

Zofia Krawczyk

Rabindranath Tagore – poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i w Szkole Poety

Summary

RABINDRANATH TAGORE – SEARCH FOR TRUTH AND BEAUTY IN THEORY AND IN THE POET'S SCHOOL

The article is based on the author's personal and long-year experience gathered while observing and living the life in India. The text addresses the problems and struggles of elites of a society on the crossroads of various civilisations. In addition, it touches upon often contradictory visions of the world and social order, which does not prevent any of them from finding space to perfect specific aspects of spiritual life.

In India, we can see very clearly how two planes and two levels of Indian culture – the philosophy of life and the art of life – cross and, at the same time, blend with each other. The most general aspect of these considerations results from the common essence that permeates Indian culture and skills of co-existence. Its contributions to global culture are: a unique view, cognition and evaluation of the world. It also added a more profound interest in mankind than in other cultures, supported by the intellectual effort to explore what conditions its being, and what can decondition that being. As a result of that interest, deepened throughout dozens of centuries, the Indian philosophy proposes a notion of the human being that is wider than in the European tradition. Moreover, it also advances methods and techniques of upbringing of the young generation so that it would manifest a conscious attitude to the tradition and art of life in the broadest meaning of the word, and be able to build a balance between the self – the microworld – and the macroworld in a peaceful and disciplined manner.

Key words: Poet's School, dharma, artha, karma, moksza

red. Paulina Marchlik

W artykule prezentuję historię twórczego życia Rabindranatha Tagore – laureata Nagrody Nobla w 1913 r. w dziedzinie literatury i jednocześnie inspiratora treści i form życia nowoczesnego społeczeństwa Indii. Jego wyjątkowa osobowość – przejawiała się w wielu dziedzinach życia. Rabindranath Tagore należał do kasty braminów i był przedstawicielem renesansu indyjskiego. Swoją twórczością wprowadził wartości klasycznej kultury Indii do kultury europejskiej, ale równocześnie był *guru* – ojcem duchowym, filozofem, wizjonerem, twórcą zreformowanego ruchu religijnego, malarzem, gospodarzem i krytycznym uczestnikiem życia społecznego. Jako człowiek renesansu indyjskiego był sam w sobie zjawiskiem niezwykłym; twórczo wypełniającym zobowiązania przypisane kaście braminów precyzyjnie zdefiniowanych w przekazie wielkiej Tradycji – kultury duchowej Indii, łączącej świat rzeczywisty z jaźnią wyższej świadomości.

Założona przez Rabindranatha Tagore **Szkoła Poety** w bengalskim majątku **Śantiniketen** (Przybytku pokoju) działała w latach 1901–1918. Poeta wypełniając (*swadharna*) osobisty obowiązek jako spadkobierca bramińskiego etosu, przez 40 lat sprawował funkcję ojca duchowego młodego pokolenia po ceremonii inicjacji (*beahmaçara*) – skupiony był na rozwoju życia duchowego. Wychowanie w Szkole Poety zorientowane było na kształtowanie świadomego stosunku uczniów do wartości kultury duchowej Indii.

Kultura jedno- i wielowarstwowa

Kiedy przychodzimy na przedstawienie życia, w głupocie swej siadamy zwykle plecami do sceny. Widzimy wyłoczone filary i ozdoby, przyglądamy się wychodzeniu i wchodzeniu tłumów, a gdy wreszcie światła gasną, pytamy zmęczeni, co to wszystko miało znaczyć? (Tagore 1922: 216)

Kiedy Rabindranath Tagore w roku 1918 zdecydował, że do jego zobowiązań duchowych – *dharma* – jako braminy należy wspieranie młodzieży w procesie stawania się dojrzałymi członkami społeczeństwa, był już świadomy, jaka koncepcja wychowania powinna sprzyjać duchowej dojrzałości pokolenia wkraczającego w aktywne życie społeczeństwa.

Szkoła Poety była poza oficjalnie przyjętym systemem oświaty kierowanym przez system angielski. Natomiast zgodnie z Tradycją Indii mistrz-guru nadaje kształt duchowości młodego człowieka do 24 roku życia. Wychowankowie Szkoły Poety niekoniecznie umieli przystosować się do oficjalnego szkolnictwa.

Dlatego guru – otworzył w 1918 r. międzynarodowy uniwersytet – *Viśva-Bharati*, aby dopełnić zgodnie z Tradycją cykl życia ucznia i umożliwić studiowanie do 24 roku życia.

Wprawdzie wielorakość ideowych i rzeczowych aspektów Indii utrudnia wyrażenie bogactwa form życia tego subkontynentu w jednym uogólnionym obrazie, to jednak ponad różnorodnością rzeczowych faktów dominuje pewna idealność, sprowadzając obfitość wielu przejawów życia do wszechjedności zgodnej ze *smryti* – Tradycją Indii.

Wielorakości ideowych i rzeczowych aspektów Indii towarzyszy równolegle obowiązująca i od wieków kulturowana tolerancja, brak wewnętrznej i zewnętrznej agresji oraz autonomia filozoficznych umysłów o rozszerzonej świadomości sensu życia w pełnym tego słowa znaczeniu. Prowadzą one z człowiekiem i resztą ożywionego świata wielogłosowy dyskurs, ale także czasem pozostają w milczącej zadumie. Ten fenomen przedstawiony został w mogolskiej miniaturze *Mówiące Drzewo*. Miniatura przedstawia symboliczne wyobrażenia wielu aspektów życia zakotwiczonych na gałęziach, jako fundamentalne symbole treści i form życia tej kultury. Przemawiają one do nas lub milczą w zależności od tego, po którą z gałęzi obfitości przejawów życia sięgniemy i w jaki sposób to uczynimy. I od tego, jak dalece jesteśmy przygotowani na odbycie tej podróży w nieznanne i odmienne, a także na ile jesteśmy gotowi uświadomić sobie odrębność i uniwersalizm wielowymiarowej indyjskiej kultury.

Tradycja (*smryti*) to teksty religijno-filozoficzne przekazywane przez Hinduśców w ustnej pamięci przez tysiąclecia i precyzyjnie zachowane. Należą one dotychczas do podstawowego kanonu wiedzy i wychowania, kształtują jakoś świadomości Hindusów i niewątpliwie wywarły także duży wpływ na określenie przez Rabindranatha Tagore jego stosunku do obowiązującej go powinności bramińskiej (*dharmy*), czyli nauczania. Właśnie ten ideał indyjskiej kultury duchowej skłonił go do określenia indyjskiej praktyki wychowania w Szkole Poety, rozumianej jako miejsce poszukiwania prawdy i piękna, a nie wychowania jak jest w systemie „fragmentarycznej” oświaty, która uczy „jak siadać plecami do sceny, kiedy przychodzimy na przedstawienie życia”. Takie ujęcie wychowania przeciwstawiało się obowiązującym systemom oświaty, preferującym wyższość systemu oświaty odgradzającego wychowanków od życia.

W swojej wychowawczej praktyce Tagore dążył do stworzenia szkoły, która byłaby drogą do przeżycia przez ucznia pogłębiania więzi z *sacrum* i zyskiwania coraz wyższej jakości życia. Zdobyte przez Poetę doświadczenia miały potwierdzić zasadność i potrzebę praktykowania określonych wartości. Rabindranath Tagore poprzez wdrożenie filozoficznej wizji człowieka w życie Szkoły Poety,

podtrzymywał etos kasty bramińskiej – łączenia ludzkiego życia z wyższymi aspiracjami, z wartościami wykraczającymi ponad niższą ludzką naturę i wynoszącymi ludzkie życie ponad przeciętność. Przygotowywał młodego człowieka po ceremonii *inicjacji* – do drugich narodzin, co łączy się z przystąpieniem do rytuału oraz cyklu nauki i studiowania do 24 roku życia. Ideał wychowania Tagore wyraził w modlitwie:

Niechaj się nie modłę, bym chroniony był od niebezpieczeństw, ale bym nieustraszenie stawiał im czoło. Niechaj nie błagam o uśmierzenie bólu, ale o serce zdolne go przezwyciężyć. Niechaj się nie oglądam za sprzymierzeńcami na polu bitewnym życia, ale polegam raczej na własnej sile. Niechaj nie żebrzę w twrodze o ratunek, ale niech spodziewam się wytrwałości, przez którą zdobędę wolność. Spraw bym nie czuł się tchórzem, który czuje twą łaskę jeno w powodzeniu, ale niechaj poznam w niepowodzeniu uścisk twej dłoni (Tagore 1980e).

Indyjski renesans w XIX w. wyzwolił ożywienie intelektualne i artystyczne. Otworzył także nową przestrzeń dla problemów politycznych i społecznych. Proces ten zdominowany został przez społeczny dyskurs wokół określonych wartości. Usiłowano odpowiedzieć na pytanie, jakie wartości są u podstaw kultury indyjskiej i co różni tę kulturę od kultury europejskiej?

Pomimo znaczącej spójności tej kultury, to jednak jej różnorodność i w dużej mierze to prawo zwyczajowe stanowią dominujący nurt życia w Indiach. Indie w swej globalnej przestrzeni są zbyt wielorakie i zbyt twórcze, aby możliwe było sprowadzenie ich do jakiejś jednolitej koncepcji filozoficznej i sztuki życia. Nadal kulturę indyjską charakteryzuje dwoistość – wielość w jedności, na kształt piramidy. Zdumiewająco bogata różnorodność u podstawy piramidy przechodzi samoistnie w syntezę u jej wierzchołka, kształtującą duchowość Indii.

Tagore był rzecznikiem poglądu, że taki sam układ piramidalny powinien być zachowany w propozycjach celów wychowania. Uważał, że tradycyjny system norm etycznych chroni ludzkie życie przed chaosem, a indyjską duchowość przed pustką ludzkiej egzystencji nadmiernie zaabsorbowanej materialnymi aspektami życia. Wychowanie, zgodnie z poglądem Tagore, powinno rozpoczynać się analogicznym łukiem wstępującym i służyć wprowadzaniu dziecka w tajniki sztuki życia. Dziecko powinno wyrastać z naturalnych kulturowych podstaw społeczności i kierować się ku realizacji czterech celów życia – *puruszartha* (*dharma* – zacność, *artha* – dobrobyt, *karma* – miłowanie czynienia dobra, *moksza* – wolność) – wartości rozumianych jako podstawa równowagi życia, czyli jedności między duszą, umysłem i świadomością w odniesieniu do życia jako całości. Ostatnia z powinności to dług zaciągnięty wobec przodków i związana jest z powołaniem nowego życia – dzieci. Cel istnienia dzieci – w rozumieniu Hindusów

– wykracza poza ich fizyczną obecność na świecie i proste rozumienie tego biologicznego zjawiska. Jakość życia dzieci zmienia się po ceremonii inicjacji i po spotkaniu ze sferą sacrum. Dziecko wzrasta w tej nowej kondycji dopełniającej miłością i radością, które należą do sfery boskiej, wypełnionej wartościami wieszceń Wedy, które przejawiają się we wszystkich formach bytu.

Przemyślenia Poety o wychowaniu

Rabindranath Tagore w artykule *Music and Feeling* (1980d) zarzucił społeczeństwu budzącemu się ze zmęczenia długą historią własnej cywilizacji zbyt dużą ostrożność i konserwatyzm, jednak „niewiele stracimy, jeżeli temu naszemu społeczeństwu będzie pozwolone przewracać się i ślizgać wielokrotnie”. Będąc zwolennikiem dynamiki życia uważał, że „w rzeczy samej powinno ono wynieść z tego doświadczenia raczej coś dobrego niż złego”.

Wiadomość o podjęciu przez Rabindranatha Tagore powinności nauczyciela-guru, a tym samym stanięcia wobec najważniejszego z problemów cywilizacji Indii, spotkała się z lekceważeniem. Pełnienie funkcji nauczyciela w najlepszym wypadku było traktowane jako poetycki kaprys. Życie dokonało reszty i jak to często bywa w historii ludzkości, to wartości delikatne i kruche mają własną logikę życia i zdolność przetrwania.

Zaproponowany ogląd rzeczywistości procesu wychowania w Szkole Poety niejako od wewnątrz jest sztuczny, bowiem kultura Indii nadal – wbrew naszym wyobrażeniom o systemie kastowym – nie daje się pokroić i ująć w system segmentów. Przedstawione ideały wychowania wynikają z innych niż nasze doświadczeń życiowych i aspiracji. Stanowią one nie tylko wyraz odrębnej umysłowości, ale także atmosfery, w jakiej formułowana jest ludzka podmiotowość. Poznanie tego złożonego procesu w żadnym wypadku nie narusza naszej tożsamości kulturowej. Może nas jedynie uczynić odrobinę uważniejszymi obserwatorami i bardziej świadomymi partnerami dialogu prowadzonego w galerii portretów.

Słowo „różnorodność” domaga się ściślejszego sprecyzowania i dopełnienia. Za takie można by przyjąć słowo „inność”. O ile ogólna idea – jedności filozofii życia i sztuki życia – wydaje się prosta do przyjęcia, a nawet w zrozumiały sposób przekładalna na język teorii wychowania, o tyle bliższa konkretyzacja tego ideału, na niższych szczeblach uogólnień, może wymagać głębszej motywacji poznawczej i pokory. Właśnie pokory wobec faktów nagiego i boles-

nego życia. Oddalanie się od ideału bez tracenía go z oczu oznacza schodzenie w coraz bardziej zagęszczone warstwy życia. Z realiami w tej warstwie mamy często nieco więcej kłopotów, bo w naszej ocenie nie są one jednoznaczne. W Indiach „inność” jest często mroczna i tajemnicza, ale prawie nigdy nie jest pozbawiona sympatii dla wspañiałości życia.

Zapowiedź rozszerzenia pojęcia wychowania w Szkole Poety

Tym razem na pytanie, czy Rabindranath Tagore jest odpowiednim człowiekiem, który może zburzyć lub zignorować obowiązujący system wychowania i odpowiedzialnie zbudować nowy system, w którym uczeń współbrzmiałby ze światem, poeta odpowiedział z całą stanowczością pozytywnie. Jednoznaczność odpowiedzi danej przez człowieka zamkniętego w wieży poezji musiała porużyć i zadziwić nie tylko Bengal.

Inauguracja szkoły w Śantiniketen odbyła się 22 grudnia 1901 r. (według kalendarza bengalskiego 7 Pans, 130 8 B, S.), w rocznicę wstąpienia ojca poety do sekty Brahma-Samadź. Szkołą z internatem nazwano *brahmaćarjaśrama*, przez co w samej nazwie została dokonana unia między istniejącą wcześniej leśną pustelnią – *aśrama* i nowo powstałą instytucją, przeznaczoną dla adeptów okresu życia – *brahmaćarja* (po *drugich narodzinach* poprzez rytuał inicjacji). W sytuacji kiedy mecenas szkoły nie miał dużej praktyki pedagogicznej, a ponadto szkoła jego nie miała przypominać żadnej ze szkół oficjalnego systemu oświatowego, istniejąca *aśrama* stała się bardzo ważnym sprzymierzeniem i naturalnym punktem odniesienia do idei wychowania realizowanych w Szkole Poety. Kilku chłopców z zaprzyjaźnionych rodzin, razem z synem poety zostało wprowadzonych w życie nowej szkoły przy recytacji wersów *Wed*. Powitał ich także w nowej szkole Rabindranath Tagore, który w przemówieniu zatytułowanym *Pratisthadvaseer Upadeś* przedstawił „program ideowy szkoły jako poszukiwanie prawdy i piękna w sztuce życia”. Proces ten określił jako harmonizowanie charakterów młodych ludzi do pełni życia i wszechświata.

Zaprosiłem was wszystkich do tej aśramy, usytuowanej na osamotnionym kawałku ziemi, abyście mogli wywiązać się z powinności, jakim bramini, kszatryjowie, wajsjowie w dawnych czasach zadość czynili i stawali się wielkimi. Zebraliście się wokół mnie, mając na uwadze święte prawa mądrości i doskonalenie charakterów.

Moją powinnością jest próbować prowadzić was śladami wielkich, którzy odeszli przed wami. Oby Bóg, sprawca naszego przeznaczenia, dał mi siłę i możliwość. Jeżeli wysiłki wasze

uwieńczone zostaną powodzeniem, każdy z was stanie się bohaterem – dokonajcie próby waszych charakterów, nie będziecie drżeć ze strachu, nie będziecie ugiąć się pod ciężarem smutku, nie będziecie przytłoczeni stratą, nie będziecie wynosić swej dumy i bogactwa, nie będziecie bać się śmierci, będziecie poszukiwać prawdy, będziecie z dala od wszystkiego, co fałszywe – w słowie i czynach, mając przekonanie, że Brahma-Twórca jest wszędzie, będziecie się czuli szczęśliwi i zachowując powściągliwość, nie będziecie popełniali błędów. Będziecie starali się jak najlepiej wywiązywać ze swych zobowiązań podążając drogą prawości, będziecie wykonywali prace na rzecz domu gospodarza, nawet wówczas, kiedy wezwani obowiązkami będziecie musieli poświęcić swe dobro i przerwać doczesne związki, nie utracicie odwagi aż do końca.

Tylko wówczas będziecie zdolni rozświecać światłość Indii – gdziekolwiek będziecie, jeżeli będziecie przysparzać dobra, a inni będą naśladować wasz przykład. W przyszłości staniecie się orędownikami prawości – szlachetnych motywów, poświęcenia, dobrodziejstwa i pobożności (cyt. za Sarkar 1961: 19).

Wskazywane uczniom przez Tagorego wzory postaw moralnych zaczerpnięte zostały przez niego z wielkich eposów *Ramajany* i *Mahabharaty*. Przedstawiona w obu eposach hierarchia wartości została powszechnie przyjęta za wzór osobowości właściwy kulturze indyjskiej, orientującej całe społeczeństwo na realizację celu życia – *dharmy*, a w ślad za tym – poszukiwanie prawdy związanej z etyką, czyli budowanie moralnego charakteru przez zaangażowanie na rzecz domostwa i współzarządzania szkołą.

Tagore przedstawiając cele wychowania mówił otwarcie o udziale sztuki w wychowaniu. Sam fakt nawiązania przez niego do wzoru ponadludzkiego kanonu przekazanego przez wieszczanie *Wed* – najważniejszej dla Hindusów literatury epickiej, uwydatnia znaczenie ideału porządku społecznego określonego w epice i realizowanego dawniej. Zgodnie z tą koncepcją, to tradycja filozofii Hindusów – *Wedy*, *Upaniszady*, *Mity* i *Eposy* kształtowały i wyznaczały cele wychowania *do zacności*, ale także ukazywały znaczenie osobistego wysiłku adepta w przejściu tej trudnej *drogi stawania się* w pełni człowiekiem.

W Tradycji indyjskiej kultury różne gatunki literackie, epika i poetyckie wieszczanie, były i są traktowane nadal jako objawienie uniwersalnego i niezmiennego wzorca. Są one powszechnie znane i recytowane zarówno przez ludzi wykształconych, jak i prostych. Dzieci w zasadzie od najmłodszych lat przyswajają sobie teksty klasyczne. W codziennym życiu słuchają języka komunikacji dorosłych, a to są często recytacje klasycznych tekstów i w ten naturalny sposób rozwijana jest ich skłonność do przyswajania sobie języka poezji i filozofii.

W Szkole Poety przywiązywano dużo uwagi do atmosfery, w jakiej prowadzony był proces wychowania. Uczniowie uczestniczyli w życiu rodziny artysty. Podobną funkcję – duchowej rodziny – spełniali także nauczyciele. Tagoremu

bardzo zależało na tym, aby nauczyciele nie byli samotnymi ludźmi, lecz aby żyli w Szkole Poety z rodzinami, podobnie, jak to bywa w *aśramach i nadal w rodzinach wielopokoleniowych*. W ten sposób wychowawcami stawali się wszyscy mieszkańcy aśramu. Życie szkoły w Śantiniketen, toczyło się w otwartej przestrzeni aśramu i niezwyklej urody kolorystyce przyrody.

Zgodnie z teorią Rabindranatha Tagore cele wychowania powinny być bezpośrednio związane z prawami rozwoju dziecka po 8 roku życia, po obrzędzie inicjacji – *brahmaćarja*. Inicjacja to drugie narodziny, to czas uczestnictwa w rytuałach, czas nauki i studiowania, skupiania się każdego adepta na jakościowej zmianie – procesie stawania się, zgodnie z właściwym sobie rytmem podążania ścieżką doskonalenia wewnętrznego życia. Szkoła Poety była odizolowana od praw rządzących zewnętrznym światem, od jego chaosu i historycznych uwarunkowań. Proces wychowania powinien sprzyjać poznawaniu przez ucznia prawdy wewnętrznego życia. Dziecko po rytuale inicjacji zaczynało żyć w dyscyplinie. Powinno było także pokonywać różne stopnie trudności i kształtować świadome „ja” pod względem treści i formy, tak aby wyjść z jednostkowego kształtu i nawiązać czytelne związki z sobą w nierozzerwanej więzi z Tradycją, do której należą teksty religijno-filozoficzne i teksty dotyczące wzorów organizacji życia społeczeństwa. W tym zdyscyplinowanym życiu adept powinien ćwiczyć nie tylko charakter i umysł, ale także „wyższą jaźń” i sympatię do świata, które pozwalają na podejmowanie i realizowanie słusznym moralnie decyzji. Izolacja adepta od świata zewnętrznego sprzyja, zdaniem Poety, jego skupieniu się na rozwoju wewnętrznych sił i wzbogacaniu treści i form wewnętrznego życia, tak aby mógł stawać się niczym mitologiczni bohaterowie, a nie tylko się zmieniać.

W tym kontekście dostrzegamy istotny fenomen filozofii indyjskiej, kojarzącej ogląd świata materialnego z ułudą (*maja*) człowieka uwikłanego w uwarunkowania. Dziecko do 8 roku życia zintegrowane jest ze światem materialnym przyrody. Po inicjacji wstępuje w porządek wyższych, uniwersalnych i metafizycznych wartości. Jednakże *maja* na tym poziomie rozpatrywana jest jako jeden z czynników życia duchowego, do którego młody adept wprowadzany jest przez swego mistrza duchowego. *Maja* to w istocie niewytłumaczalny stosunek kanonu praw łączącego Brahme ze światem rzeczywistym, który jest złudzeniem, ponieważ balansuje między tymi tajemniczymi siłami i wysiłkiem tego, co nieskończone, a tym, co skończone.

Drugim ważnym aspektem tej filozofii wychowania jest takie kierowanie rozwojem wewnętrznym adepta, aby opanował on pożądanie dóbr (*artha*). Ta zasada prostego wstrzemięźliwego stosunku do świata widoczna jest szczególnie w kuchni indyjskiej, która jest także istotnym elementem religii, bowiem jest

rytuałem – sztuką życia. W ocenie Rabindranatha Tagore, kiedy młody człowiek buntuje się przeciwko tym powściągom, „wówczas zatracą się jakakolwiek przychyny, dla których miałyby zatrzymać się na jakimkolwiek ograniczeniu i wtedy dzieje się coś, co przypomina gaszenie ognia oliwą. Dolewanie oliwy zwiększa pożądanie i czyni je tym dzikszym, nieposkromionym” (Tagore 1975a: 124).

Z tego powodu w Szkole Poety teorię wychowania przekładano na konkretne czynności procesu wychowawczego, w których brali czynny udział nauczyciele i uczniowie w przekonaniu, że życiowym drogowskazem młodego adepta w ostateczności, będzie jego charakter ukształtowany przez mistrza (ojca duchowego), którym może być wyłącznie bramin.

Tagore opowiadał się za kształtowaniem świadomego stosunku ucznia do swego charakteru, mając na uwadze szerszy kontekst, w którym nie lekceważył się ani praw rządzących rzeczywistością zjawiskową, ani praw ustanowionych przez moce ponadludzkie. Zgodnie z hinduistycznym wyobrażeniem o transmigracji duszy, ponownym narodzeniu po śmierci, dziecko przychodzi na świat z określonym charakterem i w związku z tym, jego niższa ludzka natura, związana z prawem *karmana*, jest mu przekazana z przeszłego życia, z innych wcieleń. Dusza może się wyzwolić od kołowrotu następnych wcieleń jedynie wówczas, kiedy człowiek poprzez wychowanie i czyny uwolni się od samolubnego ograniczenia i skieruje swą witalność (siłę życia), uczucia i umysł na ogólniejsze cele, służące doskonaleniu życia duchowego.

Do zadań wychowania należy zatem pomoc adeptowi w przezwyciężeniu samoograniczenia i nauka pokonywania trudów poznawania prawdy przez stosowanie wyrzeczeń w sferach, podatnych na utrwalanie negatywnych cech i poszukiwania naturalnej inspiracji w cieszeniu się życiem, które jest *miłowaniem* (czynienia dobra). Atmosfera radości życia towarzysząca wychowaniu, odnajdywała naturalne partnerstwo z duchem wewnętrznej wolności i poetyki życia. Cele wychowania sformułowane przez Rabindranatha Tagore powinny być odczytywane w kontekście jego filozofii życia i sztuki życia, a nade wszystko jego poszukiwań prawdy i piękna.

Rabindranath Tagore w swej teorii wychowania uwzględnił dwa sposoby widzenia człowieka. Miał je na myśli, kiedy zobowiązał się do takiego kierowania wychowaniem uczniów, aby mogli przejść – pod opieką duchowych mistrzów – drogę rozumienia człowieczeństwa, od jego węższego do jego szerszego znaczenia. Tagore nie lekceważył ani atmosfery, w jakiej uczniowie dochodzili do uświadomienia sobie najgłębszych treści wewnętrznego „ja”, ani materiału poznania, który służył im do zestrzajania wewnętrznego, indywidualnego brzmienia ze sferą wartości uniwersalnych. Dbał o to, aby odkrywanie różnych aspektów

prawdy i piękna, podobnie jak miłości, odbywało się w atmosferze bezinteresownej sympatii.

Zgodnie z tym rozumieniem wychowanie powinno być wolne od ciasnego pragmatyzmu, od mylnego identyfikowania prawdy i piękna w ich uniwersalnym aspekcie z urzeczywistnianiem ich w życiu społecznym. Droga poznawania tych obu kategorii jest wielocłonowa. Uczeń, który pod wpływem guru rozszerza tonację swego wewnętrznego brzmienia, oznajmia światu osiągniętą jakość doświadczania prawdy i piękna w wielorakich przejawach umysłu, radości, miłowania i uświadomieniu sobie szerszego horyzontu własnej jaźni.

Oczywiście w jego propozycji wychowania nie zabrakło przemyśleń na temat środowiska, w jakim powinno odbywać się wychowanie. Otaczająca człowieka rzeczywistość, jako wyraz jedności, stanowi także przejaw prawdy i piękna doświadczanych zmysłami. W koncepcji wychowania Tagore wszystko, z czym uczeń nawiązywał poprawne kontakty i co obdarzał sympatią, powinno sprzyjać zaspokojeniu jego duchowych potrzeb i pomagać mu w rozwijaniu miłości, która jest radością. Wychowanie powinno uświadamiać uczniom właściwość stosunków opartych na sympatii – podstawie współbrzmienia ze światem, autentycznego uczestniczenia w uczcie życia.

Postawa Rabindranatha Tagore wobec dharmy

Rabindranath Tagore obarczony był dużą odpowiedzialnością za kierowanie Szkołą i zabezpieczenie jej materialnego bytu. Jednakże z powodu jej nie przystawiania do narzuconego przez kolonialne władze systemu oświaty był szykanowany. W listach i na publicznych wystąpieniach krytykował proces pogłębiającej się alienacji Hindusów narzucony przez system kolonialnej administracji. W jego ocenie konflikt ten pogłębiał się, co wyraził w jednym z przemówień:

My, którzy jesteśmy przedmiotem rządów – my nie jesteśmy abstrakcją. Przeciwnie: jesteśmy zreszeniem ludzi o wrażliwości, pełnych życia. To, co mamy przed oczami, zagraża przyszłości naszego ludu chronicznym, jak u katastrof brakiem radości. Te akty zbiorowe, za które Nacja ponosi wielką odpowiedzialność, byłyby niemożliwe tam, gdzie naród składa się z jednostek o prawdziwie człowieczym obliczu (Tagore 1980a).

Tagore był politycznym realistą i rozumiał, że jeżeli kolonialny rząd finansuje szkolnictwo, to musi ono zaspokajać jego potrzeby, a nie potrzeby społeczeństwa, obok którego ten rząd funkcjonuje jako obca reprezentacja władzy.

Zawodowa fachowość młodych ludzi, jakiej oczekiwał rząd, wynikała z bardzo prostego ekonomicznego rachunku. Wysyłanie surowca do Anglii było kosztowne. Wzrastały także koszty produkcji i utrzymania siły roboczej. W tej sytuacji niepomrotnie łatwiej było przygotować indyjską siłę roboczą, której liczebność znacznie powiększyła się po kolejnych ustawach agrarnych. Dlatego Tagore opowiadał się za wychowaniem obywatela, a nie tylko sprawnej zawodowo siły roboczej.

Szkoła Poety i jej droga zdobywania wolności

Zdobywamy wolność przez dotarcie do najprawdziwszej przyrody naszej. Człowiek, który jest artystą, zdobywa wolność artystyczną, znajdując swój ideał sztuki (Tagore 1980b).

Po kilku latach działalności na szerokim forum życia społecznego i politycznego Rabindranath Tagore powrócił do zacisza Śantiniketen. Powrotowi temu towarzyszyły nowe przemyślenia i świadomość potrzeby śmielszej rekonstrukcji dawnych mechanizmów życia duchowego, sprzyjających urzeczywistnieniu ludzkiego świata.

Nowe zjawiska w życiu intelektualnym, społecznym, gospodarczym i politycznym rozchwiały jedność światopoglądowego stylu, jaki właściwy był całemu społeczeństwu. Zaistniała sytuacja polityczna nie sprzyjała formowaniu się nowych jakościowo syntez, wyznaczających perspektywy dalszego rozwoju zgodnego z duchem cywilizacji indyjskiej. Przywódcy życia intelektualnego w swoich poglądach reprezentowali ograniczoną samodzielność. Brak wizji rozwoju politycznego i społecznego Indii tłumaczyć można także załamaniem się ciągłości własnej refleksji filozoficznej. Poza tym przywódcy renesansu indyjskiego, zafascynowani osiągnięciami burżuazyjnej ideologii nie dość ostro uświadamiali sobie, jaka jest natura cywilizacyjnych odrębności i jakie mogą być społeczne konsekwencje narzucania jednej cywilizacji obcych ideałów innej cywilizacji. Zdaniem Tagorego pojęcie „cywilizacja” przyjęte zostało przez Hindusów w sposób bierny, bez zadawania sobie trudu jego analizy. Zachodnie rozumienie tego pojęcia związane było z zaktywizowaniem sił rozwijających społeczeństwo. Brak tego słowa w siatce pojęciowej kultury indyjskiej nie oznaczało braku zjawiska. W kulturze indyjskiej jego odpowiednikiem jest pojęcie „ideał ludzkiego doskonalenia”, które akcentuje znaczenie moralnej siły człowieka i dążenie do osiągnięcia transhistoryczności.

Rozdarte wewnętrznie społeczeństwo utraciło zdolność powszechnego współodczuwania pewnych wartości kultury indyjskiej. Poddane oddziaływaniom różnych wzorów kulturowych traciło także zdolność odczuwania głębszej i typowej dla duchowości indyjskiej wspólnoty światopoglądowej. Tagore coraz bardziej sceptycznie odnosił się również do ekskluzywizmu działań ruchu nacjonalistycznego. Horyzonty jego spojrzenia na pewne zjawiska stawały się szersze, ogólnoludzkie.

Traktując miłość jako zasadniczą wartość moralną, która powinna powstrzymywać narody od wewnętrznego i zewnętrznego egoizmu, nie mógł zaakceptować przemocy pod żadną postacią. Miłość, zgodnie z klasyczną koncepcją indyjską, prowadzi do działań łącznych, chroni i twórczo pobudza wszelkie formy życia. Ona też powinna powstrzymywać narody przed kunktatorską polityką i zobowiązywać je moralnie do poszanowania indywidualnej i ogólnospołecznej wolności.

Wychodząc od analizy aktualnego stanu społeczeństwa, krytyki negatywnych procesów, jakim ono podlegało, oraz wysokiego uznania dla rozbudzenia zainteresowań wolnością i wzbogacenia intelektualnego życia w okresie renesansu bengalskiego, stworzył wizję wychowania, które powinno sprzyjać przecięciu mechanizmów dezintegrujących społeczeństwo i przybliżyłoby Indie do nowoczesności. Biorąc pod uwagę te uwarunkowania, sformułował adekwatne do nich zadania wychowawcze swojej szkoły. Jako moralista wierzył głęboko w wartość życia duchowego i wolności. Postawa ta pozwalała mu na przyjęcie ogólnego założenia: „przedmiotem wychowania jest wolność myśli, a może być ona osiągnięta tylko na drodze wolności, która ma swoje ryzyko i odpowiedzialność, jak ma je samo życie” (Tagore 1980c: 30). [Wolność, w węższym rozumieniu, identyfikował z zacnością], „którą zawdzięczamy sami sobie”. [Natomiast szersze rozumienie tego pojęcia łączył z metafizyką – jaźnią ostateczną]. „Uczyńcie nam dostępne życie, które wychodzi poza śmierć i wznosi się ponad wszystkimi okolicznościami, pozwólcie nam znaleźć naszego Boga, pozwólcie nam żyć dla ostatecznej prawdy wyzwalającej nas z ograniczeń kurzu i dajcie nam bogactwo nie rzeczy, a wewnętrznego światła” (tamże).

Po głębszych przemyśleniach Tagore doszedł do wniosku, że w prowadzonym przez siebie pedagogicznym eksperymencie powinien więcej uwagi poświęcić takim ideom i działaniom, które przygotowałyby do podjęcia wysiłku pogodzenia indyjskiego ideału doskonalenia duchowego jednostki z wizją przyszłego społeczeństwa zdolnego do twórczego poszukiwania prawdy i piękna. Sądził on, że wychowanie w jego szkole nie może się ograniczyć do kształtowania uczniów zgodnie z pierwotnym wzorem ustanowionym przez nadnaturalną moc boską.

Nowoczesnemu społeczeństwu w takim samym stopniu potrzebne są umiejętności zapanowania nad stanem chaosu poprzez uczynienie życia znaczącym, jak twórczy wysiłek wzbogacania starej koncepcji znacności. Wizja przyszłego społeczeństwa obejmowała kształcenie społeczeństwa znaczącego, żyjącego w sposób pełny, harmonijny i zgodny z istotą człowieczeństwa. Łączyła bliższą perspektywę życiowej sytuacji adeptów z perspektywą transhistoryczną. Zwrócenie uwagi na ważność obu tych perspektyw wynikało w właściwej Indiom koncepcji realizowania życia na dwóch poziomach: niższym, związanym z prawem *karmy*, i wyższym – **wolności** (*moksza*). Mając na uwadze ideał wychowania – **znacność życia** – Tagore położył w swej szkole większy akcent na treści i formy, które sprzyjałyby rozwijaniu świadomej tożsamości kulturowej i umiejętności twórczego i samodzielnego rozwiązywania problemów społecznych. W nowych warunkowaniach życia społecznego sprowadzonego do stanu zależności dostrzegł potrzebę bardziej harmonijnego zrównoważenia w wychowaniu treści życia duchowego jednostki z treściami i umiejętnościami przywracania życiu społecznemu ludzkiego wymiaru.

Wzbogacony o nowe doświadczenia postawił sobie jeszcze raz pytania: jaki ideał powinien wyrażać cywilizację indyjską w powszednim życiu całego społeczeństwa oraz jaki typ osobowości powinno mieć na uwadze wychowanie, aby zaistniała jedność między filozofią życia i sztuką życia?

Odpowiedzi na te pytania zostały przełożone przez niego na ideały wychowania zorientowane na pogłębianie życia duchowego w sposób właściwy cywilizacji indyjskiej. Przedmiotem wychowania jest danie człowiekowi prawdy wzbogaconej o piękno (Tagore 1980e: 26), czyli takiego poznania, które stanowi wgląd w prawdziwy stan rzeczy, niezależnie od tego, jak daną rzecz odbieramy w naszym doświadczeniu za pomocą zmysłów. Tagore wymienił kategorie warunkowań, które przeszkadzają w urzeczywistnieniu takiego ideału:

- po pierwsze, kiedy nie dochodzi do urzeczywistnienia harmonii między indywidualnością a społeczeństwem, a na wyższym stopniu uogólnienia – kiedy występuje brak harmonii między jednostką a tym, co uniwersalne;
- po drugie, kiedy brakuje harmonii między jednostką a Naturą;
- po trzecie, kiedy traktuje się ludzką osobę fragmentarycznie;
- po czwarte, kiedy świat duchowy traktowany jest jako wydzielona nadbudowa właściwa świadomości elity i założenie to potwierdzone jest działaniem rozłącznym, negatywnym, zaprzeczającym definicji, iż filozofia jest wychowaniem.

W Śantiniketen Tagore postanowił chronić uczniów przed wieloma negatywnymi wpływami przeszkadzającymi w urzeczywistnieniu jedności prawdy

i piękna. Uznał on wszystkie zaobserwowane niedostatki za szkodliwe i udaremniające podnoszenie życia duchowego, a tym samym hamujące wysiłki zdobywania wolności. Izolowanie świadomości i wrażliwości młodych ludzi od świata dorosłych uzasadniał obserwowanym przez siebie nadmiernym zaabsorbowaniem dorosłych linearnym wymiarem życia właściwym ludziom o niskim stopniu rozwoju świadomości.

Z linearnym stylem życia wiążą się także określone mechanizmy, które przejawiają dużą żywotność. Polegają one na dodawaniu do istniejącej struktury ciągle czegoś nowego, na pomnażaniu rozmiarów, a nie na tworzeniu organicznej całości. Tę aberrację, wniesioną przez ducha „postępu” nowej cywilizacji, uznał Tagore za groźną, ponieważ przemawiała głównie do wyobraźni ludzi nie rozumiejących sensu życia i nie łączących swych aspiracji z urzeczywistnianiem prawdy. Świadomy powodów, dla których społeczeństwo nie było tak jak dawniej skłonne do słuchania mądrości, a nade wszystko do podjęcia działań zgodnych z duchem indyjskim, tym wyraźniej określił linię ideowego programu wychowawczej aktywności swojej szkoły i metody urzeczywistniania tych ideałów. Jego krytyczna ocena różnorodnych aspektów życia duchowego społeczeństwa musiała w sposób nieunikniony doprowadzić do przeprowadzenia przez niego ponownej weryfikacji programowych założeń jego szkoły.

W ten sposób po 1906 r. Rabindranath Tagore przystąpił do nowego jakościowo etapu poszukiwania prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania. Ze szczególną starannością usiłował przełożyć na język codziennej praktyki wychowania tezę, iż człowiek wyraża swą prawdę w twórczości, a realizowanie prawdy w życiu społeczeństwa czyni jednostkę i społeczeństwo pełniejszymi. Sądził, że owo dwustopniowe samodoskonalenie się jednostki i społeczeństwa znajduje się w bezpośrednim związku z uniwersalnym wymiarem ludzkości.

Tagore nawiązywał do wschodniego rozumienia głębokiego sensu pokory, która chroni ludzi przed agresywną interpretacją mniemań o tym, co dobre i przed jednostronnym identyfikowaniem twórczego działania z sukcesem. Owa pokora nadawała ludzkiemu działaniu właściwy wymiar i stawiała je w słusznej relacji do ideału cywilizacji – ludzkiego doskonalenia.

Bliski współpracownik Tagorego i nauczyciel w jego szkole William W. Pearson, we wspomnieniach *Śantiniketen the Bolpur School of Rabindranath Tagore* (1916), zwrócił uwagę na ceniony przez artystę ideał samorządności. Jego zdaniem przyznanie chłopcom samorządności sprzyjało podnoszeniu ich moralnego charakteru w najwyższym stopniu. Zarówno powołana władza prawodawcza, jak i władze sądownicza i wychowawcza kształtowały u chłopców jednoznaczne oceny, które z czynów są moralne, a które niemoralne. Uczyły

ich wartościowania pozytywnych aspektów życia i wymierzania stosownej kary za małe przekroczenia. Zgodnie z opinią Pearsona samorządność chłopców była w tym wypadku lepszą formą wychowania niż dobra władza administracyjna, wprowadziła bowiem czytelne reguły nagród i kar. Podobnie zainteresowanie chłopców wszystkimi formami życia szkoły bardzo podniosło ich twórczą aktywność.

Zdyscyplinowane życie okresu brahmaćarja, poddane zorganizowanej kontroli samego Tagorego, któremu każdego dnia „kapitanowie” odpowiedzialni za grupy chłopców składali osobiście raporty, nie zmieniło troskliwie chronionej przez niego atmosfery radości. Zbliżenia do siebie różnych kategorii – poznawania, dyscypliny, radości i miłości – nie traktował w sposób formalny, lecz jako dynamikę życia i jedyną drogę realnego budowania wolności. Wolność w zwykłym sensie niezależności nie ma wartości i dlatego nie ma znaczenia. Doskonałą wolność łączy się z doskonałą harmonią wzajemnych stosunków, jakie urzeczywistniamy na tym świecie – nie poprzez naszą reakcję na to, co o tej harmonii stosunków wiemy, ale w istocie swej ludzkiej natury (Tagore 1984: 53).

Szkoła Poety po okresie administracyjnych represji zdobyła międzynarodowe uznanie. Pierwszy etap wychowania chłopców zgodnie z wielką Tradycją kultury Indii, wymagał zorganizowania wyższego poziomu studiów, zgodnie z przejętym w Indiach kanonem wychowania pod kierunkiem guru od 8 do 24 roku życia. Poeta wypełniając swoją *dharmę* otworzył w 1918 r. międzynarodowy uniwersytet – **Viśva-Bharati**. Założenia programowe uniwersytetu przewidywały uczestnictwo w życiu uczelni naukowców wielu kultur. W tej atmosferze uniwersalnego wymiaru wartości kultury uniwersytet ukształtował część elity – twórców niepodległych Indii. Także współcześnie uniwersytet odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu świadomości młodego pokolenia i odważnych wizji świata w nawiązaniu do idei wielkiej Tradycji. Jednoznaczny stosunek Rabindranatha Tagore do wartości wielkiej Tradycji przygotował następców i oni nadal kształtują wyrazistą treść i formę kultury indyjskiej. Po śmierci Rabindranatha Tagore w 1941 r. **Uniwersytetowi Viśva-Bharati** nadano rangę uczelni państwowej, z zachowaniem autonomii wypracowanej przez Poetę. Etos Poety – wizjonera i spadkobiercy bramińskiej kasty, której podstawowym obowiązkiem jest wypełnienie funkcji ojca duchowego młodego pokolenia, uświadomił Hindusom, że filozofia życia i sztuka życia stanowią fundamentalne jakości i specyfikę kultury indyjskiej. Ta odrębność kultury indyjskiej wniosła do światowej kultury oryginalne wartości, wynikające z wysiłku pogłębionej refleksji filozoficznej nie tylko nad uwarunkowaniami ludzkiego bytu a także rozważań o tym, co ten

był może „odwarunkować”. Kultura duchowa Indii stanowi bez wątpienia specyficzną jakość wniesioną do ludzkiego doświadczenia i światowej cywilizacji.

Bibliografia

Źródła – Tagonaria

- Tagore R. Sadhana. 1922. *Szept duszy, Zbłąkane ptaki*, tłum. J. Bandrowski, Nakładem Wydawnictwa Polskiego, Lwów – Poznań, s. 216.
- Tagore R. 1961. *Zbłąkane ptaki oraz inne poezje*, wybór i oprac. R. Stiller, PIW, Warszawa.
- Tagore R. 1975a. *The Four Stages of Life*, [w:] *Religion of Man*, Allen & Unwin, London.
- Tagore R. 1975b. *The Teacher*, [w:] *Religion of Man*, Allen & Unwin, London.
- Tagore R. 1975c. *The Vison*, [w:] *Religion of Man*, Allen & Unwin, London.
- Tagore R. 1980a. *Aśrama Education*, [w:] *Introduction to Tagore. Foreword A. Dutta*, Calcutta.
- Tagore R. 1980b. *Civilization and Progress*, [w:] *Lectures and Addresses*, Macmillan, Delhi.
- Tagore R. 1980c. *East and West*, [w:] *Creative unity*, Macmillan, Delhi, s. 30.
- Tagore R. 1980d. *Music and Feeling*, [w:] *Introduction to Tagore*, Calcutta.
- Tagore R. 1980e. *My School*, [w:] *Personality*, Macmillan Pocket Edition, New Delhi.
- Tagore R. 1984. *Poet's School*, [w:] *Tagore for You*, Calcutta.

Opracowania

- Mukherjee H. 1975. *Education for Fulness*, Routledge, Taylor & Francis Group, London – New York – New Delhi.
- Sarkar B.N. 1961. *Tagore the Educator*, Krishnagar.
- Krawczyk Z. 1990. *Rabindranath Tagore – poszukiwania prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania*, PWN, Warszawa.