

BEATA PIETKIEWICZ-PAREEK

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0001-8450-1707

UTOPIJNE ROZWIĄZANIA MAHATMY GANDHIEGO, RABINDRANATHA TAGORE, SRI AURUBINDO, JIDDU KRISHNAMURTIEGO I ROKEYI SAKHAWAT HOSSAIN W INDYJSKICH AŚRAMACH JAKO INSPIRACJA DLA EDUKACJI

ABSTRAKT: Autorka w swoim artykule podejmuje analizę pięciu typów myślenia utopijnego oraz towarzyszących im idealistycznych społeczeństw skupionych wokół aśramów, szkół-świątyń w Indiach. Pierwszy model myślenia utopijnego Mahatmy Gandhiego opiera się na ideałach niewspółdziałania, braku przemocy i nieposłuszeństwie obywatelskim. Drugi model Rabindranatha Tagorego nawiązuje do oświaty dla wszystkich, wzięcia odpowiedzialności za własny los i poprawy warunków życia najbiedniejszych. Trzeci model, którego reprezentantem był Jiddu Krishnamurti, nawiązuje do stworzenia nowych koncepcji w kształceniu studentów w oparciu o ich wewnętrzne zasoby, a nie przymus, kary i nagrody, prowadzące do ślepego naśladownictwa i rywalizacji. Model Aurobindo Ghose bazuje na poczuciu, że możemy pracować nad naszą świadomością, gdzie poszukuje się wiedzy dla wiedzy i budowania charakteru, a nie ocen i dyplomów. Ostatni model Rokeyi Sakhawat Hossain odnosi się do feministycznej wizji utopii, w której kobiety rządzą światem.

SŁOWA KLUCZOWE: utopia, Indie, ideologie edukacyjne, aśram, feminizm

Przedmiotem mojego zainteresowania badawczego będą hinduscy utopiści jako egzemplifikacje myślenia utopijnego. Nawiązując do wcześniejszego tomu z serii „Utopia i edukacja”, pragnę zacytować jej Autorów:

Nadzieje na przyszłość, pomysły na idealne społeczeństwa, projekty (nie)mięsc, w których urealniają się marzenia dotyczące bezpiecznego, sprawiedliwego, dobrego życia i odpowiedniej edukacji nie mogą być przypisane jednej określonej kulturze czy szczególnej epoce [...] wyobrażenia jednostek i grup o spełnieniu swych edukacyjnych wysiłków rozgrywają się w środowisku kształtowanym według przyjętych przez poprzednie pokolenia ideałów¹.

W swoim artykule chcę zatem przybliżyć utopijne wizje idealnego społeczeństwa czterech myślicieli indyjskich: Mahatmy Gandhiego, Rabindranatha Tagore, Sri Aurubindo, Jiddu Krishnamurtiego i Rokeyi Sakhawat Hossain. W utopiach tych mamy zatem do czynienia, z jednej strony, ze swoistymi reprezentacjami afirmatywnego orientalizmu w ramach orientalistycznej hegemonii systemu światowego, z drugiej zaś, z pewnymi przykładami kulturowego oporu wobec systemu światowego. Utopie hinduskich myślicieli, chociaż do pewnego stopnia odrzucały modernizację i Zachód, podobnie jak inne nurty indyjskiego nacjonalizmu były odpowiedzią na wpływ kolonialnych mocarstw na ten kraj, jawiąc się jako alternatywa dla tych, które odrzucały zarówno westernizację, jak i gwałtowną rewolucję.

W pierwszej kolejności pragnę omówić sylwetkę utopisty, którego wizja świata miała największy wpływ na Indie. Mahatma Gandhi² urodził się w 1869 roku w Porbandarze, w kaście wajsjów, rzemieślników i rolników. W wieku 18 lat wyjechał na studia do Londynu, później zaś do Południowej Afryki. Czerpiąc z tradycji zakorzenionej w starożytnych Indiach, w trakcie pobytu w Durbanie rozwinął swoją metodę działania

¹ J. Gromysz, R. Włodarczyk, *Od redaktorów*, [w:] *Utopia a edukacja*, tom 1: *O wyobrażeniach świata możliwego*, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Wrocław 2016, s. 7.

² Zob. M. Gandhi, *Hind Swaraj and Other Writings*, red. A. J. Parel, Cambridge 1997, s. 189.

zwaną *satjagraha*, co można przetłumaczyć jako „trzymanie się prawdy”. Jest to idea niewspółdziałania, oparta na braku przemocy i nieposłuszeństwie obywatelskim³.

Charakterystyczne zasady stojące za utopijną wizją Gandhiego obejmowały: *ahimsę* – szacunek dla życia, *satyagrahę* – niestosowanie przemocy (nie bierny opór ani pacyfizm, ale pryncypialne odrzucenie przemocy z pozycji siły moralnej), *swaraj* – samokontrolę, indywidualną dyscyplinę, *panchayat raj* – życie w wiosce przedstawianej jako centralna instytucja życia społecznego. Ta mała społeczność byłaby rządzona przez starszyznę wioski lub *panchayat*, przemawiający w imieniu całej społeczności. Najbardziej radykalny element rewizji, jaką postulował Gandhi w tej struktury spółdzielczej, polegał na tym, że włączała Dalitów, czyli „niedotykalnych”, w obręb reszty społeczności, a wszyscy ludzie wspólnie produkowali to, czego potrzebowali. Sam Gandhi słynął z tkania tkanin⁴.

Gandhi stworzył swój pierwszy utopijny projekt „Aśram Phoenix” w Afryce⁵, w którym ogromny nacisk kładł na zajęcia pozalekcyjne, takie jak msza z modlitwą, wspólny obiad, ćwiczenia fizyczne, zajęcia sportowe, programy kulturalne, obchody świąt i celebracje urodzin uczniów. Głównym celem edukacji w aśramie było kształtowanie charakteru oparte na fundamentach takich jak prawda, współczucie, uczynność, odpowiedzialność i duch poświęcenia. Uczniowie wstawali wcześniej rano, odmawiali modlitwy, sprząтали, gotowali, trenowali umiejętności potrzebne w dorosłym życiu. Poza tym sprząтали całą wieś, pomagali niedotykalnym i kobietom, opiekowali się trędowatymi i uzależnionymi, co miało w nich rozwijać wartości moralne, duchowe i społeczne⁶.

Gandhiego nie zraziło zadanie wprowadzenia utopijnej wizji społeczeństwa w Indiach. Uważał, że przekształcając wystarczającą liczbę jed-

3 J. Justyński, *Myśl społeczna i polityczna renesansu indyjskiego od Rama Mohana Roya do Rabindranatha Tagora*, Warszawa 1985, s. 345.

4 L. T. Sargent, *Utopianism. A Very Short Introduction*, Oxford 2010, s. 43.

5 W tym akapicie wykorzystuję fragment z monografii: B. Pietkiewicz-Pareek, *Analfabetyzm w Indiach. Źródła, dynamika, programy przemian i działania naprawcze*, Wrocław 2021, s. 93.

6 R. Portia, *Contemporary India and Education*, Tiruchirappali 2015, s. 178–182.

nostek, zmieni się całe społeczeństwo. Po powrocie z Południowej Afryki Gandhi pierwszy aśram w Indiach założył w rejonie Kochrab w Ahmedabadzie⁷ 25 maja 1915 roku. Tworząc taki projekt, Gandhi i jego zwolennicy mieli nadzieję wspierać nowy społeczny konstrukt prawdy i niestosowania przemocy, który pomógłby zrewolucjonizować istniejący system społeczny. W aśramie Gandhi założył szkołę, która skupiała się na pracy fizycznej, rolnictwie i umiejętności czytania i pisania, aby zapewnić samowystarczalność jej mieszkańcom. Stamtąd również 12 marca 1930 roku Gandhi rozpoczął słynny „Marsz solny”, liczący 241 mil, podjęty w protestie przeciwko brytyjskiemu prawu solnemu, które nakładało podatek od soli indyjskiej w celu promowania sprzedaży brytyjskiej soli w Indiach.

Utopijne podejście Gandhiego przewidywało daleko idące i gruntowne zmiany w ludzkiej naturze i społeczeństwie oraz próbę przekształcenia społeczeństwa jako całości. Ponieważ przeważająca część populacji Indii żyła na wsiach, osią demokratycznej wizji Gandhiego były indyjskie wioski. Jednostka miała być centrum tego kręgu i zawsze powinna być przygotowana „na śmierć za wieś”, a wieś z kolei „gotowa zginąć dla kręgu wsi”. Taka demokracja musiała być wypracowana zdecydowanie w ramach ruchów oddolnych w każdej wiosce, a nie przez kilka osób na szczycie piramidy. Wioska w rozważaniach tego utopisty stała się źródłem wartości duchowych, porządku społecznego i produkcji materialnej.

Utopijny program Gandhiego składał się z kilku, pozornie niezwiązanych ze sobą, niezależnych działań, łączących się w kontekście twórczej ewolucji nowego porządku społecznego. W kontekście indyjskim oznaczało to pielęgnowanie wspólnotowej jedności, zniesienie niedotykalności, wspieranie edukacji dorosłych i systematyczne ulepszanie wsi. Realizowano to poprzez podniesienie efektywności pracy chłopów i rozwijanie związków zawodowych, działanie na rzecz równości ekono-

⁷ Aśram został następnie przeniesiony 17 czerwca 1917 roku na kawałek otwartego terenu nad brzegiem rzeki Sabarmati (teren znany również jako Harijan Ashram), który był domem Mahatmy (właśc. Mohandasa) Gandhiego od 1917 do 1930 roku i służył jako jeden z głównych ośrodków walki o wolność Indii. Pierwotnie nazywany Satyagraha Aśramem, co stanowiło nawiązanie do ruchu w kierunku biernego oporu zainicjowany przez Mahatmę Gandhiego.

micznej i społecznej, promowanie chałupniczego i drobnego przemysłu jako środka ekonomicznej produkcji i dystrybucji oraz wykorzenienie szerokiej gamy zła społecznego⁸.

Najpopularniejszym na Zachodzie pedagogiem hinduskim jest Rabin-dranath Tagore⁹. Urodził się 7 maja 1861 roku, a w 1878 roku, kiedy miał siedemnaście lat, został wysłany na studia prawnicze do Londynu. Jednakże po osiemnastu miesiącach na prośbę ojca rzucił studia i wrócił do Indii. Był przytłoczony fatalną sytuacją ekonomiczno-bytową mieszkańców wsi. Jako właściciel ziemski, Tagore zaczął wprowadzać podstawy nauczania dla swoich pracowników. W tym celu na terenie swojej posiadłości w Se-liadah założył szkołę, do której posłał także swoje dzieci. Szkoła ta była jego pierwszym utopijnym eksperymentem edukacyjnym, a późniejsze eksperymenty w tej dziedzinie wyrosły właśnie z tego doświadczenia. Zorganizował również szpital dla mieszkańców wsi. Sam Tagore nazwał ten okres swojego życia mianem „Sadhana”, czasem refleksji, samodoskonalenia i przygotowań do aktywnego życia społecznego. W 1901 roku przeniósł się z rodziną do Santiniketan, gdzie utworzył swój nowy projekt edukacyjny – szkołę, która była próbą zrekonstruowania tradycyjnego modelu wychowania. Utopijny charakter aśramu, polegał na powrocie do zasad tradycyjnej szkoły leśnej, gdzie gromadzili się oddani medytacjom mędrcy i duchowi nauczyciele – guru¹⁰. Nauka prowadzona była w języku bengalskim, który traktowano jako główny środek porozumiewania się, pomimo że uczniowie pochodzili z różnych stron kraju i należeli do różnych kast.

Początkowo do szkoły w Santiniketan uczęszczało tylko kilku chłop-ców z zaprzyjaźnionych rodzin wraz z synem Tagore, po kilku latach liczba uczniów wzrosła do kilkudziesięciu. Szkoła miała charakter rezy-dencjonalny, wszyscy mieszkali razem i wiedli surowy tryb życia¹¹, zaś

⁸ L. T. Sargent, *Utopianism*, dz. cyt., s. 43.

⁹ Zob. także: B. Pietkiewicz-Pareek, *Pedagogia Rabindranatha Tagore (1861–1941)*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 19, s. 159–178. W kilku kolejnych akapitach wykorzystuję fragmenty z kilku stron monografii: B. Pietkiewicz-Pareek, *Analfabetyzm w Indiach*, dz. cyt., s. 87–95.

¹⁰ A. Chauduri, *Twórczość Rabindranatha Tagore’a w języku angielskim*, [w:] *Historia anglojęzycznej literatury indyjskiej*, red. A. K. Mehrotra, Warszawa 2007, s. 147.

¹¹ Chłopcy wstawali o 5 rano, porządkowali sypialnie i zaczynali dzień poranną ablucją. Po-tem szli na gimnastykę na świeżym powietrzu, po której przez 15 minut modlili się i od-

żona Tagore aż do swojej śmierci pełniła obowiązki matki wobec wszystkich uczniów¹². Szkoła podzielona została na trzy sekcje (liceum, gimnazjum, podstawówkę), przy czym uczniowie sami nadawali im nazwy. Mogli przechodzić z grupy do grupy, w zależności od własnych umiejętności. Przyjęto zatem system zorientowany na zindywidualizowany rozwój uczniów. Na pięciu nauczycieli, dwóch było katolikami, w tym jeden był synem nauczyciela z Anglii. Od studentów nie pobierano żadnych opłat, wszystkie rachunki płacone były przez Tagorego.

Doświadczenia wyniesione z dzieciństwa pozwoliły Tagoremu na sformułowanie własnej teorii wychowania. W jego koncepcji przewija się idea wyzwolenia ucznia z obowiązków domowych i dania uczniom czasu po lekcjach, jako formy kreatywnego oderwania się od rzeczywistości. Jego wizja szkoły idealnej znalazła odzwierciedlenie w Visva Bhārati, założonym w 1921 roku centrum kultury indyjskiej. Ten uniwersytet był jedynie luźno zarysowaną utopią, w jej organizacji brakowało sprecyzowanych przepisów, regulaminów i norm. Według koncepcji Tagore, uniwersytet miał budować most między narodami, między Wschodem a Zachodem, Południem a Północą. Mogli w nim studiować ludzie z całego świata i w różnym wieku. Pod koniec życia Tagore stał się propagatorem nowej idei *loka-shiksha*, czyli oświaty ludowej¹³. Szczególnie niepokoiła go dramatyczna sytuacja dzieci wiejskich, które, pozbawione edukacji, nie były w stanie zmienić swojej sytuacji życiowej. Widok dzieci, którym brakowało radości życia, pożywienia, opieki zdrowotnej, spowodował, że Tagore zdecydował się założyć szkołę dla najuboższych, zwaną Sri Ni-

dawali się kontemplacji, a następnie szli na śniadanie. Nauka rozpoczynała się o 7 rano i odbywała się pod gołym niebem. Uczniowie zazwyczaj pracowali samodzielnie pod nadzorem nauczycieli. Po obiedzie lekcje trwały do godziny 17. Program nauczania obejmował sanskryt, bengali, angielski, matematykę, astronomię, historię, geografę, przyrodę i muzykę. Po południu uczniowie grali w piłkę, brali udział w zajęciach na wsi lub czytali głośno poezję. Uczestniczyli również w pracach na polu lub w ogrodzie. Po wieczornej ablucji i modlitwie był czas wolny, a o godzinie 22 uczniowie szli spać.

¹² Z. Krawczyk, *Rabindranath Tagore – poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania*, Warszawa 1990, s. 222.

¹³ Bhattacharya, *Tagore on the Right Education for India*, „Asia-Pacific Journal of Social Sciences” 2009, nr 1, s. 27, <https://brill.com/display/book/9789460912665/BP000009.xml>, dostęp 15.10.2022.

ketan. Uczyl wieśniaków, że zamiast zrzucać odpowiedzialność za niepowodzenia na zły los, muszą wziąć życie we własne ręce i być zależni tylko od własnego wysiłku. Ta dewiza legła u podstaw teorii wiejskiej rekonstrukcji Tagore. Ciekawiły go zwłaszcza tubylcze formy wychowania, które w ówczesnych czasach uważano za skandaliczne – dotyczyło to zwłaszcza otwartości kontaktów między chłopcami a dziewczynkami. Celem szkoły stało się zapewnienie wszechstronnej edukacji wiejskim dzieciom, umożliwienie im zdobycia takiego wykształcenia, dzięki któremu w przyszłości same będą na siebie zarabiać oraz wyposażenie ich w takie umiejętności praktyczne, które ulepszą ich późniejsze życie we wszystkich aspektach. Intencją Tagorego było nauczanie tradycyjnego rzemiosła, bez negowania roli nauki i najnowszych technologii¹⁴.

Tagore zerwał z charakterystycznym dla hinduizmu fatalizmem i zastąpił go ideą wolności ludzkiej, która stanowi warunek wszelkiego rozwoju. Krytykował nacjonalizm, z którym wiązał największe wstrząsy polityczne i utożsamiał go z kapitalizmem monopolistycznym, będącym narzędziem ekspansji kolonialnej, wykorzystywanej przez imperializm. Tagore był zwolennikiem internacjonalizmu, budowania ogólnoludzkiej jedności między narodami. Przeciwstawiał się nie tylko lansowanemu przez Japonię ideom jedności azjatyckiej, lecz także ideom paneuropejskim czy panamerykańskim¹⁵.

Tagore stał się inspiracją dla wielu edukatorów, a jednym z nich był Jiddu Krishnamurti, urodzony 12 maja 1895 w Madanapalle, zmarły 17 lutego 1986 roku w Ojai (USA). Utopijne poglądy Krishnamurtiego na edukację zasadzały się na przekonaniu, że nauka polega na odkrywaniu świata, a nie naśladowaniu innych i kroczeniu utartą ścieżką. Uczeń musi podważyć i zbuntować się przeciwko wszystkiemu, co narzuca mu zgniłe społeczeństwo i samodzielnie odkryć, co jest prawdą. W uczniu musi istnieć nieustanna wewnętrzna rewolucja, aby w warunkach wolności mógł odkrywać świat. Zadaniem nauczyciela w tak pojmowanej pedagogii

¹⁴ N. Jha, *Rabindranath Tagore (1861–1941)*, UNESCO, „International Bureau of Education” 1999, nr 3/4, s. 605–606.

¹⁵ J. Justyński, *Mysł społeczna i polityczna renesansu indyjskiego od Rama Mohana Roya do Rabindranatha Tagora*, dz. cyt., s. 246.

jest tworzenie bezpiecznego klimatu wolności, bez paraliżującego strachu i lęku. Uczeń ma za zadanie sam dojść do prawdy, zrozumieć świat, a nie być uległym wobec niego. Celem edukacji jest wykorzenienie strachu, który niszczy myślenie, stosunki międzyludzkie i miłość¹⁶. Uczyć się to czerpać naukę z samego życia, bez specjalnego nauczyciela, guru, przewodnika. Człowiek uczy się ze wszystkiego, jest w stanie nieprzerwanej nauki¹⁷. Funkcją wykształcenia jest kultywowanie wolności do bycia sobą i podążania własną ścieżką, a nie wzorowanie się na innych czy spełnianie ich wymagań. Inteligencja rodzi się wraz z samowiedzą i samorozumieniem, a te z kolei nabywa się tylko w relacji ze światem, ludźmi i otoczeniem. Zdaniem Krishnamurtiego prawdziwym celem nauczania nie jest dopasowanie ucznia do społeczeństwa i wtłoczenie go w schemat, ale pomoc w zrozumieniu mechanizmów rządzących światem i stworzenie nowej rzeczywistości, która nie jest oparta na chciwości, władzy czy prestiżu¹⁸.

Nauczyciele poprzez dyscyplinę, groźby, kary, zakazy i nakazy zabijają w dzieciach entuzjazm, kształtują umysły zgodnie z zasadami religijnymi, społecznymi i ekonomicznymi. Nauczyciel nie może też porównywać uczniów ze sobą, gdyż rodzi to nienawiść, zazdrość i złość. Uczniowie, którzy byli porównywani ze sobą od najmłodszych lat, w przyszłości – jako dorośli – także będą porównywać się z innymi. Rodzi to strach na całe życie, by nie być „tym gorszym”. Człowiek pełen energii nie działa zgodnie ze schematami przyjętymi przez społeczeństwo. Poprzez nieodpowiednią edukację i przymus społeczny energia jest stopniowo marnowana: „Proces kontrolowania i dyscyplinowania staje się społeczną konwencją, umysł jest kształtowany zgodnie ze schematem danej kultury, przez co jego żywotność powoli zanika”¹⁹. Społeczeństwo poprzez celowo ukierunkowaną edukację kontroluje i tak kształtuje jednostki, aby tłumiły swoją energię. Dlatego uczniowie i nauczyciele powinni wspólnie pracować nad uwolnieniem tej energii, a wtedy szkoła przestanie ograniczać ich swoimi barierami. „Kiedy edukacja ograniczona jest do przekazywania wiedzy i przygotowania ucznia

¹⁶ J. Krishnamurti, *Szkoła zrozumienia*, Wrocław 1992, s. 8–9.

¹⁷ Tamże, s. 11.

¹⁸ Tamże, s. 21.

¹⁹ Tamże, s. 101.

do zawodu, kiedy wyłącznie wskazuje na pewne ideały i zachęca do zabiegania wyłącznie o własny sukces, to oczywiście człowiek staje się nieczuły²⁰.

W 1978 roku w pobliżu Bangaloru na Południu Indii Krishnamurti zrealizował swój utopijny projekt Study Centre of the Valley School. Początkowo miejsce to składało się jałowe pole, kilka drzew figowca i tamaryndowca. Stworzono tam jednak specyficzne środowisko: bambusowy zagajnik w otoczeniu wysokich drzew, stawu, strumienia, wszystko to w granicach placówki oświatowej. Budynki szkolne wybudowane zostały na obrzeżach po to, by dzieci idące z jednych zajęć na drugie musiały przejść przez las, co miało stanowić formę uczestnictwa w świecie przyrody, zaś umysł miał „uwolnić się” w kontakcie z przyrodą podczas celebrowania ciszy i spokoju. Wszystko to uczniowie odnajdowali w odgłosach szumu drzew, rwącego strumienia i śpiewu ptaków, w myśl teorii Krishnamurtiego: „freedom of observation”.

Istnieją pewne obszary, którymi w aśramie próbowano się zająć. Jednym z nich było heurystyczne podejście do uczenia się, mające na celu samouczenie się i samopoznanie. Dlatego przygotowano materiały i proces uczenia się w taki sposób, aby dzieci brały odpowiedzialność za swoją naukę, uczyły się we własnym tempie. Drugim obszarem, który interesował twórców, było stworzenie atmosfery wolnej od autorytetu. Oznaczało to, że nauczyciel nie jest po to, by poinstruować dzieci, co mają myśleć lub jak powinny postępować. Odbывało się to bez instytucji nagrody i kary, które mogą wywoływać strach i reakcję obronną. Trzecim obszarem było uczenie się bez porównywania i rywalizacji, ponieważ generują one zazdrość i antagonizm między jednym człowiekiem a drugim.

Utopijną intencją edukacji w Valley School było podniesienie świadomości dziecka na temat tego, jak jego działania są powiązane z tym, co dzieje się w otaczającej go rzeczywistości oraz wzbudzenie w nim miłości do przyrody i zjawisk przyrodniczych. Przez ducha religijnego Krishnamurti rozumiał bowiem niewinność i komunie z wszystkimi rzeczami, nie tylko istotami ludzkimi²¹.

²⁰ Tamże, s. 122.

²¹ https://www.alternativeeducationindia.net/the_valley_school.htm, dostęp 15.10.2022.

Kolejnym kontynuatorem myśli Tagorego był Shri (Święty) Aurobindo Ghose, urodzony w 1872 roku w Kalkucie²². Swoją edukację rozpoczął w angielskiej szkole w Darjeeling, potem ukończył Uniwersytet w Cambridge. Po powrocie do Indii w 1892 roku zwrócił się ku rodzimej kulturze i rozpoczął studia jogi oraz sanskrytu. Na skutek zaangażowania się w politykę antykolonialną w 1908 roku został aresztowany przez Brytyjczyków. Po wyjściu z więzienia opuścił Indie Brytyjskie i udał się do francuskiej kolonii na południu Indii. Ufundował tam aśram, będący międzynarodowym centrum kultury, przyciągającym studentów z całego świata. Aurobindo do najważniejszych celów wychowania zaliczał: rozwój moralny, rozwój sumienia, rozwój duchowy i ćwiczenie czystości duchowej. Podobnie jak Tagore, Aurobindo starał się zaszczerpić w swoich uczniach szacunek do kraju i społeczności lokalnej. Zmarł w 1950 roku w Pondicherry²³.

Założony w 1926 roku Aśram Sri Aurobindo rozrósł się, pod przewodnictwem Matki²⁴, z małej grupy uczniów do dużej i zróżnicowanej społeczności prawie 1600 członków. Aśram znajduje się we wschodniej części Pondicherry. Uczniowie mieszkają i pracują w wielu budynkach rozsianych po całym obszarze. W centrum życia społeczności znajduje się główny

²² W tym akapicie wykorzystuję fragment z monografii: B. Pietkiewicz-Pareek, *Analfabetyzm w Indiach*, dz. cyt., s. 95.

²³ R. Portia, *Contemporary India and Education*, dz. cyt., s. 230.

²⁴ „Matka urodziła się jako Mirra Alfassa w Paryżu 21 lutego 1878 roku. Uczennica Akademii Julian stała się znakomitą artystką, a także wybitną pianistką i pisarką. Zainteresowana okultyzmem, odwiedziła Tlemcen w Algierii w 1905 i 1906 roku, aby studiować z adeptem tego nurtu Maxem Theonem i jego żoną. Jej głównym zainteresowaniem był jednak rozwój duchowy. W Paryżu założyła grupę poszukiwaczy duchowych i wygłaszała przemówienia dla różnych grup. W 1914 roku Matka udała się do Pondicherry, aby spotkać się ze Sri Aurobindo, w którym od razu rozpoznała tego, który przez wiele lat wewnętrznie kierował jej rozwojem duchowym. Po jedenastomiesięcznym pobycie musiała wrócić do Francji z powodu wybuchu I wojny światowej. Rok później wyjechała na cztery lata do Japonii. W kwietniu 1920 roku Matka ponownie dołączyła do Sri Aurobindo w Pondicherry. Kiedy w listopadzie 1926 r. utworzono Aśram Sri Aurobindo, a Sri Aurobindo powierzył materialny i duchowy nadzór nad nim Matce. Pod jej przewodnictwem, które trwało prawie pięćdziesiąt lat, Aśram rozrósł się do dużej społeczności duchowej. W 1952 założyła Międzynarodowe Centrum Edukacji Sri Aurobindo, a w 1968 międzynarodowe miasteczko Auroville. Matka zmarła w 1973 roku” (www.sriarobindoashram.org, dostęp 15.10.2022).

budynek aśramu, zwykle nazywany po prostu „Aśramem”, który składa się z połączonych bloków domów, w tym tych, w których Sri Aurobindo i Matka mieszkali przez większość swojego życia. W jego centrum, na zacienionym dziedzińcu, znajduje się Samadhi, świątynia z białego marmuru, w której spoczywają ich ciała. Aśram zapewnia swoim członkom wszystko, czego potrzebują do godnego i zdrowego życia. Różne grupy osób dbają o podstawowe potrzeby związane z wyżywieniem, odzieżą i schronieniem, a także opieką medyczną. Istnieją również biblioteki do nauki i obiekty do różnych zajęć kulturalnych, w tym muzyki, tańca, teatru i sztuki. Członkowie regularnie uczestniczą w zajęciach wychowania fizycznego, takich jak asany, trening siłowy i pływanie. W *sadhanie*, czyli duchowej dyscyplinie w aśramie, nie ma obowiązkowych praktyk, rytuałów, obowiązkowych medytacji ani systematycznych instrukcji jogi. *Sadhakom* pozostawia się swobodę określania przebiegu i tempa ich *sadhany* zgodnie ze ścieżką, która najlepiej odpowiada ich własnej naturze. Ale ogólna zasada *sadhany* jest taka sama dla wszystkich: musi być poddanie się Boskości i otwarcie na Boską Siłę, aby mogła działać na rzecz przekształcenia czyjegoś istnienia²⁵.

Międzynarodowe Centrum Edukacji Sri Aurobindo, Auroville, integralna część Aśramu Sri Aurobindo, służy jako pole do eksperymentów i badań w edukacji. Przez lata Sri Aurobindo uważał utworzenie nowego systemu edukacji za jeden z najlepszych sposobów przygotowania przyszłej ludzkości do zainicjowania na ziemi Boskiej Świadomości i Boskiego Życia. Aby nadać konkretny kształt jego wizji, 2 grudnia 1943 roku Matka otworzyła szkołę dla dzieci. Od tego czasu szkoła stale się rozwija i eksperymentuje z różnymi problemami i zagadnieniami edukacyjnymi. W 1951 roku w Pondicherry odbyła się konwencja, na której postanowiono utworzyć w mieście Międzynarodowe Centrum Uniwersyteckie jako odpowiedni pomnik Sri Aurobindo. W związku z tym Międzynarodowe Centrum Uniwersyteckie Sri Aurobindo zostało zainaugurowane przez Matkę 6 stycznia 1952 roku. W 1959 roku Matka postanowiła zmienić jego nazwę na Międzynarodowe Centrum Edukacji Sri Aurobindo²⁶.

²⁵ <https://www.sriurobindoashram.org/ashram/saice.php>, dostęp 15.10.2022.

²⁶ Tamże.

Centrum Edukacji zapewnia edukację od przedszkola do poziomu studiów. Jego wydziały obejmują humanistykę, nauki ścisłe, języki, technologię inżynierską i wychowanie fizyczne, a także posiada zaplecze do nauki rysunku, malarstwa, rękodzieła, muzyki i tańca (indyjskiego i zachodniego), dramatu oraz sztuki i rzemiosła. Oprócz kilku bibliotek i laboratoriów istnieje również możliwość pracy praktycznej i manualnej. Jako międzynarodowe centrum edukacji dąży do reprezentowania kultur różnych regionów świata, podążając za przyjętym ideałem, aby każdy naród wносił wyjątkowy wkład w syntezę kulturową, promując wzajemne zrozumienie i jedność ludzi. Podejście Centrum jest zatem nie tylko akademickie, ale dynamiczne. Wiedza nie jest czymś, co usiłuje się przekazać studentom; możliwości i starannie dobrany materiał są im przedstawiane w taki sposób, aby pobudzić ich do wewnętrznej aktywności, dzięki której mogą odkryć, rozpoznać w sobie wiedzę. Zdaniem twórców aśramu trzeba pomóc dziecku w integralnym i harmonijnym rozwoju. Centrum stara się zapewnić możliwie najpełniejszy rozwój fizyczny, owocne ukie-runkowanie energii życiowej na zajęcia, które przyczyniają się do rozwoju osobowości, dogłębne szkolenie zdolności umysłowych w humanistyce i naukach ścisłych²⁷.

Celem edukacji, zgodnie z utopijną wizją w Auroville, nie jest przygotowanie pojedynczego ucznia do odniesienia sukcesu w życiu i społeczeństwie, ale maksymalne zwiększenie jego świadomości. Zgodnie z tym celem nie przyznaje się stopni ani dyplomów, ale tworzona jest atmosfera, w której poszukuje się „wiedzy dla wiedzy” i buduje się charakter²⁸.

²⁷ Program akademicki Centrum Edukacji obejmuje osiemnaście lat nauki na poziomach: przedszkolnym, podstawowym, gimnazjalnym, ponadgimnazjalnym i wyższym. The Higher Course to trzyletnie studia licencjackie w zakresie sztuki i nauki; oferuje również pięcioletni kurs technologii inżynierskiej. Przedmioty obejmują język angielski, francuski, sanskryt, matematykę, nauki fizyczne, nauki przyrodnicze, nauki stosowane, informatykę, historię, geografę, języki indyjskie i inne języki obce, muzykę, taniec, rysunek, malarstwo i prace ręczne. Studenci pochodzą nie tylko z różnych stanów Indii, ale także z zagranicy. W języku angielskim nauczane są: język angielski, historia i geografia. Po francusku prowadzone są: język francuskiego, matematyka i nauki ścisłe. Nauczane są różne języki indyjskie i obce; większość uczniów uczy się języka ojczystego; wszyscy uczą się sanskrytu, który jest obowiązkowy aż do wyższego kursu.

²⁸ <https://www.saice.in/approach.php>, dostęp 15.10.2022.

Jedną z pierwszych utopii feministycznych, będących reakcją na skrajnie trudne warunki życia indyjskich kobiet, było dzieło Rokeyi Sakhawat Hossain, żyjącej w latach 1880–1932²⁹. W swoich utopijnych pomysłach wyprzedzała czasy o dekady, krytykując nie tylko patriariat, ale także potęgę kolonialne, które kontrolowały Indie w czasie jej aktywności zawodowej. Urodzona w bengalsko-muzułmańskiej rodzinie z klasy wyższej, Rokeya wychowywała się w kolonialnym Bengalu. Jej matka, pierwsza z czterech żon jej ojca, ściśle przestrzegała praktyki *purdah*, zgodnie z którą kobiety były odseparowane w oddzielnej części domu – zwanej *zenanq*. Rokeya miała zrobić to samo, otrzymując tradycyjną edukację w domu wraz ze swoimi dwiema siostrami, podczas gdy jej dwaj bracia zostali wysłani do jednej z najbardziej prestiżowych uczelni w Kalkucie. Nawet w dobrze wykształconej rodzinie, takiej jak ta, z której pochodziła Rokeya, kobiety mogły używać tylko języków przydatnych do czytania Koranu. Języki obce były niedostępne z obawy, że mogą „zarazić” kobiety ideami, zagrożającymi obowiązującym normom społecznym. Mimo to brat uczył ją potajemnie bengalskiego i angielskiego, i wkrótce utopistka dostrzegła wartość edukacji kobiet. Karimunnesa, siostra Rokeyi, pozostała jednym z kluczowych źródeł inspiracji w walce Rokeyi o prawa kobiet. Karimunnesa została wydana za mąż przed ukończeniem 15 roku życia, w ten sposób jej pragnienie wiedzy zostało gwałtownie przerwane. Marnotrawstwo potencjału w przypadku siostry przeraziło Rokeyę do tego stopnia, że szerzenie edukacji wśród kobiet i zapewnienie im praw stało się życiową misją utopistki. Można zatem śmiało powiedzieć, że porażka Karimunnesy stała się inspiracją dla dalszych projektów Rokeyi. Był to początek życia poświęconego emancypacji kobiet poprzez pracę jako pisarki, aktywistki i nauczycielki. W 1909 roku, za pieniądze otrzymane po zmarłym mężu, założyła szkołę dla dziewcząt Sakhawat Memorial, pierwszą w Bengalu szkołę dla muzułmańskich kobiet. W 1916 roku założyła Stowarzyszenie Muzułmanek, które walczyło o edukację i zatrudnienie kobiet. Rokeya była jedną z założycielek ruchu na rzecz praw kobiet w Bengalu, który

²⁹ L. T. Sargent, *Utopianism*, dz. cyt., s. 43.

pokazał, jak kobiety są wykluczane z politycznego awansu i wyzwolenia spod władzy kolonialnej³⁰.

Szkoła dla dziewcząt Sakhawat Memorial rozpoczęła działalność z ośmioma uczennicami w 1911 roku w Kalkucie, a do 1915 liczba uczennic wzrosła do 84. W 1930 roku obejmowała już wszystkie dziesięć klas. Program obejmował wychowanie fizyczne, rękodzieło, szycie, gotowanie, pielęgniarstwo, ekonomię domową i ogrodnictwo, kursy językowe: bengalskiego, angielskiego, urdu, perskiego i arabskiego. Dostrzegała także znaczenie niezależności ekonomicznej kobiet. Jej program nauczania obejmował więc kształcenie zawodowe w rzemiośle i szyciu. Zdawała sobie sprawę z wagi utopijnego charakteru jej akcji na rzecz zmiany pozycji kobiet, dlatego w 1916 roku założyła stowarzyszenie Anjuman-e-Khawatin-e-Islam. Działalność tej organizacji dotyczyła bezpośrednio kobiet pokrzywdzonych i ubogich. Oferowała wsparcie finansowe dla wdów, maltretowanych kobiet, pomagała biednym rodzinom z samymi córkami, a przede wszystkim pomagała ubogim kobietom w zdobywaniu umiejętności czytania i pisanie. Rokeya prowadziła program alfabetyzacji w slumsach w Kalkucie, tworząc zespoły robocze, które odwiedzały kobiety w slumsach i uczyły je czytać, pisać, higieny osobistej i opieki nad dziećmi. Mimo swoich wysiłków organizacyjnych, utopijne wizje Rokeyi dotyczące edukacji kobiet pozostały jedynie odległym marzeniem. Również życie osobiste Rokeyi było przytłoczone tragediami związanymi z brakiem miłości i uwagi matki, wczesną utratą męża i wreszcie utratą dwóch córek w okresie niemowlęcym. Bardzo cierpiała z powodu fali krytyki i różnych przeszkód w inicjowaniu zmian społecznych dla kobiet. Mimo to pracowała bez wytchnienia, by zmienić status uciskanych kobiet, zainspirowała je do wyrwania się z patriarchalnych ram i „zasmakowania” własnej indywidualności³¹.

³⁰ T. Lewton, *Feminist Visions of Science and Utopia in Rokeya Hossain's Soltana's Dreams*, <https://www.ladyscience.com/features/feminist-visions-science-fiction-utopia-rokeya-hossain>, dostęp 15.10.2022.

³¹ R. Hossain, *Begum Rokeya: The Pioneer Feminist of Bangladesh*, <https://www.thedaily-star.net/magazine/2005/07/05/reflections.htm>, dostęp 15.10.2022.

Kolonializm pozostawił głębokie ślady w sercach i umysłach Hindusów, wpływając na sposób ich rozumienia i reprezentowania siebie. Wpływy „kolonialnych form wiedzy” można również znaleźć w pracach omówionych utopistów, gdzie wyraźnie zarysowuje się podział na Wschód i Zachód, gdzie Wschód jest duchowy i mistyczny, a Zachód racjonalistyczny i materialistyczny. Można przypuszczać, że te charakterystyki są „wyobrażone” w tym sensie, że nie odzwierciedlają filozoficznej i religijnej rzeczywistości ani Wschodu, ani Zachodu. Dlatego też podbudowa ideologiczna funkcjonowania aśramów indyjskich jawi się jako projekt czysto utopijny. Od lat kolonialne wpływy na „konstrukcję” i funkcjonowanie edukacji indyjskiej są tematem debaty wśród badaczy. W swoich utopijnych projektach indyjscy uczeni próbują ustanowić nowe wzorce, które są zakorzenione i oparte na tradycjach indyjskich, zamiast tych zdominowanych przez zachodnie formy wiedzy i rozumienia.

BIBLIOGRAFIA

- Bhattacharya, *Tagore on the Right Education for India*, „Asia-Pacific Journal of Social Sciences” 2009, nr 1, <https://brill.com/display/book/9789460912665/BP000009.xml>, dostęp 15.10.2022.
- Chauduri A., *Twórczość Rabindranatha Tagore’a w języku angielskim*, [w:] *Historia anglojęzycznej literatury indyjskiej*, red. A. K. Mehrotra, Dialog, Warszawa 2007.
- Gandhi M., *Hind Swaraj and Other Writings*, red. A. J. Parel, Cambridge University Press, Cambridge 1997.
- Gromysz J., Włodarczyk R., *Od redaktorów*, [w:] *Utopia a edukacja*, tom 1: *O wyobrażeniach świata możliwego*, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016.
- Hossain R., *Begum Rokeya: The Pioneer Feminist of Bangladesh*, <https://www.thedailystar.net/magazine/2005/07/05/reflections.htm>, dostęp 15.10.2022.
- Jha N., *Rabindranath Tagore (1861–1941)*, UNESCO, „International Bureau of Education” 1999, nr 3/4.
- Justyński J., *Mysł społeczna i polityczna renesansu indyjskiego od Rama Mohana Roya do Rabindranatha Tagora*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.

- Krawczyk Z., *Rabindranath Tagore – poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Krishnamurti J., *Szkoła zrozumienia*, przekł. M. Fostowicz-Zahorski, Thesaurus Press, Wrocław 1992.
- Lewton T., *Feminist Visions of Science and Utopia in Rokeya Hossain's Soltana's Dreams*, <https://www.ladyscience.com/features/feminist-visions-science-fiction-utopia-rokeya-hossain>, dostęp 15.10.2022.
- Pietkiewicz-Pareek B., *Analfabetyzm w Indiach. Źródła, dynamika, programy przemian i działania naprawcze*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2021.
- Pietkiewicz-Pareek B., *Pedagogia Rabindranatha Tagore (1861–1941)*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 19.
- Portia R., *Contemporary India and Education*, Bharathidasan University, Tiruchirappalli 2015.
- Sargent L. T., *Utopianism. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford 2010.

NETOGRAFIA:

<http://www.thedailystar.net/magazine/2005/07/05/reflections.htm>
<https://www.saice.in/approach.php>
www.sriaurobindoashram.org
<https://www.sriaurobindoashram.org/ashram/saice.php>

UTOPIAN VISIONS OF MAHATMA GANDHI, RABINDRANATH TAGORE, SRI AURUBINDO, JIDDU KRISHNAMURTI AND ROKEYA SAKHAWAT HOSSAIN IN INDIAN ASHRAMS AS AN INSPIRATION FOR EDUCATION

ABSTRACT: The author analyzes five types of utopian thinking and the idealistic societies centered around ashrams in India. Mahatma Gandhi's first model of utopian thinking is based on the ideals of noncooperation, nonviolence, and civic disobedience. The second model of Rabindranath Tagore refers to education for all, taking responsibility for one's own fate and improving the living conditions of the poorest. The third model, represented by Jiddu Krishnamurti, refers to the creation

of new concepts in educating students based on their internal resources, rather than obligation, punishment and rewards, leading to blind imitation and competition. Aurobindo Ghose's model is based on the feeling that we can work on our consciousness, where knowledge is sought for knowledge and character building, not grades and diplomas. The last model of Rokeya Sakhawat Hossain refers to the feminist vision of a utopia in which women rule the world.

KEYWORDS: utopia, India, educational ideologies, ashram, feminism