym, psychicznym i duchowym, gdyż „to, jacy jesteście jest dużo ważniejsze niż tradycyjna kwestia, czego uczyć dziecka” [Krishnamurti 1989].

Trudno przecenić rolę wiary w integracji wymienionych wymiarów człowieka. Wiara bowiem pozwala całościowo, a jednocześnie głębiej spojrzeć na życie i człowieka. Tak w tej sprawie pięknie napisał Jan Paweł II:

„Wiara jest (...) sposobem patrzenia na życie, na historię, w świetle Ducha Świętego, a równocześnie sposobem patrzenia poza historię. Poprzez wiarę zaczynamy sobie zdawać sprawę z istnienia najgłębszej rzeczywistości, poza rzeczami i wewnątrz rzeczy. Oczy uzyskują zdolność dostrzegania piękna i harmonii wszystkiego, co żyje na tym świecie. W wielkim świetle Bożym wszystkie światła stworzenia zaczynają świecić nowym blaskiem; nawet doświadczenie ludzkie, narodziny, miłość, cierpienie, śmierć – jawią się w nowym świetle, punktem odniesienia dla nich staje się życie Chrystusa” [Jan Paweł II 1988].

W świetle ostatnich osiągnięć nauki, wiara znajduje fizjologiczne uzasadnienie w istnieniu tzw. punktu Boga, będącego „jednym z odrębnych elementów sieci neuronowych płatów skroniowych” [Zohar, Marshall 2001].

Dla wielu ludzi wiara jest najpełniejszym poznanem bezpośrednim niosącym ukojenie i wewnętrzną ciszę. Podąża – jak pisze Jan Paweł II – tymi samymi drogami co sztuka. Rodzi się z „miłczenia zachwyty”. Stara się, pozostając poza zasięgiem zmysłów, „przybliżyć tajemnicę rzeczywistości” [Jan Paweł II 1988].

6. Intelkt i poznanie bezpośrednie w wychowaniu

Wychowanie nasze odznacza się wielowymiarowym nieładem¹³ i jednostronnością. Z całą pewnością jest ono „przeintelektualizowane”, tzn. jednostronnie nastawione na kształ-

¹³ Por. szerzej na ten temat: W. Pasterniak (2002), *O pedagogice naszych czasów – uwagi w związku z „Pismami pedagogicznymi” A. Einsteina*, „Edukacja”, nr 2.

towanie lub rozwijanie intelektu. Brak miłości w stosunkach wzajemnych ludzi rzuca cień, odbija się różnorodnością konfliktów w samej praktyce edukacyjnej, jak też w ścieraniu się różnych koncepcji i teorii, w tzw. życiu naukowym.

Nawet miłość jest obecnie „przeintelektualizowana”. Zjawisko to tak wnikliwie analizuje myśliciel:

„Kochamy mózgiem, nie sercem. Intelekt może się zmieniać i dopasowywać, ale nie miłość. Intelekt może stać się nieprzystępny i niewrażliwy na cierpienia, ale miłość tego nie zdoła; intelekt potrafi zawsze wycofać się i zabezpieczyć; może być wyłączny, zaborczy, osobisty lub bezosobisty. A miłości nie można do niczego przystosować, nie da się jej zamknąć w żadne opłotki i niczym zabezpieczyć. Smutek naszego życia polega na tym, że nazywamy miłością to, co właściwie należy do intelektu. Przepelniamy serce tym, co pochodzi z dziedziny myśli, więc serca nasze są wciąż puste i głodne.

To intelekt rodzi zaborczość i zazdrość, to on chwytą, trzyma, zagarnia, i on też niszczy i pustoszy. Życiem naszym rządzi intelekt i nerwy. Pragniemy wciąż, aby nas kochano; a nie znamy miłości, która niczego nie żąda; dajemy tylko po to, aby coś w zamian otrzymać, a to jest hojnością typowo intelektualną, nic z sercem nie mającą wspólnego. Myśl wciąż szuka pewności i zabezpieczenia się, a czyż można upewnić się myślą w miłości? Czy może intelekt, którego podłożem jest pamięć, jest czas, pochwycić miłość, która jest sama w sobie wiecznością?” [Krishnamurti 1959].

Intelekt jest bezsilny w poznawaniu i poznaniu tego, co wieczne. A właśnie to, co wieczne, wydaje się najważniejsze w edukacji. Ono też może zjednoczyć ludzi i usunąć konflikty.

Intelekt może poznać tylko to, co znane, może przekazywać a nie doznawać. Nie można myśleć o tym, co całkiem niewiadome. „Myśl nie jest zdolna przeniknąć w niewiadome, to też nie może nigdy odkryć ani doznać Rzeczywistego” [Mistrz Eckhart 2001]. Może Ono pojawić się tylko wtedy, gdy myśl ucichnie, gdy „umrzemy wszystkim rzeczom”, jak pisze Mistrz Eckhart, gdy przyjdzie do nas cisza. I właśnie wtedy, gdy cała nasza świadomość ucichnie i uspokoi się, uwolni się od myśli, dążeń, pragnień, „beźmierne i poza czasowe może się objawić” (J. Krishnamurti). Podobnie pisze św. Jan od Krzyża, stwierdzając między innymi:

„Nie mając już wyobraźni i władz skrępowanych rozważaniem dyskursywnym i trudnościami duchowymi znajduje zaraz i z wielką łatwością bardzo pogodną i miłą kontemplację w swym duchu, oraz smak duchowy bez wysiłku rozważam” [Jan od Krzyża św. 2002].

Umysł może zmierzyć tylko to, co jest wymierne, bezradny jest wobec tajemnicy i niewymiernego. Nie wie, co to medytacja i poznanie bezpośrednie, nie wie, co to miłość i poznawanie sercem. Tych najcenniejszych i niezwykłych doświadczeń nie możemy pomijać w wychowaniu.

Czy poznanie siebie i samozrozumienie jest trudne?

Cytowany tu wielokrotnie myśliciel powiada nie bez racji, że „sama myśl, że poznanie siebie jest trudne do osiągnięcia, stanowi największą przeszkodę” [Krishnamurti 1950]. Ta największa przeszkoda pojawia się wtedy, gdy nakierowani jesteśmy na poznanie jakiejś niezawodnej czy nawet względnie skutecznej metody obserwowania. Otóż takiej metody nie ma, gdyż metoda zawsze ogranicza i nie pozwala wyjść poza to, co nieznane. Zatem nie metoda jest najważniejsza, lecz jak najszybsze przystąpienie do czynu, do poznawania siebie w relacji do innych ludzi i zdarzeń. Potrzebna jest też wrażliwość, by prawda mogła się objawić. Potrzebna jest obserwacja całościowa, nie emocjonalna, jakby beźmianętna. Wtedy nie powstają sprzeczności, konflikty czy – jak to obecnie modnie się mówi – ambiwalencje.

„Zjawiska i fakty same w sobie – pisze trafnie J. Krishnamurti – nie zawierają sprzeczności, nabierają ich dopiero gdy przyjmujemy je z lubością albo z niechęcią i sprzeciwem. Taki emocjonalny stosunek wznosi mury niewrażliwości i niweczy czyn”¹⁴.

Samopoznanie i samorozumienie nie jest możliwe, gdy zasilamy i żyjemy własne „ja”. Proces ustawicznego utożsamiania się przeszkadza poznać naszą prawdziwą naturę. A nasze „ja”, jeśli uważnie mu się przyjrzymy, jest niczym, nie istnieje.

„Gdy nas stać na spojrzenie w tę pustkę bez zmużenia oczu na pozostanie sam na sam z tą pełną bólu oddzielnością, strach znika¹⁵ i zachodzi zasadnicza, dogłębna przemiana” [Krishnamurti 1959].

To właśnie wtedy możliwe jest doznawanie, poznanie bezpośrednio siebie samego, samorozumienie. Wtedy też dusza może pogrążyć się w prawdziwej ciszy, która jest żywa i czujna i nie ma nic wspólnego z odprężeniem czy znużeniem. Cisza nie podlega werbalizacji, ustaje wszelki ruch myśli. Cisza ta nie jest przejawem martwoty, lecz samego życia, „wolnego od sprzeczności i tarć”. Zdaniem J. Krishnamurtiego, w tej ciszy rodzi się prawdziwa twórczość, znika czas, „tai się w niej ruch, który nie miał początku, więc nie mógł mieć i końca”, był wieczny. Mistrz Eckhart pisze:

„Dusza swoimi wyższymi władzami dotyka wieczności, to jest Boga, niższymi natomiast dotyka czasu i dlatego podlega zmienności oraz skłania się ku rzeczom materialnym, tracąc przy tym szlachetność” [Mistrz Eckhart 2001].

I jeszcze o zachłanności, która nie pozwala poznać samego siebie:

„Dusza jest tak zachłanna, że wiele rzeczy chce zdobyć i posiadać, sięga więc po czas, cielesność i wielość, tracąc przy tym to, co właśnie posiada. Dopóki bowiem odzywa się w tobie to „więcej i więcej!”, Bóg nie może w tobie ani mieszkać, ani działać. Jeżeli On ma wchodzić, rzeczy te muszą stale wychodzić...” [Mistrz Eckhart 2001].

Dla ludzi wierzących samopoznanie i samorozumienie jest równoznaczne z dogłębnym odsłonieniem się przed Bogiem. Raz jeszcze powołajmy się na świadectwo Eckharta:

„Zaprawdę, jeśli wszystkim przed Nim odsłonimy, On sam z kolei objawi wszystko, co ma, i nie zakryje przed nami naprawdę nic z tego, czego może nam udzielić: ani mądrości, ani prawdy, ani swych tajemnic, ani serdecznej ze sobą przyjaźni, ani Bóstwa, ani niczego. Prawda to równie pewna, jak to że Bóg żyje – w miarę jak odsłonimy mu to, co jest w nas. Jeśli mu tego nie odsłonimy, nic dziwnego, że i On sam siebie nie odsłoni, musi tu bowiem być wzajemność: jak my Jemu, tak On nam” [Mistrz Eckhart 2001].

BIBLIOGRAFIA

1. Anselm z Canterbury (1992), *Proslgion*, Warszawa.
2. Augustyn św. (1999), *Dialogi filozoficzne*, Kraków, s. 473, 645.
3. Bernard św. (1935), *Myśli*, s. 117.
4. Cynarski W. J. (2002), *Proces globalizacji. Dialog kultur czy wartości?*, Rzeszów.
5. Einstein A. (2001), *Pisma filozoficzne*, Warszawa.
6. Huntington S. P. (1998), *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa.
7. Jan od Krzyża św. (2002), *Droga na górę Karmel. Noc ciemna*, Kraków, s. 134, 138, 204, 399.
8. Jan Paweł II, (2000), *Fides et ratio*, Poznań.
9. Jan Paweł II, (1988), *Wiara i kultura*, Rzym–Lublin, s. 189, 278, 279.
10. Kołakowski L. (1987), *Jeśli Boga nie ma...*, Londyn, s. 132.
11. Kołakowski L. (2000), *Moje słusne poglądy na wszystko*, Kraków, s. 283.
12. Krishnamurti J. (2002), *Księga życia*, Poznań, s. 75, 251, 233.

¹⁴ J. Krishnamurti, op. cit., s. 66. Wymieniony myśliciel odróżnia czyn od działalności. Działalność wypływa z pojęć i wyobrażeń – powiada. Mają one swe przeciwieństwa. Wszelki ruch w obrębie tych przeciwieństw jest działelnością. Działalnością rządzą czynniki intelektualne.

¹⁵ A jest to strach przed własną nicością!

13. Krishnamurti J. (1987), *Samopoznanie i nowy umysł*. Warszawa, s. 27.
14. Krishnamurti J. (1995), *Samopoznanie. O medytacji*, Sosnowiec, s. 37, 59, 75, 88.
15. Krishnamurti J. (1992), *Szkola zrozumienia*, Wrocław.
16. Krishnamurti J. (1995), *Jedyna rewolucja*, Warszawa, s. 19.
17. Krishnamurti J. (1997), *Ty jesteś światem*, Poznań, s. 135.
18. Krishnamurti J. (1959), *Uwagi o ludziach i życiu*, Madras.
19. Krishnamurti J. (1992), *Uwagi o ludziach i życiu*, Wrocław.
20. Krishnamurti J. (1989), *Wychowanie a sens życia*, Warszawa, s. 15, 17.
21. Kwieciński Z. (2002), *Edukacja wobec różnic i zmienności. Słowo na otwarcie IV Ogólnopolskiego Zjazdu pedagogicznego w Olsztynie* [w:] Malewska E., Śliwerski B. [red.], *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków, s. 21.
22. Leshan A. L. (2001), *Jak medytować*, Poznań, s. 9.
23. Maeterlinck M., *Mądrość i przeznaczenie*, Poznań, s. 68.
24. Mindell A. (1995), *Praca nad samym sobą*, Warszawa.
25. Mistrz Eckhart (2001) *Myśli i rozważania*, Poznań, s. 35, 40, 77, 128, 129.
26. Ojciec Pio (1998), *Dobrego dnia*, Częstochowa, s. 102.
27. Pasterniak W. (2002), „*Meta-teoretyczne*” założenia pedagogiki teonomicznej i teonomicznej dydaktyki literatury [w:] Gniatki J. [red.], *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*, Olsztyn–Poznań.
28. Pasterniak W. (2002), *O pedagogice naszych czasów – uwagi w związku z „Pismami pedagogicznymi” A. Einsteina*, „Edukacja”, nr 2.
29. Piliś M. (2002), *Człowiek w filozofii Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa.
30. Postman N. (1995), *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa, s. 65, 66.
31. Szyszko-Bohusz (1991), *Uniwersalny Stan Świadomości*, Poznań, s. 82, 90.
32. Tomasz z Akwinu św. (1998), *Kwestie dyskutowane o prawdzie*, Kęty, s. 515.
33. Tischner J. (2001), *Wobec wartości*, Poznań, 95.
34. Weisbach Ch., Dachs U. (2000), *Inteligencja emocjonalna*, Warszawa.
35. Wielgus S. (2002), *Na skale budujemy nasz świat*, Płock, s. 5.
36. Wielgus S. (2001), *O odrodzenie wychowania*. „Dydaktyka Literatury”, nr XXI, s. 6.
37. Wilber K. (1996), *Niepodzielone. Wschodnie i zachodnie teorie rozwoju osobowości*, Poznań, s. 122.
38. Wołoszyn S. (1996), *Pedagogika przymusu czy pedagogika wolności* [w:] Grochulska J., Kawka M., Went W. [red.], *Pomiędzy wolnością a przymusem. W poszukiwaniu złotej średniej edukacji*, Kraków.
39. Zohar D., Marshall I. (2001), *Inteligencja duchowa*, Poznań, s. 120, 290.

Education by means of comprehension

Key words: knowledge, education, understanding, pedagogy of theory, pedagogy of life

Education becomes a mistake whose consequences one hard to foresee if it does not lead to comprehension of life, its essence, when it is fragmentary, when it offers those being educated only knowledge and skill.

If teacher is supposed to show his students the way to self-recognition and self-understanding, then first of all he has to know himself, and he cannot be lost in the chaos of life, his own desires, and everyday conflicts and problems.

Mind can measure only the measurable. It is helpless in the face of mystery and incommensurable. It does not know what meditation and direct comprehension are, it does not know what love and cognition by heart are, either. We can not omit these most valuable and unusual experiences in education. Master Eckhart wrote: “With its higher senses the Soul touches the Eternity which is God, with its lower ones, though, it touches the Time. And therefore it is the subject to changeability and is inclines towards material things, losing nobility thereat.” Understanding comes with the openness to the timeless truth, in the endeavour to wisdom.