



Marta Znaniecka

Uniwersytet Gdański

Kategoria duchowości w pedagogice kontemplatywnej*

Wstęp

Ruch w ramach amerykańskiego systemu edukacji, który zmierza w stronę bardziej holistycznego kształcenia, działa – chciałoby się powtórzyć za cytowanymi w niniejszym artykule autorami – od niedawna i jest wynikiem nasilającej się krytyki wszystkich szczebli edukacji za reprezentowanie przez nie sfragmentaryzowanego i alienującego podejścia do procesu kształcenia¹. Jednak gdy sięgamy nieco dalej, okazuje się, że podobna krytyka systemu kształcenia zarówno w Europie, jak i w Ameryce podejmowana jest od tak dawna, od jak dawna system edukacji funkcjonuje. Idea holizmu, integracji, spajania tego, co podzielone, wyobcowane, wyalienowane, nie jest przecież nowa. Jako pierwszy w nowożytnej szkole sformułował ją prawdopodobnie Johann Heinrich Pestalozzi, który podkreślił konieczność integrowania trzech sfer funkcjonowania dziecka, reprezentowanych przez: głowę, serce i rękę. Z kolei łączący się z tym wątek poczucia alienacji doświadczanej przez jednostkę, która traci łączność ze światem natury w uprzemysłowionym świecie rządzonego zasadą efektywności, był podnoszony już przez Jeana-Jacques’a Rousseau, a w Stanach Zjednoczonych ma swoje korzenie w amerykańskim transcendentalizmie. W literaturze pedagogicznej

* Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2012/05/N/HS6/04048.

¹ Zob. A.W. Astin, H.S. Astin, J.A. Lindholm: *Cultivating the Spirit*. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

funkcjonują niejako trzy „odmiany” procesu integrowania czy też jednoczenia tego, co sfragmentaryzowane w edukacji; odmiany te powiązane są z kategorią duchowości i wychowaniem moralnym. Określenia *integral*, *holistic*, *integrative* używane są nie tylko do opisanego „całościowego”, „kompletnego”, „włączającego każdą ze sfer funkcjonowania” podejścia do jednostki i procesu jej kształcenia, lecz także w ramach określonych identyfikacji pedagogicznych, kładących akcenty na nieco inny fragment owej integracji. Tak więc istnieją obok siebie, a raczej krzyżują się z sobą pedagogika holistyczna (*holistic education*), pedagogika integralna (*integral education*) oraz pedagogika integracyjna (*integrative education*).

W tym artykule chciałabym przybliżyć mało znaną w polskiej literaturze przedmiotu pedagogikę kontemplatywną, która odwołuje się do idei holizmu. Pedagogika kontemplatywna wpisana jest w szerszy nurt, nazywany pedagogiką integracyjną, czyniąc się tym samym różną od pedagogiki holistycznej (*holistic education*) i integralnej (*integral education*, reprezentowanej przez Kena Wilbera²). Nie jest to z pewnością dobre miejsce na głębszą refleksję nad charakterem podobieństw i różnic między tymi trzema identyfikacjami. Warto jednak zwrócić uwagę na odwoływanie się wszystkich trzech do koncepcji całości oraz procesu spajania, przy jednoczesnym świadomym tworzeniu rozróżnień tych nurtów pedagogiki poprzez konsekwentne używanie odrębnego nazewnictwa. Wydaje się, że podobnie jak pedagogika integralna, pedagogika integracyjna nie chce być kojarzona z pojemnym i mało naukowym nurtem pedagogiki holistycznej. Pedagogika integralna i pedagogika integracyjna wydają się mieć dobry powód utrzymywania tego typu separacji, chcą bowiem zyskać status dziedzin, które naukowo uzasadnią i szczegółowo sprecyzują wizję odnowy edukacji, żegnając się tym samym z majaczącym gdzieś w oddali upragnionym obrazem nowego wspólnego świata.

Praktyki kontemplatywne

Pedagogika kontemplatywna odwołuje się do jasno zdefiniowanego zakresu technik kontemplatywnych. Jak pisze Parker J. Palmer: „Ruch edukacji integracyjnej jest opętany pytaniami dotyczącymi techniki”³. Proces integrowania odnosi się do wprowadzania do procesu kształ-

² Zob. M.B. Kiełar: *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2012.

³ P.J. Palmer, A. Zajonc: *The Heart of Higher Education: A Call to Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010, s. 22. Jeżeli nie zaznaczono inaczej, cytaty w przekładzie autorki artykułu.

cenia koncepcji i praktyki tworzenia szerokiego kontekstu dla wiedzy, wskazuje na fakt współzależności jej rozmaitych części, nawiązuje relacje pomiędzy wiedzą a życiem, jak również poszerza trzecioosobową perspektywę poznawczą o perspektywę pierwszoosobową, jako znaczącą w kontekście powstawania wiedzy w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym. Ta pierwszoosobowa perspektywa oznacza przyznanie uprawnionego statusu nieracjonalnym formom inteligencji ludzkiej, które obok racjonalnego intelektu mają zasadniczy wpływ na powstawanie nauki. Wśród tych nieracjonalnych form inteligencji ludzkiej są „wiedza pochodząca z ciała, relacyjność, intuicja i emocje”⁴. Pedagogika kontemplatywna – co także ma kluczowe znaczenie dla tych zagadnień – jest ufundowana na założeniu, że takie umiejętności, jak długotrwałe i dobrowolne utrzymywanie uwagi, odzyskiwanie równowagi emocjonalnej oraz współczucie, mogą być rozwijane dzięki regularnej praktyce⁵. Ma to niewątpliwy wpływ na sposób kreowania procesu moralnego wychowania.

William James w 1890 roku napisał: „Zdolność wolicjonalnego skupiania, za każdym razem, uwagi leży u podstaw osądu, charakteru i woli. Ten, kto nie posiada tej umiejętności, nie włada sobą w pełni. Edukacja, która doskonaliłaby tę zdolność, byłaby edukacją w pełnym tego słowa znaczeniu”⁶. Dalej stwierdził, że łatwiej byłoby zdefiniować ten ideał niż dać konkretne wskazówki, jak koncentrować uwagę. Fragment ten w ramach ruchu pedagogiki kontemplatywnej jest traktowany niczym święte wersety z Biblii. Zdecydowanej zmiany poddano jednak stwierdzenie Jamesa, jakoby łatwiej było zdefiniować ten ideał niż dać konkretne wskazówki, jak skupiać uwagę. Współczesna nauka stwarza dzisiaj bowiem wyjątkowe warunki dla badania fenomenu uwagi, znajdującego się w centrum zainteresowania praktyk kontemplatywnych. „Kontemplacja obejmuje długotrwałe skupianie uwagi prowadzące do pogłębienia stanu koncentracji, spokoju, wglądu oraz »kontekstualizujących« orientacji [»contextualizing« orientations]”⁷. Praktyki kontemplatywne natomiast to szerokie spektrum angażujących umysł i ciało ćwiczeń, które służą mają skupianiu uwagi i w efekcie rozwijaniu po-

⁴ Ibidem, s. 24.

⁵ A. Z a j o n c: *Contemplative Pedagogy: A Quiet Revolution in Higher Education*. „New Directions for Teaching and Learning” 2013, no. 134: *Contemplative Studies in Higher Education* [ed. L.E. Sanders], s. 88–89.

⁶ W. J a m e s: *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company, 1931, s. 424.

⁷ H. R o t h: *A Pedagogy for the New Field of Contemplative Studies*. https://www.academia.edu/5770209/A_Pedagogy_for_the_New_Field_of_Contemplative_Studies [10.02.2015].

zytywnych jakości umysłu, takich jak: współczucie, cierpliwość, emocjonalna równowaga, odporność (*resilience*)⁸. Wątek jasnego rozdzielenia praktyk kontemplatywnych od religii staje się kwestią kluczową, a właściwie być albo nie być praktyk kontemplatywnych w ramach systemu edukacji⁹. Pedagogika kontemplatywna chce mieć jednoznacznie świecki wydźwięk. Nie dla wszystkich jest to oczywiste i wciąż duża część akademików ma spory kłopot z zaakceptowaniem faktu istnienia badań kontemplatywnych w kształcie, o jakim będzie tutaj mowa, a szczególnie aspektu ich praktycznego przełożenia na grunt edukacji; naukowców zajmujących się badaniami kontemplatywnymi oskarża się o nieuprawnione mieszanie religijnego światopoglądu ze światopoglądem naukowym.

W ciągu ostatniej dekady narodził się szczególny dialog pomiędzy neuronauką, psychiatrią a praktykami kontemplatywnymi, który rozwinął się dzięki kilku odkryciom w obrębie neuronauki; odkrycia te znacząco zmieniły sposób widzenia człowieka i w efekcie miały także wpływ na obszar edukacji¹⁰. Najważniejsze jest tutaj odkrycie zjawiska neuroplastyczności. Dowiedziono, że nasz mózg zmienia się w odpowiedzi na określone doświadczenia; w związku z tym podejmując na przykład określone praktyki kontemplatywne będące specyficznym treningiem umysłu, w bardzo konkretny sposób wpływać możemy na funkcjonowanie mózgu. Zasada wpływania na mózg poprzez trening jest podobna do zasad stosowanych podczas treningu mięśniowego. Neuronauka staje się stabilnym punktem oparcia dla myślenia o jakościach człowieka, takich jak: współczucie, życzliwość, troska, cierpliwość, elastyczność itp., jako o zdolnościach, które można ćwiczyć. Na pytanie, jak to robić, chce odpowiadać pedagogika kontemplatywna. W tym celu sięga ona po praktyki, które w źródłowych tekstach filozofii oraz religii Wschodu i Zachodu figurują jako służące mentalnemu treningowi. Teksty te są poddawane naukowym badaniom w ramach studiów kontemplatywnych (*contemplative studies*). Obecność studiów kontemplatywnych w polu edukacji służy praktycznej implementacji i badaniu efektów praktyk kontemplatywnych w procesie kształcenia na każdym szczeblu edukacji: od przedszkola do uniwersytetu. Przykładem interdyscyplinarnej naukowej platformy korzystającej z wiedzy o praktykach kontemplatywnych jest Contemplative Studies Initiative

⁸ Zob. *The Tree of Contemplative Practices*. The Center for Contemplative Mind in Society. <http://www.contemplativemind.org/practices/tree> [15.06.2016].

⁹ D.P. Barbezat, M. Bush: *Contemplative Practices in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014, s. 79.

¹⁰ Wystąpienie W.B. Britton z TEDx Brown University. <https://www.youtube.com/watch?v=TR8TjCncvIw> [12.02.2015].

przy Uniwersytecie Brown, spełniająca kryteria jednego z pierwszych w Stanach Zjednoczonych formalnych kierunków studiów poświęconych badaniom kontemplatywnym. Tutaj studentki i studenci – obok analizy tekstów z różnych kontemplatywnych tradycji oraz zdobywania wiedzy z zakresu neuronauki – uczestniczą w tzw. MedLab (*Meditation Laboratory*). Zajęcia te polegają na praktycznych ćwiczeniach medytacyjnych, które stają się okazją do pogłębienia studiów nad materiałem poddawanym w pierwszej kolejności intelektualnej analizie. Opisywana tu inicjatywa stanowi praktyczny przykład uzupełniania wiedzy zdobywanej poprzez przyjmowanie perspektywy trzecioosobowej wiedzą będącą wynikiem zmiany perspektywy na pierwszoosobową. Harold Roth, jeden z twórców i dyrektor Contemplative Studies Initiative, podkreśla, że zaangażowanie w doświadczenie różnych rodzajów kontemplacji z perspektywy pierwszej osoby jest zdarzeniem, które nie nosi znamion zaangażowania religijnego, jest oczyszczone z wiary i opiera się na obserwacji siebie (na poziomie umysłu i ciała) podczas wykonywania określonych praktyk; następnie doświadczenie takie poddawane jest krytycznej refleksji¹¹.

Impulsem do rozwijania kontemplatywnej nauki oraz włączania jej wyników do pola edukacyjnego była niewątpliwie zyskująca na popularności w świecie zachodnim medytacja – jedna z praktyk kontemplatywnych, która służy rozwijaniu uważności (*mindfulness*). Uważność oznacza świadomość wyłaniającą się z kultuwowania szczególnego rodzaju uwagi: świadomej, nieosądzającej i skierowanej na bieżącą chwilę¹². To umiejętność kierowania uwagi na bieżącą chwilę w sposób niereaktywny, który umożliwia rozpoznawanie tego, co dzieje się we mnie i poza mną.

W społecznej rzeczywistości sporo jest dowodów dzisiejszego zainteresowania praktykami kontemplatywnymi. Z okładki magazynu „Time” z dnia 23 stycznia 2014 roku spogląda twarz kobiety z zamkniętymi oczami podpisana *The Mindful Revolution*¹³. W Wielkiej Brytanii All Party Parliamentary Group (APPG) – grupa parlamentarna zrzeszająca polityków ze wszystkich partii politycznych, debatuje wraz z przedstawicielami Oxford Mindfulness Centre przynależącego do Wydziału Psychiatrii Uniwersytetu Oksfordzkiego, Uniwersytetu w Bangor i Uniwersytetu w Exeter nad korzyściami i możliwymi drogami wprowadzania praktyki uważności do instytucji publicznych w Wielkiej Brytanii. Amerykański kongresman stanu Ohio Tim Ryan od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego

¹¹ H. Roth: *A Pedagogy for the New Field of Contemplative Studies...*, s. 3.

¹² Zob. J. Kabat-Zinn: *Życie piękna katastrofa. Mądrością ciała i umysłu możemy pokonać stres, choroby i ból*. Warszawa: Czarna Owca, 2009.

¹³ *Time*. <http://time.com/1556/the-mindful-revolution/> [9.02.2015].

wieku lobbuje w senacie na rzecz zaangażowania państwa w praktykę uważności, postrzeganej jako tani i skuteczny środek prewencji w przypadku takich problemów społecznych, jak: wysoki poziom stresu, wypalenie zawodowe, nawroty depresji, czy uważanej za środek służący leczeniu bólu, ale też poprawiający emocjonalną równowagę i akademickie umiejętności w ramach systemu edukacji. Ryan prowadzi nawet w Kongresie grupę praktyków *mindfulness*. Służba zdrowia w Stanach Zjednoczonych korzysta z praktyki uważności już od 1979 roku. To wtedy Jon Kabat-Zinn zaproponował 8-tygodniowy Program Redukcji Stresu oparty na Uważności (*Mindfulness-Based Stress Reduction*, w skrócie: MBSR) w Massachusetts Medical Center. Kabat-Zinn nie był pierwszą osobą, która próbowała przeszczepić praktykę medytacji na grunt zachodni. Jednak jako jedyny zrobił to na tak dużą skalę, torując medytacji drogę do wielu publicznych i prywatnych instytucji, takich jak: szpitale, więzienia, szkoły, ale także do gabinetów terapeutycznych czy sfery biznesu. Ten niewątpliwy sukces odniesiony przez Kabata-Zinna można przypisać, po pierwsze, świeckiej formule, jaką nadał on medytacji w ramach MBSR, po drugie zaś, powiązaniu medytacji ze zjawiskiem stresu, który jest doświadczeniem uniwersalnym.

W zachodnim świecie trend włączania praktyk kontemplatywnych, w tym medytacji, do sektora edukacyjnego opiera się na obiecujących, acz wciąż znajdujących się w fazie początkowej badaniach, które przynajmniej na razie nieśmiało potwierdzają pokładane w nich oczekiwania. Willoughby B. Britton w konkluzjach dotyczących jednego z przeprowadzonych przez nią badań na grupie uczniów pisze: „Obecny entuzjazm i implementacja programów uważności w szkołach albo programów medytacyjnych wyprzedziły empiryczne dowody na skuteczność tych programów”¹⁴. Oczekiwania w środowisku pedagogów kontemplatywnych są w istocie duże. Przy innej z kolei okazji Britton sugeruje jednak, że skoro badania z zakresu neuronauki dają podstawy, by sądzić, że pożądane jakości umysłu, takie jak uważność, współczucie czy odporność, niczym nie różnią się w kontekście możliwości bycia trenowanymi od innych umiejętności, takich jak krytyczne myślenie, to zarówno jedno, jak i drugie powinny stać się częścią akademickiego programu kształcenia. Zdaniem badaczki, powinno się przynajmniej umożliwić studentom samodzielne dokonanie wyboru i wgląd w metody, za pomocą których mogą oni wspomnianych jakości się uczyć¹⁵.

¹⁴ W.B. Britton et al.: *A Randomized Controlled Pilot Trial of Classroom-Based Mindfulness Meditation Compared to an Active Control Condition in Sixth-Grade Children*. „Journal of School Psychology” 2014, no. 52, s. 274.

¹⁵ Film promocyjny *Contemplative Studies Initiative*. <http://www.brown.edu/academics/contemplative-studies/> [9.02.2015].

W świetle tych najnowszych badań szkoła i uniwersytet stają się w wielu miejscach na świecie, głównie w Stanach Zjednoczonych czy Wielkiej Brytanii, miejscem nowych eksperymentów. Wkomponowując praktyki kontemplatywne w program kształcenia, eksperymentuje się z technikami, które pozwalają na bycie w ciszy, badanie swoich wewnętrznych stanów, obserwowanie umysłu. Praktyki kontemplatywne stają się przede wszystkim narzędziem do introspekcji i samopoznania, ponieważ przekierowują uwagę ze sfery ekstrawertywnej aktywności nastawionej na świat zewnętrzny na penetrowanie swojego wnętrza w wymiarze emocji, nawykowych reakcji i świata myśli. Dają możliwość chwilowego odstąpienia od postawy zaangażowania w aktywność dyskursywnego umysłu, który jest domeną procesów kognitywnych, na rzecz obserwacji działającego umysłu. Ta zmiana perspektywy, jak twierdzą kontemplatywni pedagodzy, ma znaczący wpływ na podnoszenie jakości zdobywanej i konstruowanej wiedzy oraz uprawianej nauki¹⁶.

Duchowość w murach akademii

Duchowość, tak jak rozumie się ją w ramach pedagogiki kontemplatywnej, ma w ramach akademii dwa oblicza i „zastosowania”. Pierwsze oblicze pedagogiki kontemplatywnej łączy się z procesem nabywania i powstawania wiedzy w wymiarze jednostkowym oraz wspólnotowym. Drugie natomiast dotyczy wykluczonego wymiaru życia wewnętrznego jednostki w ramach uczelni wyższej. Najpierw chciałabym zatrzymać się przy pierwszym zastosowaniu/znaczeniu duchowości, w najogólniejszym sensie rozumianej jako subiektywny wątek uczestniczący w procesie poznania.

Pedagogika kontemplatywna, ulokowana w ramach szerszego nurtu pedagogiki integracyjnej, zbudowana jest na wspomnianych już założeniach, takich jak: relacyjność i współzależność charakteryzujące współczesną rzeczywistość; obiektywizm naukowy i subiektywizm współwystępujące w opisie tej samej rzeczywistości; osobiste zaangażowanie oraz wspólnotowa natura powstającej wiedzy¹⁷. O każdej z tych sfer piszą Parker J. Palmer oraz Arthur Zajonc w książce *The Heart of Higher Education: A Call to Renewal*. Jednym z największych wyzwań współczesnej edukacji, ich zdaniem, jest potrzeba zintegrowania subiektywności jako

¹⁶ Zob. D.P. Barbezat, M. Bush: *Contemplative Practices...*; P.J. Palmer, A. Zajonc: *The Heart...*

¹⁷ Zob. A. Zajonc: *Contemplative Pedagogy...*; P.J. Palmer, A. Zajonc: *The Heart...*; „New Directions for Teaching and Learning” 2013, no. 134: *Contemplative Studies in Higher Education* [ed. L.E. Sanders].

wymiaru, który może mieć swój znaczący udział w procesie poznania. „Kultura uniwersytecka musi zrozumieć prosty fakt, że poznanie, które jest naszą sprawą, jest ściśle powiązane z afektem, niezależnie od tego, jak bardzo byśmy myśleli, że emocje nie są naszą sprawą”¹⁸. Myślenie, piszą dalej A. Zajonc i P.J. Palmer, powołując się na odkrycia neuro nauki, nie jest wynikiem działania jedynie mózgu; odbywa się raczej w ramach aktywności uruchamianej za sprawą umysłu, który widziany jest nie jako organ, ale jako proces obejmujący znacznie więcej niż sam mózg¹⁹. Do procesu poznania pedagogika integracyjna obok intelektu włącza zarówno sferę ciała, jak i sferę emocji. „Jeśli więc słyszę, że kadra akademicka odrzuca afektywny wymiar kształcenia i uczenia się, uznając go za »ekliwne głupstwo«, to dochodzę do wniosku, że oni raczej dokonują projekcji własnego dyskomfortu związanego z emocjami niż stwierdzają cokolwiek na temat rzeczywistego świata”²⁰. Zaprzeczanie emocjom bądź umniejszanie roli emocji w procesie poznawczym jest dzisiaj, jak twierdzą Palmer i Zajonc, wbrew faktom pochodzącym ze współczesnych badań z zakresu neuronauki. Pedagogika integracyjna oprócz znaczenia emocji podkreśla także wątek wspólnotowości, który leży u podstaw kształcenia, uczenia się i przyrostu wiedzy.

Zajonc (fizyk) odwołuje się do teorii względności Einsteina oraz mechaniki kwantowej i na ich podstawie pokazuje relacyjny charakter rzeczywistości, w której zjawiska są współkreowane przez obserwatorów oraz świat. Jako drugą istotną cechę rzeczywistości wskazuje holizm – dostrzeżenie całości i odebranie uprzywilejowanej pozycji poszczególnym częściom. Jest to wyjście poza dziewiętnastowieczny model edukacji, który zakładał istnienie obiektywnej i neutralnej wiedzy, „poszatkwanej” i niewykazującej wzajemnych powiązań pomiędzy poszczególnymi częściami. Dominujący współcześnie obraz świata jako wielości elementów powiązanych siatką współzależności wymaga zmiany paradygmatu kształcenia; podbudowy i uzasadnienia nowego sposobu edukowania poszukuje się właśnie we współczesnej fizyce i ekologii. Tak rozumiana idea integrowania wiedzy, o której mowa w rekonstruowanym tekście, oznaczać może konkretne posunięcia na gruncie praktyki edukacyjnej. Przykłady prezentowane przez autorów przywoływanego tekstu odnoszą się zarówno do konstruowanych przedmiotów i kursów akademickich, jak i do posunięć systemowych w ramach uniwersyteckiej administracji. Wśród tych pierwszych znaleźć można na przykład kurs z neoklasycznej

¹⁸ P.J. Palmer, A. Zajonc: *The Heart...*, s. 41.

¹⁹ B.P. Candace: *Molecules of Emotion: The Science behind Mind-Body Medicine*. New York: Simon&Schuster, 1999 – podaje za: P.J. Palmer, A. Zajonc: *The Heart...*, s. 41.

²⁰ P.J. Palmer, A. Zajonc: *The Heart...*, s. 42.

ekonomii, na którym studenci zajmują się teorią ekonomiczną, ale i konceptem szczęścia, nie tylko od strony jego definicji i najnowszych badań mających związek ze zgłębianą wiedzą; w ramach rozważań konceptu szczęścia otwiera się także pole refleksji dla studentów, pada bowiem pytanie o ich osobiste poszukiwania w zakresie szczęścia.

Ciekawy wydaje się również przykład dotyczący wprowadzania zagadnień z zakresu biedy i bogactwa na kursie z ekonomii poprzez zaangażowane dyskusje na temat sprawiedliwości społecznej, podejmowanie tematu świadomego konsumpcjonizmu i jego znaczenia w wymiarze ekonomicznym, społecznym, kulturowym. Praca końcowa z opisywanego przedmiotu, zatytułowana *Interbeing Project* [Projekt współbycie], polega na wybraniu przez studentów konkretnego produktu i zbadaniu sposobu jego produkcji. Wymaga to od nich samodzielnego dotarcia do stwierdzenia faktu zależności pomiędzy rynkami, siłą roboczą oraz powiązanymi z tym problemami społecznymi.

Innym poruszającym przykładem wprowadzania koncepcji integralności do sfery edukacji są zajęcia z anatomii, które studenci medycyny rozpoczynają od czytania poezji i refleksji nad śmiercią, co skłania ich do większej powagi i okazywania większego szacunku ciałom, których używają w ramach swoich ćwiczeń z anatomii.

Każdy z tych przykładów implementowania koncepcji integralności do sfery edukacji obrazuje, jak piszą autorzy, połączenie aspektu wiedzy i troski, intelektu i serca, wprowadza do naukowego oglądu rzeczywistości element osobistego doświadczenia. Namysł nad tworzeniem kontekstu dla procesu przekazywania wiedzy staje się nie mniej ważny niż sama treść i stanowi jednocześnie okazję do angażowania w proces poznawczy wymiaru etycznego.

Duchowość rozumiana jako subiektywny element współuczestniczący w kreowaniu wiedzy stanowi żywą tkankę koncepcji nazwanej przez A. Zajoncę epistemologią miłości. A. Zajonc, odwołując się do myśli Rudolfa Steinera i Rainera Marii Rilkego, stwierdza, że współczesny człowiek to człowiek samotny w tłumie, a największym wyzwaniem człowieka jest izolacja, w jakiej żyje. To stan, który rodzi się przez odcięcie jednostki od autentycznych relacji z innymi ludźmi i naturą; izolacji towarzyszy silne akcentowanie własnego „ja”. Stan ten odbija się także w domenie nauki, w której panujący sposób poznania jest właśnie żywym przykładem procesu alienowania się podmiotu od przedmiotu poznania. Zajonc cytuje w tym kontekście słowa P.J. Palmera: „Każdy sposób poznawania staje się sposobem życia, każda epistemologia staje się etyką”²¹. Stwierdzenie to ma swoje korzenie w filozofii antycznej,

²¹ P.J. Palmer: *The Violence of Our Knowledge: Toward a Spirituality of Higher Education*. 21st Century Learning Initiative. <http://www.21learn.org/arch/arti>

która to, jak pokazuje Pierre Hadot, traktowana jest dosłownie jako umiowanie mądrości, a droga do niej stanowi jednocześnie sposób bycia i życia²². Współczesna przesadna, zdaniem Zajonca, tendencja do obiektywizacji przedmiotu poznania może stwarzać sytuację instrumentalnego i manipulatywnego sposobu bycia w świecie. Wyjściem z tej sytuacji jest zwrócenie się w stronę nawiązania empatycznego kontaktu (*empathetic connection*), który funduje epistemologię miłości. Jest to propozycja włączenia kontemplatywnej praktyki do naukowego procesu badania świata, czego wynikiem staje się kontemplatywne badanie i to właśnie ono stanowi właściwą praktykę epistemologii miłości. Propozycja Zajonca to próba ponownego wyobrażenia sobie związku, jak istnieje między procesem poznania a życiem. Wśród elementów składających się na proces kontemplatywnego badania, w którego centrum umieszczony został koncept miłości, znajdziemy także: szacunek, delikatność, intymność, zaangażowanie, wrażliwość, transformację, *Bildung* (bycie formowanym przez proces poznawczy) oraz wgląd jako efekt końcowy (greckie *episteme*, buddyjskie poznanie bezpośrednie). W kreśleniu swojej teorii Zajonc czerpie inspirację z metodyki badania naukowego zaproponowanej przez Johanna Wolfganga Goethego, w której zostaje zniesiony nieprzekraczalny dualizm – granica pomiędzy podmiotem a przedmiotem badania: „Istnieje delikatny empiryzm, który czyni siebie zupełnie identycznym z obiektem poznania, w ten sposób stając się prawdziwą teorią”²³. Píše także o „wzmacnianiu mentalnych sił”, takich jak: wyobrażenia, identyfikacja z obiektem poznania oraz deidentyfikacja z własnym ego – składowych empatycznego rozumienia, które zostają wbudowane w koncepcję epistemologii miłości²⁴. Wiedza staje się wynikiem nawiązywania bliskiego kontaktu człowieka z przedmiotem poznania poprzez przyjęcie postawy zaangażowania i w następstwie rodzącej się w tym procesie intymności. W myśl poszukiwania związku pomiędzy miłością, wiedzą i kontemplacją Arthur Zajonc i Joel Upton zaproponowali w Amherst College kurs zatytułowany *Eros and Insight* [Miłość i wgląd]. Nawiązywał on do technik medytacyjnych, zawierał inspiracje z zakresu nauki, filozofii, poezji, literatury, malarstwa. Włączanie miłości jako formy zaangażowania do pola nauki ma na celu, zda-

cles/palmer_spirituality.html – cyt. za: A. Zajonc: *Love and Knowledge: Recovering the Heart of Learning through Contemplation*. „Teachers College Record” 2006, no. 9 (108), s. 1743.

²² P. Hadot: *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*. Tłum. P. Domański. Warszawa: Wydawnictwo PAN, 1992.

²³ J.W. Goethe: „*Maxims and Reflections*”, s. 307 – cyt. za: A. Zajonc: *Love...*, s. 1743.

²⁴ P.J. Palmer, A. Zajonc: *The Heart...*, s. 107.

niem Zajonca i Uptona, inicjowanie etycznej postawy badacza, który na nowo poddaje refleksji związek wiedzy z życiem. Podobne stanowisko wyrażał Erich Fromm, zwracając uwagę na związek miłości i poznania. W opinii Fromma, żeby naprawdę poznać, trzeba umieć miłować. I na odwrót: kiedy miłujesz, naprawdę poznajesz²⁵. Kontemplatywne badanie jako kultywowanie uważności umysłu ma jednak służyć także wspieraniu jego jasności, umiejętności stawiania pytań, rozpoznawania własnych wątpliwości, identyfikowania trudnych momentów w procesie badawczym i gotowości do mierzenia się z nimi. Praktykami temu służącymi są: ćwiczenie koncentracji, praktyka uważności, podtrzymywanie sprzeczności (jako proceduralne ćwiczenie bycia z nierozwiązywalnym), ćwiczenie otwartej świadomości²⁶.

Drugie „zastosowanie” duchowości w ramach pedagogiki kontemplatywnej w odniesieniu do funkcjonowania uniwersytetu odgrywa kluczową rolę w konstruowaniu pełnego obrazu osoby uczącej się i nauczającej, która w murach akademii oprócz tego, że zaangażowana jest w procesy poznawcze, to także doświadcza siebie na poziomie egzystencjalnym, oznaczającym osobiste poszukiwanie znaczenia, sensu i wartości w życiu. Można posłużyć się tu poczynionym przez Williama Jamesa rozróżnieniem na dwa aspekty podmiotu: „ja” (ang. *I*) jako aspekt poznający i „ja” (ang. *me*) jako aspekt poznawany, czyli ten, który sam dla siebie jest obiektem poznania²⁷. Chodziłoby tutaj zatem o uzupełnienie jednowymiarowego skupienia na *I*, które eksploruje świat zewnętrzny, o potencjał tkwiący w aspekcie *me*. „Studenci są głodni edukacji, która lokuje ich w relacji nie tylko do teorii, lecz także do prawdziwych ludzi, którzy pomagają studentom uczyć się o nich samych i ich roli w promowaniu wspólnego dobra”²⁸. Poszukiwanie w ramach akademii odpowiedzi na tzw. wielkie pytania jest, jak twierdzą zajmujący się pedagogiką kontemplatywną, wykluczonym elementem edukacji. Można wymienić kilka przyczyn tego stanu rzeczy, o których wspominają autorzy przywoływanego dalej badania dotyczącego uczelni wyższych w Stanach Zjednoczonych. Można zamknąć na te „wielkie pytania” oczy i pominąć tę „miękką” tkankę edukacji. Nie sprawi to jednak, że pro-

²⁵ E. Fromm: *Ludzki los jako klucz do psychoanalizy humanistycznej*. W: *I d e m*: *Szkice z psychologii religii*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Książka i Wiedza, 1966, s. 40.

²⁶ A. Zajonc: *Contemplative Pedagogy...*, s. 84–88.

²⁷ R. Sendyka: *O sobie, eseistyce, Lambie i Brzozowskim*. „Przestrzenie Teorii” 2009, nr 12, s. 17.

²⁸ J.M. Pigza, M.J. Welch: *Spiritually Engaged Pedagogy: The Possibilities of Spiritual Development Through Social Justice Education*. „Spirituality in Higher Education” 2010, no. 4 (V). <http://spirituality.ucla.edu/publications/newsletters/5/4/welch.php> [15.03.2015].

cesy, o których tu mowa, przestaną odgrywać ważną rolę w procesie stawania się jednostki dojrzałym człowiekiem, procesie, który przypada akurat na czas studiów. „Jako nauczyciele coraz bardziej skupiamy się na uczeniu podstawowych umiejętności, takich jak pisanie, krytyczne myślenie, liczenie, i zbyt często zaniedbujemy poruszanie zagadnień równie istotnych dla życia młodych dorosłych, odnoszących się do celu, podstawowych wartości, kierunku życia. W efekcie nauczamy i uczymy się w »podzielonych« instytucjach, w których jeden zestaw celów jest sankcjonowany, a drugi zestaw dotyczący samego znaczenia edukacji jest zapominany”²⁹.

To zapomniane znaczenie edukacji dobrze obrazują osobiste opowieści Palmera i Zajonca z ich studenckich czasów. W historiach tych ich bohaterowie poruszają temat poszukiwania sensu w życiu studenta, który otrzymując w uniwersytecie niezbędną wiedzę i umiejętności, czuje się kompletnie zagubiony w obszarze niezwykle dla niego w tym czasie istotnym – dotyczącym sensu, celu, ogólnie rzecz ujmując: filozofii życia. W ramach konwencjonalnej edukacji obszar ten pozostaje prywatną sferą zarówno studenta, jak i nauczyciela; kwestii filozofii życia nie miesza się z poważnym zadaniem edukacyjnym, jakie ma do spełnienia uczelnia wyższa. W koncepcji i praktyce edukacji integracyjnej sfera ta zostaje zauważona jako konieczna w budowaniu poczucia spójności jednostki³⁰.

W latach 2004–2007 Higher Education Research Institute przy Uniwersytecie Kalifornijskim (UCLA) przeprowadził badania, których owocem jest książka *Cultivating the Spirit. How College Can Enhance Student's Inner Lives* autorstwa Alexandra W. Astina, Helen S. Astin oraz Jennifer A. Lindholm. Badania dotyczyły duchowego i religijnego rozwoju studentów w trakcie trzech lat studiów w amerykańskich uczelniach wyższych. Wyniki pokazują, że studentki i studenci są żywo zainteresowani tematami egzystencjalnymi, dotyczącymi sensu, znaczenia czy celu życia w czasie odbywania studiów wyższych. Cztery na pięć osób badanych jest zainteresowanych duchowością, a więcej niż trzy czwarte respondentów wierzy w Boga. Trzy czwarte badanych przyznaje się do poczucia związku z Bogiem/Siłą Wyższą, który/która przekracza ich „indywidualne »ja«”³¹. Tak duchowo i religijnie określona populacja studentów oczekuje od uczelni wyższych włączenia tej sfery ich życia

²⁹ P.J. Palmer, A. Zajonc: *The Heart...*, s. 15.

³⁰ Na zaniedbany w procesie edukacji wątek egzystencjalny w życiu ucznia zwraca uwagę Robert Kwaśnica w swoim projekcie holistycznej szkoły opisanej w raporcie *Reforma kulturowa. 2020, 2030, 2040*. <http://www.kig.pl/raport-reforma-kulturowa-2020-2030-2040.html> [dostęp: 23.07.2015].

³¹ A.W. Astin, H.S. Astin, J.A. Lindholm: *Cultivating the Spirit...*, s. 3.

do obszaru refleksji, liczy na pomoc w rozwijaniu osobistych wartości, wzmacnianie samorozumienia, jak również facylitowanie procesu odnajdywania celu życiowego. Najczęściej studenci stwierdzają jednak nieobecność tych wątków w refleksji akademickiej. Autorzy badań zwracają uwagę na fakt, iż misja wielu amerykańskich uniwersytetów zawiera deklarację na temat kształcenia „całej osoby” rozumianej w perspektywie zarówno kognitywnej, emocjonalnej, jak i moralnej. Praktyka uczelni jest jednak inna. Badacze zastanawiają się nad przyczynami takiego stanu rzeczy i wskazują niektóre z nich. Po pierwsze, zwyczajowo duchowość w społeczeństwie amerykańskim postrzegana jest jako sfera indywidualna i prywatna. Po drugie, pozytywistyczne myślenie i naukowy światopogląd znacząco wpłynęły na ustanowienie cenionych społecznie wartości, wśród których znalazł się nacisk na indywidualne osiągnięcia, współzawodnictwo, materializm i obiektywną wiedzę, co skutecznie wyparło samorefleksję czy otwarty dialog w perspektywie wielu obszarów funkcjonowania społeczeństwa przynależących do tych mniej namacalnych i niemierzalnych. „Te orientacje, w połączeniu z obserwowanym po II wojnie światowej naciskiem na biznesowy model podejścia do edukacji, który podkreśla produktywność i opłacalność, przyczyniły się do zdewaluowania nauk humanistycznych i odwrotu od holistycznego, integralnego podejścia do kształcenia i uczenia się na rzecz bardziej sfragmentaryzowanego i niepołączonego programu”³².

Jeszcze inną przyczyną wykluczania duchowości z murów uczelni wyższych jest „obiegową” opinia wśród nauczycieli akademickich na temat tej kategorii i jej usytuowania wobec nauki. Ciekawym wynikiem badania wydają się odpowiedzi kadry akademickiej, z której aż 53% badanych uznaje za wyjątkowo ważny i bardzo ważny cel edukacji: „pomoc studentom w rozwijaniu indywidualnych wartości”, natomiast aż 60% badanych nauczycieli za wyjątkowo ważny i bardzo ważny cel edukacji uznaje „wzmacnianie samorozumienia studentów”. Jednak już tylko połowa badanej kadry twierdzi, że „duchowy rozwój” studentów jest równie ważny jak zdobycie wiedzy. Pokazuje to, zdaniem autorów, iż wskazane kwestie wiążą się z uczuciem dyskomfortu badanych i ich niechęcią do używania pojęcia „duchowość” w kontekście edukacji wyższej. „Duchowość” akademicy kojarzą z religią i jako takiej nie chcą wprowadzać na świeckie terytorium instytucji naukowej. Ten opór badanych związany jest naturalnie z ich lękiem przed byciem posądzonym o mieszanie obszaru świeckiego z religijnym, o wprowadzanie wiary w sferę racjonalnego poznania oraz indoktrynację. Zatem jeśli już w ramach uczelni wyższej trzeba wyobrazić sobie funkcjonowanie kategorii duchowości, to tylko jako poddawaną badaniu i nauczaną teorię w ramach wydziałów

³² Ibidem, s. 140.

zajmujących się studiami nad religijnością i duchowością. Brak gotowości kadry akademickiej do wspierania duchowego rozwoju studentów ma swoje źródło w braku konsensusu, czym duchowość w ramach uniwersytetu może być, co właściwie oznacza i z czym się wiąże.

Duchowość, odnosząca się do wartości, celu i sensu życia, włącza do procesu uczenia się także sferę emocjonalną, która z powodzeniem może współwystępować z kognitywnym wymiarem kształcenia i go wspierać poprzez tworzenie postawy zaangażowania w proces nabywania wiedzy pozostającej w związku z żywymi osobistymi doświadczeniami. Uzasadnieniem wdrażania procesu wzmacniania wewnętrznych jakości młodych ludzi jest, jak piszą autorzy badania, potrzeba wspierania studentów w przygotowaniu do życia, które ma dla nich istotny sens i znaczenie, oraz radzeniu sobie z uczuciem niepewności, jako dominującym doświadczeniem współczesnego świata. Ten proces nabywania większej samoświadomości i samorozumienia jest jednocześnie niezwykle ważny dla kształtowania się takich jakości, jak empatia, współczucie i społeczna odpowiedzialność. Ma to zatem istotne znaczenie, zdaniem autorów, w kontekście kreowania relacji międzyludzkich charakteryzujących się większą życzliwością, szacunkiem dla odmienności, rozumieniem współzależności w kontekście zarówno lokalnym, jak i globalnym. Do głosu Astinów dołączyć należy również głosy takich autorów, jak bell hooks³³ i john a. powell³⁴, którzy praktyki kontemplatywne osadzają w kontekście tematów feminizmu, praw obywatelskich i rasy. Egalitaryzm i inkluzywność to nie tylko tematy do dyskusowania, ale – co ważne – także do przeżycia w ramach wewnętrznego doświadczenia pobudzanego za sprawą praktyk kontemplatywnych. Zatem, jak pisze powell, rozwiązanie kwestii rasizmu staje się wewnętrzną pracą u podstaw angażującą jakości serca.

Podsumowanie

„Adwokaci edukacji integracyjnej traktują fakty i racjonalność poważnie; postępując inaczej, sprzeniewierzylibyśmy się naszemu DNA. Ale jednocześnie szukamy form wiedzy, nauczania i uczenia się, które oferują więcej odżywczych wartości niż serwowana »chuda« zupa, której jedynymi składnikami są dane i logika”³⁵. Chodzi zatem o przeplecenie

³³ Zob. b. hooks: *All about Love: New Visions*. New York: William Morrow, 2001.

³⁴ Zob. j.a. powell: *Racing to Justice: Transforming Our Conceptions of Self and Other to Build an Inclusive Society*. Indiana: Indiana University Press, 2012.

³⁵ Ibidem, s. 21.

twardej tkanki edukacji, spełniającej kryteria efektywności i mierzalności, miękką tkanką, w której nie tylko dozwolone, lecz także poważnie potraktowane są się takie pojęcia, jak duchowość, miłość, bliskie relacje, wspólnota. Nie brzmią one specjalnie świeżo ani odkrywczco, bo słysząc je przecież w pedagogice od zawsze. A jednak... To, co zwraca uwagę i nadaje nową jakość omawianym tu tekstom ostatniej dekady, to niewątpliwie próba mówienia wprost o włączaniu duchowości do procesu kształcenia, przez co wyłania się jej obraz o coraz ostrzejszych rysach, coraz bardziej uchwytne i umożliwiający konstruktywną dyskusję. Pedagogika kontemplatywna inicjuje znaczącą zmianę na rzecz transformowania rozmytej kategorii duchowości w dostępną i żywą kategorię, która przestaje pracować w dyskursie pedagogicznym jako mgliste pojęcie. Nawet jeśli wciąż niemożliwe jest uzgodnienie jednej definicji, która odpowiadałaby na pytanie „czym jest duchowość?”, to jednak dostrzec można istotną zmianę polegającą na wyraźnym adresowaniu kwestii duchowości w obszarze praktyki edukacyjnej.

Bibliografia

- Astin A.W., Astin H.S., Lindholm J.A.: *Cultivating the Spirit*. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.
- Barbezat D.P., Bush M.: *Contemplative Practices in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
- Britton W.B. et al.: *A Randomized Controlled Pilot Trial of Classroom-Based Mindfulness Meditation Compared to an Active Control Condition in Sixth-Grade Children*. „Journal of School Psychology” 2014, no. 52.
- Fromm E.: *Ludzki los jako klucz do psychoanalizy humanistycznej*. W: Idem: *Szkice z psychologii religii*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Książka i Wiedza, 1966.
- Hadot P.: *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*. Tłum. P. Domański. Warszawa: Wydawnictwo PAN, 1992.
- hooks b.: *All about Love: New Visions*. New York: William Morrow, 2001.
- James W.: *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company, 1931.
- Kabat-Zinn J.: *Życie piękna katastrofa. Mądrością ciała i umysłu możesz pokonać stres, choroby i ból*. Warszawa: Czarna Owca, 2009.
- Kielar M.B.: *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2012.
- Palmer P.J., Zajonc A.: *The Heart of Higher Education: A Call to Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

- Pigza J.M., Welch M.J.: *Spiritually Engaged Pedagogy: The Possibilities of Spiritual Development Through Social Justice Education*. „Spirituality in Higher Education” 2010, no. 4 (V). <http://spirituality.ucla.edu/publications/newsletters/5/4/welch.php> [15.03.2015].
- Powell J.A.: *Racing to Justice: Transforming Our Conceptions of Self and Other to Build an Inclusive Society*. Indiana: Indiana University Press, 2012.
- Reforma kulturowa. 2020, 2030, 2040. <http://www.kig.pl/raport-reforma-kulturowa-2020-2030-2040.html> [dostęp: 23.07.2015].
- Roth H.: *A Pedagogy for the New Field of Contemplative Studies*. https://www.academia.edu/5770209/A_Pedagogy_for_the_New_Field_of_Contemplative_Studies [10.02.2015].
- Sendyka R.: *O sobie, eseistyce, Lambie i Brzozowskim*. „Przestrzenie Teorii” 2009, nr 12.
- Time. <http://time.com/1556/the-mindful-revolution/> [9.02.2015].
- The Tree of Contemplative Practices*. The Center for Contemplative Mind in Society. <http://www.contemplativemind.org/practices/tree> [15.06.2016].
- Zajonc A.: *Contemplative Pedagogy: A Quiet Revolution in Higher Education*. „New Directions for Teaching and Learning” 2013, nr 134: *Contemplative Studies in Higher Education* [ed. L.E. Sanders].
- Zajonc A.: *Love and Knowledge: Recovering the Heart of Learning through Contemplation*. „Teachers College Record” 2006, no. 9 (108).

Marta Znaniecka

The Category of Spirituality in Contemplative Pedagogy

Summary: This article is part of the project regarding traces of the presence of the category of spirituality in education. The aim of the present text is to introduce the concept of contemplative education, which in Polish literature is little known to the mainstream pedagogy. Contemplative pedagogy refers to the category of spirituality in a specific way. It initiates a significant change whereby spirituality becomes a living category in the process of education, it ceases to work in the pedagogical discourse as a concept which is vague and not very clear, and is addressed in the area of educational practice.

Key words: contemplative pedagogy, spirituality, integrative education, holism

Marta Znaniecka

Kategorie der Spiritualität in kontemplativer Pädagogik

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag ist ein Teil des Projektes von den Spuren der Spiritualität in der Pädagogik und bezweckt, eine in der polnischen Fachliteratur kaum bekannte kontemplative Pädagogik (*contemplative education*) darzustellen. Kontemplative Pädagogik bezieht sich besonders auf die Kategorie der Spiritualität. Sie leitet nämlich einen Wandel in die Wege, der darauf beruht, dass die Spiritualität im Bildungsprozess zu einer „lebenden“ Kategorie in pädagogischer Praxis wird und funktioniert im pädagogischen Diskurs nicht mehr als nebulöser und unklarer Begriff.

Schlüsselwörter: kontemplative Pädagogik, Spiritualität, integrale Pädagogik, Holismus