

Jarosław Marzec

ORCID: 0000-0003-0681-8295

<https://doi.org/10.26881/ae.2022.19.06>

Nowe wyzwania dla teorii edukacji – integralna edukacja i *mindfulness* w edukacji

Wobec załamania narracji neoliberalnej i hegemonii dyskursu edukacyjnego – wskutek oddziaływania neoliberalnego paradygmatu, kultury ryzyka oraz regresji toru ewolucji kultury do kultury integralnej – wobec kultury postprawdy i wielu innych czynników związanych z dynamiką życia i kulturowym przesileniem powstają nowe wyzwania dla teorii edukacji. Te właśnie ryzykowne zagadnienia przedstawiła Ewa Rodziewicz w swoim artykule pt. *Ejże! To odpowiedzialność stanowi wyzwanie wychowawcze dzisiaj*¹, wskazując problemy dotyczące „kresu antropocenu”, kryzysu ekologicznego i populizmu politycznego, które wymagają od pedagogów ułożenia na nowo relacji ze światem społecznym, a także trudności związane z wynalezieniem nowego języka pedagogiki i wychowania. W kontekście wyłaniania się postkryzysowej tożsamości pedagogiki pojawia się zagadnienie statusu humanistyki, toteż autorka podjęła rozważania na ten temat, łącząc je ze wspomnianą problematyką. W ten sposób pokazała, że pedagogika potrzebuje zarówno nowej mapy, jak nowego dyskursu i języka do opisanego zjawiska, które wzmogły doświadczenie kryzysu, a nowa kartografia społeczna powinna odpowiadać na zagrożenia istnienia kultury i humanistycznego powołania pedagogiki. Dlatego też proponuję spojrzenie na przywołaną przez Rodziewicz kategorię mapy, ale – za Kenem Wilberem (2016) – chcę traktować ją jako ukrytą gramatykę życia, determinującą sposoby współistnienia człowieka ze światem społecznym i naturą.

Troska o mądre nawiązanie relacji ze światem kultury, dostrzeżenie roli wartości oraz odpowiedzialności za stan świata powinny być dyrektywą i kompasem w nawigacji poprzez rzeczywistość zbliżającej się „katastrofy” ekologicznej i dehumanizacji edukacji w projekcie neoliberalnej hegemonii. Proponuję rozważania wokół dwóch trendów w edukacji: po pierwsze – projektu integralnej edukacji, po drugie – obecności *mindfulness*. Moim zdaniem warto tworzyć nawet utopijne

¹ Zob. artykuł zamieszczony w niniejszym tomie.

wizje w świecie, który, jak pisał Zygmunt Bauman (2017), cechuje się odwrotem od utopii i swoistą „retrotopią”, czyli nostalgią za przeszłością. Z kolei Yuval Noah Harari (2017) wieści nadejście *homo deus*, ale czy jego wizja nie jest przypadkiem zbyt awangardowa, oderwana od realiów świata, jaki znamy? Utopia może więc istnieć tylko jako aktualna praca nad możliwościami zrobienia czegoś właśnie teraz, a wówczas stanie się wizją poddaną testowi sprawdzającemu jej potencjał w sferze przebudowy naszych przeświadczeń i kierunku rozwoju kultury.

Według Ulricha Becka społeczeństwo współczesne można określić mianem społeczeństwa ryzyka. W społeczeństwie ryzyka „wszystko podlega nieustannym przemianom, a nasze myślenie o przyszłości przebiega według wielu alternatywnych scenariuszy. Ryzyko odnosi się do celowych działań ludzi, do racjonalnych wyborów w warunkach niepewności, ale i całe bytowanie ludzkie może być obciążone ryzykiem niejako z zewnątrz” (Beck et al. 2009: 35). Jak argumentuje Anthony Giddens: „Nowoczesność zmniejsza ogólną ryzykowność pewnych sfer i sposobów życia, ale jednocześnie wprowadza nowe, prawie lub całkiem nieznanne wcześniejszym epokom parametry ryzyka. [...] Świat późnonowoczesny jest apokaliptyczny, ale nie przez to, że nieuchronnie zmierza ku katastrofie, tylko dlatego, że niesie ze sobą takie formy ryzyka, jakich nie znały poprzednie pokolenia” (Giddens 2006: 7). Natomiast Beck wskazuje: „Jednostki w coraz większym zakresie muszą same dostrzegać, interpretować i zarządzać możliwościami, zagrożeniami i ambiwalencjami pojawiającymi się w ich życiu, z którymi wcześniej radziły sobie w obrębie rodziny, we wspólnocie lokalnej lub przez odwołanie się do klasy lub grupy społecznej. [...] Nawet «własne ja» traci dawną jednoznaczność i ulega podziałowi na sprzeczne dyskursy” (Beck et al. 2009: 20). Zdaniem Piotra Sztompki ryzyko w wymiarze subiektywnym cechuje: „1. Silniejsza wrażliwość na zagrożenia i niebezpieczeństwa wynikająca ze zmniejszenia się roli mechanizmów obronnych i racjonalizacji o charakterze magicznym i religijnym; 2. powszechniejsza świadomość zagrożeń za sprawą rosnącego poziomu wykształcenia; 3. coraz późniejsze uświadamianie sobie niedoskonałości wiedzy ekspertów i powtarzających się błędów w funkcjonowaniu abstrakcyjnych systemów. Wszystko to prowadzi do ukształtowania się swoistej nieprzejrzystości, niepewności i płynnego charakteru życia społecznego w warunkach późnej nowoczesności” (Sztompka 2005: 91–92). Oddajmy ponownie głos Giddensowi: „Problem, powtórzę, nie polega na tym, że życie stało się samo w sobie bardziej ryzykowne niż w minionych epokach. Rzecz polega na tym, że w warunkach nowoczesności myślenie w kategoriach ryzyka i oszacowanie ryzyka jest na dobrą sprawę zajęciem, któremu nieustannie, choć może niedostrzegalnie, oddają się zarówno laicy, jak i eksperci” (Giddens 2006: 127). Wyzwaniem dla nas pozostają „ciemne” strony neoliberalnego kodu kulturowego, zjawiska takie, jak: ubóstwo, depresje, brak szans na zdobycie wykształcenia. Wobec tych problemów edukacja może być użyteczną mapą społeczną, na której stanowią one „neoliberalną ukrytą gramatykę życia”. Wilber w książce *Integral meditation: Mindfulness as a way to grow up, wake up, and show up in your life* (2016) dowodzi, że każdy etap rozwoju

(a teorie rozwojowe zgodnie wskazują, że jest od 6 do 8 odrębnych poziomów) to odrębna rzeczywistość rządzona przez ukrytą mapę i nieświadomą strukturę, która organizuje możliwości każdego etapu. Praktyka integralnej medytacji pozwala uczynić z tych nieświadomych map i ukrytych reguł dotyczących każdego etapu świadome i dojrzałe warianty, by móc wznosić się ku wyższym stadiom i zarządzać rozwojem w sposób świadomy i dojrzały.

Chciałbym zatrzymać się nad pojęciem mapy, czy też ukrytej gramatyki, zarządzającej rozwojem poprzez jego kolejne poziomy (GROW UP). Wilber we wspomnianej książce (2016) stwierdza, że mapa ta stanowi ukrytą gramatykę, która kieruje naszym zachowaniem, a przejawia się nieświadomie w każdej sferze życia. Główny problem polega na umiejętności przekształcenia nieodpowiedniej mapy – infantylniej i wręcz niewłaściwej – poprzez jej przepisanie i uaktualnienie za pomocą praktyki integralnej medytacji. Rozwój dokonuje się wówczas, gdy z nieświadomych reguł i ukrytych map determinujących ludzkie istnienie stworzymy bardziej świadome reguły, które oddziałują na danym etapie życia. Jak twierdzi amerykański filozof, dzięki praktyce integralnej medytacji możemy widzieć każdy etap rozwojowy (jest on wynalazkiem sprzed 100 lat) zarządzany przez ukrytą gramatykę jako sposób postrzegania, światopogląd – zatem rozwiązaniem to zastąpienie nieświadomych map przez mapy dojrzałe, bardziej pojemne i włączające, mapy świadome. Poprzez uczynienie subiektywnych struktur bardziej obiektywnymi, co pozwoli je kontrolować, zarazem umożliwi ich zaktualizowanie i korektę: „Są one [subiektywne struktury – uzup. JM] jak podstawowe mapy, których używamy, aby uczynić zrozumiałym obszar, w którym siebie odnajdujemy – w pracy, związkach, tworzeniu sztuki, wychowywaniu dzieci, ucząc się nowych rzeczy, uprawiając sporty, niemal we wszystkim – tworzymy mapy w tych przestrzeniach życia, one zaś kierują naszym sposobem widzenia, pokazują, jak nawigować te przestrzenie, ale przeważnie nie jesteśmy świadomi, że mamy takie mapy. (Dotyczy to wszystkich poziomów Growing Up – te poziomy są naszymi ukrytymi mapami). I podobnie jak gramatyki, one są czymś, za czym podążamy, ale nie wiemy, że podążamy. A tak naprawdę wiele z tych map jest często po prostu schrzanionych – stanowią relikty dzieciństwa, są nieadekwatne, infantylnie czy po prostu niewłaściwe. Ale ponieważ nie możemy ich zobaczyć – nie możemy też zobaczyć reguł gramatyki, nie możemy zobaczyć ukrytych map – więc nigdy nie przyjdzie nam na myśl, żeby dostosować te mapy bądź stworzyć mapy, które lepiej reprezentują rozmaite obszary, w których funkcjonujemy” (Wilber 2016: 7, tłum. własne). Wspomniane zagrożenia pozostają więc wyzwaniem dla edukacji. Warto zauważyć, że przynajmniej w społeczeństwie amerykańskim podejmowano próby wprowadzenia *mindfulness* do edukacji publicznej.

Jednak pojawia się intrygujące pytanie: jak edukacja i jaka edukacja pomoże sprostać niepokojącym społecznym źródłom ryzyka? Moim zdaniem – co widoczne jest na rynku „duchowym” – możliwe są przynajmniej dwa bliskie sobie podejścia do wyzwań społeczeństwa ryzyka, a mianowicie integralna edukacja i *mindfulness* w edukacji. Tym, co łączy te nurty edukacyjne, jest medytacja (*mindfulness*).

Integralna edukacja i *mindfulness* przejawiają się w dziedzinie edukacji jako otwarcie społeczeństw zachodnich na nowe trendy, ruchy duchowe, nową duchowość i ich praktyczny wymiar. Problemy w świecie postpandemicznym bywają coraz bardziej alarmujące, edukacja zaś może spełniać funkcję wspierającą przebudowę kulturowego modelu życia. Proponuję zatem wykorzystanie w edukacji obu tych podejść, będących wyrazem zaangażowania w problematykę i wyzwania współczesności.

Zanim zajmę się tymi zagadnieniami, wprowadzę kilka porządkujących ustaleń teoretycznych. Wspomniane nurty doczekały się wielu publikacji, co odzwierciedla rosnącą potrzebę czerpania z bardziej integralnych, holistycznych i orgonalnych ujęć edukacji. Choć rynek praktyk duchowych nieustannie się rozwija – o czym piszą m.in. Zygmunt Bauman i Ronald Purser – to rozwój edukacji integralnej okazuje się mniej dynamiczny aniżeli ruchu *mindfulness*, który obecny jest już globalnie jako opcja rozwojowa, a nie dyrektywa czy duchowość nowego kapitalizmu. Ponadto *mindfulness* odsyła do dwóch praktyk terapeutycznych: MBSR (ang. *mindfulness-based stress reduction*, pol. redukcja stresu oparta na uważności) oraz MBCT (ang. *mindfulness-based cognitive therapy*, pol. terapia poznawcza oparta na uważności), a integralna edukacja zawiera idee i praktyki *mindfulness*. Jon Kabat-Zinn i Wilber są pionierami włączania duchowego wymiaru do instytucji społecznych: pierwszy z nich wykorzystuje doświadczenia medytacyjne w praktykach terapeutycznych – w ten sposób stworzył on podwaliny pod terapeutyczną praktykę opartą na medytacji; drugi zaś posługuje się doświadczeniami medytacyjnymi przy tworzeniu wizji rozwoju – obok teorii integralnej opracował również ideę coachingu integralnego.

Współcześnie humanistyka przeżywa kryzys legitymizacji, bowiem utraciła swoją misję, a dominacja neoliberalnego paradygmatu w postaci powszechnej parametryzacji wiedzy i kwantyfikacji rzeczywistości tworzy dość nieprzychylnie środowisko do jej uprawiania. Za tym kryzysem podąża potrzeba nawiązania nowych relacji ze światem kultury, potrzeba przeformułowania misji i społecznej użyteczności humanistyki, aby na nowo opisać i zdefiniować jej rolę w panteonie nauki. Potrzeba ta dotyczy także konieczności nowego określenia zadań humanisty, a wraz z kryzysem legitymizacji, po upadku wielkich narracji (Lyotard 1997), pojawia się kryzys teoretyzacji nauk humanistycznych (w tym pedagogiki). Stajemy więc wobec praktycznego problemu humanistów, ich *raison d'être*: czy i jaką pełnią funkcję społeczną? Jaki ma być sens uprawiania teoretycznego namysłu nad kondycją kultury, skoro wielokrotnie ogłaszano jej kryzys? Jeśli humanistyka jest tylko i wyłącznie literaturą, to brakuje uzasadnienia do realizowania przez humanistów misji troski o kanon, do ocalenia zbiorowej pamięci. Ich pozycja społeczna i dotychczasowa rola stały się zatem wielce problematyczne.

Czy teoria integralna uratuje świat?

Kategoria polityki w dyskursie nauk społecznych zyskała współcześnie nowe znaczenia i została doceniona w debacie, która toczy się obecnie wokół zmagania z tożsamością. Pojawia się ona w kontekście polityki życia, polityki tożsamości, a sposób jej rozumienia wpływa na rozmaite dziedziny życia. Proponowana w tym artykule próba ujęcia polityki uważności dotyczy właśnie tego przeformułowanego znaczenia polityki, które wskazuje na istotne rozważania wokół kwestii obecności i dyskursywnej konstrukcji problemu. Można powiedzieć, że tak pojmowana polityka (albo polityki) oznacza dyskursywną organizację pola społecznego, do którego się odnosi. Stąd też w zależności od rozumienia dyskursywnego konstruowania domeny świata społecznego będzie ona przybierać rozmaite znaczenia. Jej zawartość treściowa (ontyczna) bywa ograniczona przez teoretyczną perspektywę i ontologiczne możliwości dyskursu, które wyznaczają przestrzeń prezentacji określonej domeny imaginarium społecznego. Oczywiście przedstawiam tutaj rozumienie polityki jako polityki reprezentacji. W dalszej części tekstu skoncentruję się więc na problemie polityki uważności, by ukazać rozliczne konteksty kulturowe i społeczne, dzięki którym staje się ona istotną kategorią w dyskursywnych analizach edukacji.

Integralna edukacja jako intrygująca myśl społeczna okazała się wyzwaniem dla pedagogów u progu XXI w. Jej trudna obecność/nieobecność w dyskursie pedagogiki skłania do postawienia pytań natury ogólnej i jednocześnie do podjęcia próby zrozumienia współczesnego tekstu kultury (w tym edukacji). Takie podejście pozwoli nakreślić ogólny stan refleksji pedagogicznej i przedstawić praktyki kulturowe, które tworzą współczesne konstelacje myślenia edukacyjnego. Zarazem to próba wskazania na doniosłość integralnego podejścia do edukacji i zakorzenienia współczesnych zmagania nad wypracowaniem nowego języka edukacji w teoretycznych podstawach myśli integralnej i metamodelu integralnej teorii Wilbera. To również zaproszenie do studiów nad integralną wizją edukacji i zainteresowania się przesłaniem integralnej wizji. Integralna edukacja stanowi subdyscyplinę studiów integralnych i inspirację czerpie z dorobku Wilbera, zwłaszcza jego Meta-Integralnej Teorii. Obecnie można wskazać wiele podejść inspirowanych teorią integralną i opracowań związanej z nią wizji integralnej edukacji. Wizja integralna od ponad dekady funkcjonuje również w polskich badaniach i zastosowaniach modelu integralnego w studiach edukacyjnych. Środowisko integralnej edukacji w Polsce organizuje się od niedawna, m.in. za pośrednictwem platformy konferencji integralnych, które odbywają się w Toruniu od 2016 r. Można zaryzykować tezę, że studia edukacyjne w kraju są jedyną dyscypliną w pełni wykorzystującą inspirację integralną teorią Wilbera. Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że kategoria integralności w edukacji może być rozumiana wielorako. Przejdę teraz do omówienia problematyki zwrotów w teorii społecznej, aby przygotować teoretyczne podłoże do poszukiwania istoty *integral-turn* w edukacji.

Jak zauważyła Doris Bachmann-Medick: „W okresie postmodernizmu nauki o kulturze obwołały, jak wiadomo, koniec «wielkiej narracji» o emancypacji i postępie (Lyotard). Czy jednak same nie stały się przy tym efektem «wielkiej narracji»? W końcu wciąż jeszcze mówimy o *Cultural Turn*, który niby paradygmatyczny skok objął wszystkie społeczne i kulturoznawcze dyscypliny i wciąż pozostaje pod urokiem przemożnego *linguistic turn*. Wprawdzie *linguistic turn* wywołuje wrażenie «mega»-zwrotu, nawet czy wręcz jakiejś gwałtownej zmiany paradygmatu, ale czy rzeczywiście na tyle mocno zdominował kulturoznawcze tworzenie teorii, że decyduje teraz o kolejnych nowych kierunkach teoretycznych?” (Bachmann-Medick 2012: 3). Zdaniem badaczki podejściu temu można „przeciwstawić zamysł i obraz innej historii nauk o kulturze, w której za ideę przewodnią obrano właśnie wielość *cultural turns*” (Bachmann-Medick 2012: 3). To właśnie „[...] tendencja kulturoznawstwa do pluralizmu, idąca w parze z krytyczną autorefleksją i z (między-) kulturowym umiejscowieniem własnych teorii, była i nadal pozostaje żywym gruntem dla wytworzenia doniosłych *cultural turns* zarówno w obrębie poszczególnych dyscyplin, jak również w poprzek nich” (Bachmann-Medick 2012: 6). Bachmann-Medick nie zamierza jednak pisać historii nauk o kulturze, lecz raczej „Bardziej płodną metodą mogłoby okazać się takie mapowanie kulturoznawczego dyskursu, które pozwalałoby przewidywać jego dynamikę i wykorzystywać go bezpośrednio w bieżących zmaganiach z badanymi przedmiotami, podmiotami lub tekstami” (Bachmann-Medick 2012: 7). Nauki o kulturze oglądane z perspektywy *cultural turns* „nie wytwarzają linearnych sekwencji teoretycznego «postępu»” (Bachmann-Medick 2012: 7), „wyróżniają się raczej tym, że tworzą przestrzenie rozwojowe, gdy jako *turns* zapoczątkowują wciąż tylko zwroty – także wstecz – bądź konstruktywne objazdy, przesunięcia punktów ciężkości, nowe zogniskowania lub zmianę kierunku” (Bachmann-Medick 2012: 11). Zwroty te, „[...] wraz z wprowadzonymi wiodącymi wyobrażeniami i kategoriami, zmiennością kierunku i przemianą teorii, są czymś znaczącym, zarówno w ich własnych odniesieniach kontekstualnych, jak też ze względu na modyfikowanie «poła naukowego» w kulturoznawstwie i naukach społecznych” (Bachmann-Medick 2012: 12), zaś „o *turn* można mówić dopiero wtedy, kiedy nowy fokus badawczy z płaszczyzny przedmiotowej nowego rodzaju pól badawczych «przerzuca się» na płaszczyznę kategorii analizy i koncepcji, kiedy więc nie wskazuje już tylko nowych *obiektów* poznawczych, ale sam staje się *instrumentem* i *medium* poznania” (Bachmann-Medick 2012: 31).

Poszukiwania twórcy teorii integralnej traktują jako najbardziej wszechstronną, integralną mapę dla dokonującej się transformacji kultury zachodniej oraz drogowskaz dla zagubionego człowieka Zachodu, pomagający w oparciu własnego rozwoju na projekcie integralnym. Wilber rzuca nam koło ratunkowe w postaci swojej teorii, które przeciwdziała obezwładniającemu ciężarowi „mema zielonego” i ryzyku utknięcia w „memie zielonym” oraz chroni przed zagrożeniami związanymi z tendencjami regresywnymi, doskonale opisanymi przez tego filozofa. Zarazem pokazuje trudności i obliuguje do podjęcia radykalnych działań, w tym studiów

intelektualnych koniecznych do dokonania skoku na kolejne stadia rozwojowe – dotyczy to zarówno indywidualnego rozwoju, jak i kolektywnego wkroczenia kultury w integralne pasma rozwoju. Słowem, zwraca uwagę na potrzebę intelektualnego i ugruntowanego w praktyce transformacji zakotwiczenia rozwoju w kolejnym integralnym stadium rozwojowym. Wilber zaś wykorzystał w swojej teorii model dynamiki rozwoju w postaci „dynamiki spiralnej” (Beck, Cowan 2006)². To tylko kilka wstępnych uwag zanim przejdę do omówienia istoty problemu nieobecności dzieł tego filozofa w polskiej myśli społecznej oraz podejmowanych przez rodzimych badaczy próbach budowy integralnej edukacji.

Czy teoria integralna Wilbera może stanowić dla nas obecnie wyzwanie i ma jeszcze znaczenie? Czy teoria integralnej praktyki życiowej i integralna teoria rozwoju mogą mieć realny wpływ na podejmowane decyzje? Oczywiście można mnożyć wątpliwości i utrudnienia w zastosowaniu teorii integralnej w naszych społecznych praktykach. Warto jednak wziąć pod uwagę specyfikę sytuacji społeczeństw zachodnich i wytyczonych trendów rozwojowych, które ograniczają możliwości uznania Wilbera za myśliciela inspirującego do zgłębiania niezwykle subtelnych zagadnień duchowych w czasach globalizacji i powszechnego dostępu do rozmaitych zasobów duchowych tradycji. Wprawdzie powątpiewania w kwestii możliwości przeszczepienia teorii integralnej na grunt polskiej rzeczywistości społecznej są uzasadnione – choćby dlatego, że brakuje polskich przekładów książek tego autora z ostatniej fazy jego twórczości – mimo to warto odnotować, że teoria integralna stanowi obecnie najbardziej dojrzałą, inkluzywną teorię kultury, która odpowiada na wyzwania kultury w dobie globalizacji. Trzeba pamiętać, że teoria integralna zyskała uznanie wielu badaczy i z powodzeniem, jak podaje Wilber, została wykorzystana już w 60 dyscyplinach. Dla polskiego pedagoga najbardziej znaczące są możliwości ugruntowania teorii integralnej we współczesnym dyskursie edukacyjnym w kraju. W tym kontekście kluczowe jest to, że – jak wspomniałem – prawdopodobnie studia edukacyjne w Polsce są jedyną dziedziną w pełni korzystającą z dorobku Wilbera. Poza tym obszarem zainteresowanym tą problematyką pozostaje samodzielne zapoznanie się z dziełami amerykańskiego teoretyka w oryginalnych wersjach. Jest to jednak tylko problem natury technicznej, który skłania także do postawienia pytania natury ogólnej: czy teoria integralna może być cennym wkładem dla zrozumienia świata XXI w.? Pytanie to domaga się odpowiedzi – w związku z tym podejmuję próby w duchu baumanowskiego „tłumacza”, by przybliżyć teorię integralną, zaprezentować jej język i możliwości zastosowania we współczesnych kontekstach społecznych. Warto podejmować, moim zdaniem, nieustanne starania inspirowane intuicją pogłębiania społecznych i kulturowych odniesień do integralnej wizji Wilbera. Intencją moich prób przedstawiania twórczości tego myśliciela szerszemu gronu odbiorców jest jej „przekład” i wskazanie

² Zainteresowanych odsyłam do jego znakomitej powieści *Boomeritis* (2010) i dziennika *Jeden smak. Przemyślenia nad integralną duchowością* (1998).

kontekstów społecznych istotnych z punktu widzenia „pracy” teorii integralnej. W ten sposób można dostrzec oryginalne ujęcie dorobku duchowego Wschodu i Zachodu, jego praktycznego potencjału w przeprowadzeniu transformacji opartej na instytucji integralnej praktyki życiowej. Sądzę, że są to wystarczające powody, by sięgnąć po prace Wilbera.

Czy pedagog może skorzystać z myśli integralnej?

W przestrzeni kulturowych analiz integralna teoria kultury Wilbera pojawiła się co najmniej dwie dekady temu. Jej zaistnienie w świadomości badaczy kultury natrafia jednak na silne, ugruntowane w pokoleniu *baby boomers*, tendencje regresywne, co twórca omawianej teorii przedstawił na wielu przykładach w kilku swoich ostatnich pracach. Diagnoza i obserwacje krytyczne wobec ciężenia „mema zielonego” zostały zawarte przede wszystkim w jego powieści *Boomeritis* (2010). „Boomeroza” dotyka wielu aspektów współczesnej kultury, w tym także sfery praktyki duchowej na Zachodzie, co Wilber określił mianem „buddyjskiej boomerozy” (Wilber 2006b). Teoria integralna to całkowicie rewolucyjna wizja ewolucji kultury skierowana w stronę jej potencjałów rozwojowych, przeznaczenia kultury zmierzającej do etapu integralnego, ku wyższym, bardziej pojemnym i zaawansowanym poziomom rozwoju. Obejmuje ona zarówno projekt ewolucji kultury, jak i podkreśla wagę indywidualnej transformacji tak, aby wznieść się na wyższe stopnie rozwoju. Teoria ta wydaje się obecnie najbardziej zaawansowaną mapą rzeczywistości, pozostającą w opozycji do dominujących praktyk kultury konsumeryzmu, powierzchownych analiz świata społecznego. Jednocześnie jej idee przywracają zaufanie do podejmowania starań o mądre budowanie relacji ze światem, w sposób integralny, czyli obejmujący wszelkie przejawy ludzkiego istnienia (wymiar jednostkowy, społeczny, kulturowy i duchowy). Obok rosnącej liczby analiz i zastosowań studiów integralnych w poszczególnych obszarach życia teoria integralna powoli przebija się również do świadomości potocznej i dyskursu publicznego. Dyskurs społeczny na Zachodzie obecnie pozostaje otwarty na doświadczenia medytacyjne związane z ruchem *mindfulness* – czy jednak jest gotowy w tym samym stopniu otwierać się również na przesłanie integralnej wizji Wilbera? Już ponad trzy dekady temu myśliciel ten stworzył podwaliny pod integralne studia, mimo to w kręgach zachodniego establishmentu naukowego jego propozycje wciąż budzą nieufność, niekiedy wręcz opór, nierzadko są ignorowane, marginalizowane. Nie wystarczy jednak powiedzieć, że na przestrzeni dziejów idee rewolucyjne, awangardowe często były zwalczane w imię obrony dotychczasowego *status quo*. Z teorią integralną wiążą się bowiem nadzieje na zbudowanie przejrzystego modelu teoretycznego, który okaże się użytecznym narzędziem gwarantującym ponowną integrację ludzkiej wiedzy po doświadczeniu upadku metanarracji (Lyotard 1997). Czy jednak świat społeczny zdoła zaakceptować integralną wizję Wilbera, która istnieje już w wielu

aplikacjach integralnych studiów? Jako badacz społeczny zmagam się z tekstami tego autora od czasu opublikowania pierwszego przekładu jego książki *Moja własna odyseja* w 1994 r., czyli od momentu pojawienia się tematów dotyczących integralnej teorii w dyskursie społecznym w Polsce. W zbiorze szkiców *Fale istnienia. Moje spotkania z Kenem Wilberem* (2019) zaproponowałem postrzeganie Wilbera jako pedagoga kultury. Czy może on zatem zająć poczesne miejsce pośród twórców pedagogiki kultury?

W kręgu integralnej edukacji

W tej części opracowania wstępnie scharakteryzuję integralne podejście do edukacji. Wykorzystam w tym celu rozważania Marzanny Kielar zaprezentowane w książce *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji* (2012). Jest to podstawowa praca dotycząca integralnej teorii, która wprowadza w problematykę edukacyjnych kontekstów integralnego myślenia. Przytoczę za autorką główne cechy edukacji rozumianej integralnie.

Pojęcie integralnej edukacji ma dość długą historię w projektach społecznych na Zachodzie, aktualnie zaś przez integralną edukację rozumiemy wypracowaną na podstawie teorii integralnej i modelu AQAL Wilbera wizję edukacji. Według Kielar to „ewolucyjny kontekst ludzkiego rozwoju tworzy jedno z najważniejszych znaczeń pojęcia «integralny»” (Kielar 2012: 150). Autorka zaprezentowała w wyczerpujący sposób nurty występujące w edukacji integralnej, rozwijane przez badaczy zachodnich, zwracając szczególną uwagę na ujęcia Toma Murraya, Jennifer Gidley i Seana Esbjörna-Hargensa³. Dokonała też wstępnego rozpoznania idei integralnych obecnych w polskich studiach edukacyjnych (Monika Jaworska-Witkowska, Wiesław Andrukowicz, Halina Romanowska-Łakomy, Hanna Kędzierska, Beata Przyborowska, Piotr Błajet). Na rodzimym gruncie to przede wszystkim badacze toruńscy, Przyborowska i Błajet (2012), opierają wizję integralnej edukacji na modelu AQAL. W znacznym stopniu przyczynili się oni również do rozwoju integralnych studiów edukacyjnych w kraju poprzez organizowanie wspomnianych konferencji integralnych w Toruniu.

Warto pamiętać, że „krajobraz edukacji integralnej znajduje się w stadium kształtowania – zmieniają się jego zarysy i punkty orientacyjne” (Kielar 2012: 157). Według Kielar podejście integralne, oparte na Wilberowskim modelu AQAL, obejmuje:

1. cztery nieredukowalne nawzajem do siebie wymiary istnienia człowieka, mające genezę w modernistycznym rozróżnieniu kulturowych obszarów wartości

³ Warto zauważyć, że problematyką tą zajmują się również tacy badacze teorii integralnej, jak: Jonathan Reams, Olena Gunnlaugson, Jack Crittenden, Lynne D. Feldman, Terry Patten, Nancy T. Davis, Gary Hampson, Judie Wexler i oczywiście w skromnym stopniu także Ken Wilber.

- (intencjonalno/subiektywny, behawioralny/obiektywny, kulturowo/intersubiektywny i systemowy/interobiektywny);
2. rozwój wertykalny ucznia i nauczyciela, z uwzględnieniem poziomów postformalnych i post-postformalnych;
 3. integralny poziom świadomości, czyli myślenie drugiej warstwy, które uznaje oraz integruje wartości i osiągnięcia tradycyjnych i alternatywnych podejść do kształcenia (Kielar 2012: 151).

Cenną wartością książki Kielar jest także omówienie kilku projektów realizujących z powodzeniem idee integralne w kształceniu na poziomie uniwersyteckim w Stanach Zjednoczonych i Szwecji.

W swojej ostatniej pracy *The religion of tomorrow: A vision for the future of the great traditions – more inclusive, more comprehensive, more complete* (2017) Wilber zawarł podsumowanie statusu teorii integralnej w kontekście rozważań nad „integralną semiotyką”. Według niego nadchodzący świat domaga się nowego języka, a praktyka opisywania świata integralnego ma głęboki walor emancypacyjny wobec redukujących opisów i praktyk zakotwiczonych w płaskiej ziemi. Współcześnie problem z duchowością to problem natury semiotycznej: „Większość modernistycznych i postmodernistycznych kultur po prostu nie miało słownika dla jakiegokolwiek doświadczenia wyższego stanu Ducha” (Wilber 2017: 642, tłum. własne). Wracając do zagadnienia mapy, filozof dodaje, że „nie należy mylić słów z rzeczywistością, mapy z terytorium, znaku z referentem, teorii z faktem. Ale jednocześnie gdy nie chcemy mylić mapy z terytorium, nie chcemy też mieć całkowicie nieadekwatnej mapy” (Wilber 2017: 642, tłum. własne).

Mindfulness w edukacji

Utrzymujące się od niedawna ogromne zainteresowanie ruchem *mindfulness* i dążenie do wykorzystania go w wielu obszarach życia społecznego obejmują również edukację. Ronald Purser w pracy *McMindfulness: How mindfulness became the new capitalist spirituality* (2019) przedstawił liczne przykłady zastosowania *mindfulness* w różnych sferach życia publicznego. Jakkolwiek autor odnosi się krytycznie do tego ruchu, określając go mianem „neoliberalnej pedagogii”, którą wykorzystywano jako panaceum na dolegliwości życia w neoliberalnym kapitalizmie (Marzec 2022), to w tej części opracowania chciałbym się odwołać do jego rozważań na temat zastosowania *mindfulness* w edukacji. Wilber i Kabat-Zinn zainicjowali tendencję, która wskazuje, by własne doświadczenie na ścieżce medytacji wykorzystywać w celu odnowienia praktyk terapeutycznych. Purser jednak we wspomnianej książce skrytykował podejście Kabat-Zinna do humanizacji praktyk terapeutycznych, kliniki redukcji stresu oraz depresji w modelach opartych na medytacji. Podobnie Wilber zaproponował technologię rozwoju jako *integral life practice* (Wilber et al. 2008).

Poniżej przedstawiam argumentację Pursera związaną z wprowadzeniem *mindfulness* do systemu szkolnictwa amerykańskiego.

Argumentacja Pursera na temat możliwości wprowadzenia treningu *mindfulness* jest istotna ze względu na nasilające się społeczne znaczenie tego ruchu. W społeczeństwie terapeutycznym funkcjonuje już pionierska metoda Kabat-Zinna w leczeniu stresu i depresji. Jakkolwiek usystematyzowana krytyka Pursera powinna wyraźnie wybrzmieć – zaś o neoliberalnych kontekstach ruchu *mindfulness* już pisałem (Marzec 2022) – tym razem powinna pojawić się także krytyczna ocena możliwości zastosowania *mindfulness* w edukacji. To ważne zagadnienie, ponieważ często adaptujemy na gruncie polskim praktyki wywodzące się wprost z amerykańskich inicjatyw podejmowanych na tym polu. Społeczeństwo amerykańskie z wielką ostrożnością odnosi się do tendencji nowatorskich, w tym do idei *mindfulness*, które zdaniem Pursera z pewnością należy dogłębnie przeanalizować, a szczególnie uważnie przyjrzeć się „gramatyce życia”, ukrytej pod pięknymi deklaracjami. Taka jest istota krytyki formułowanej przez tego badacza na temat obecności *mindfulness* w edukacji powszechnej w Stanach Zjednoczonych. Przedstawiona przez niego analiza wypełnia przestrzeń ogólnych implikacji z faktu odniesienia koncepcji tego ruchu do edukacji. Według niego *mindfulness* jest popularny w edukacji z powodu „jego obietnicy redukcji problemów zdrowia mentalnego poprzez poprawę emocjonalnej samodyscypliny, koncentracji i pracy mózgu” (Purser 2019: 183, tłum. własne). Zapewnia przy tym takie samo formatowanie zajęć i wsparcie od neuronauki, a także oddzielenie praktyki od religii. Dostrzega w nim jednak ogólne ukierunkowanie na wyniki, skoncentrowanie „szczególnie na podniesieniu wyników w testach i wyciszeniu stresu wywołanego nieustanną presją na wyniki” (Purser 2019: 183, tłum. własne). Purser wspomina też opinie, które mówią, że „*mindfulness* może pomóc dysfaworyzowanym stać się bardziej odpornymi na biedę, przestępstwa i przemoc rasizmu” (Purser 2019: 183, tłum. własne). Według niego nie zwraca się uwagi na te zewnętrzne czynniki, lecz jak zawsze skupiamy się tylko na wnętrzu. Jak stwierdza, „sprawa dotyczy sposobu, w jaki oni reagują, a nie warunków, na jakie reagują” (Purser 2019: 183, tłum. własne), wskazując, że w ruchu *mindfulness* brakuje aktywizmu i zdolności do przebudowy systemu neoliberalnego kapitalizmu, który stwarza te warunki zewnętrzne. Zgodnie z tym przekonaniem również w szkole uczniowie są przyuczani do radzenia sobie z problemami poprzez pacyfikację. Zdaniem Pursera: „*Mindfulness* mógłby stać się praktyką upelnomocnienia i emancypacji, badającą sposoby wskazujące, jak można zmienić warunki społeczne oraz priorytety” (Purser 2019: 184, tłum. własne), zamiast tego jednak podtrzymuje *status quo*. Ruch *mindfulness* jedynie przygotowuje uczniów do rywalizacji na rynku, podczas gdy powinien im zapewnić kompetencje do sprostania trudnej rzeczywistości neoliberalnego kapitalizmu, w którym samotna jednostka walczy o przetrwanie, dlatego tak ważne jest dla niej zdobycie odpowiednich umiejętności pomagających przetrwać. Edukacja zaś nie odpowiada na te potrzeby, odcinając

uczniów od kontaktu ze światem społecznym, w którym żyją – Purser ten sposób funkcjonowania edukacji nazywa brakiem aktywizmu.

Tymczasem problem dotyczy nierówności społecznych i – jak powiada badacz – „istnieje w ruchu *mindfulness* niewypowiedziane tabu w odniesieniu do krytyki” zewnętrznych źródeł cierpienia (Purser 2019: 188, tłum. własne). Ruch *mindfulness* „nie istnieje w politycznej próżni, został ukształtowany przez neoliberalne idee, które dotyczą nas wszystkich, dopóki świadomie nie stawimy oporu” (Purser 2019: 188, tłum. własne). Dominuje tutaj przekonanie, że „z neoliberalnej perspektywy społeczeństwo nie istnieje, wszystko jest rezultatem indywidualnych wyborów i odpowiedzialności” (Purser 2019: 189, tłum. własne). Według autora: „Celem edukowania dzieci jest przygotowanie ich do odgrywania ról w systemie wzrastającego konkurencyjnie kapitalizmu. *Mindfulness* zatem stanowi drogę prowadzącą do wzrostu oporu, który produkuje młode podmioty zdolne zarządzać swoimi emocjami i radzić sobie ze stresem generowanym przez świat oparty na rynku” (Purser 2019: 189, tłum. własne). W ten sposób Purser przedstawił oddziaływanie ruchu *mindfulness* w szkolnictwie amerykańskim i brytyjskim.

Ważnym kontekstem w analizie ruchu *mindfulness* zaprezentowanej przez Pursera jest religia. Jak argumentuje: „W szkole i w życiu uczymy się «zarządzania» emocjami poprzez terapeutyczny *mindfulness*, aby osiągnąć skuteczność” (Purser 2019: 189, tłum. własne). Zagadnienie to jedynie wzmiankuje, ponieważ jest ono istotne na gruncie amerykańskim, ale nie dotyczy polskich realiów.

Ze względu na ogromne zainteresowanie medytacją na Zachodzie trzeba po prostu odnotowywać propozycje społecznej percepcji tego trendu. Warto zauważyć, że głosy te świadczą o pewnej niejasności w społecznym ujęciu *mindfulness*, czego potwierdzeniem jest fakt, że medytacja praktykowana w oderwaniu od tradycji duchowej pojawia się w społecznej przestrzeni jako transpozycja, przeszczep z tradycji duchowej (religijnej). W takiej sytuacji zarówno podejście Pursera, jak i Wilbera mogą być postrzegane jako promowanie idei religijnych w świecie sekularnym, a *mindfulness* może być traktowany jako „buddyzm «bez buddyzmu»”.

Często te zjawiska następują nieświadomie, bowiem szkoły, podporządkowane zasadom wolnego rynku, uczą opanowywać swoje emocje w sytuacji, w której trzeba walczyć o przetrwanie. Moim zdaniem ruch *mindfulness* w edukacji stanowi przykład formowania się nowego trendu w ramach „pedagogizacji problemów społecznych” w postaci „terapeutyzacji problemów społecznych”. Obydwa trendy są odpowiedzią na wyzwania świata społecznego, lecz podlegają (zwłaszcza *mindfulness*) prawom i dyktatowi rynku w dyskursywnej przestrzeni, w jakiej się pojawiają. Purser, amerykański profesor zarządzania, a zarazem aktywny adept buddyzmu, podjął temat, który może stanowić odbicie sceptycyzmu zachodniej mentalności, kwestionującej wartość ruchu *mindfulness*-praktyki, która stanowi podłoże kontrkulturowych wystąpień w amerykańskiej kulturze. Warto pamiętać, że wyrażone przez Arnolda Toynbee’ego przekonanie, że najważniejszym wydarzeniem XX w. było pojawienie się buddyzmu na Zachodzie, w krytyce Pursera wydawać

się może zjawiskiem niepokojącym. Owszem, warto za autorem powtórzyć, że uważność eksponowana poza kontekstem rdzennych praktyk duchowych może budzić zaniepokojenie uważnych obserwatorów ruchów społecznych. Ten aspekt „rewolucji uważności” podkreśla również Wilber, który krytycznie odnosi się do niepokojących zachodnich praktyk buddyzmu pokolenia *baby boomers* (Wilber 2006b). Jeżeli religijny kontekst medytacji został uznany faktycznie za nieistotny, to naukowe badania nad medytacją stają się jedynie interpretacją doświadczenia, co uzasadnia rozróżnienie przez Wilbera dwóch porządków rozwoju: ścieżki *Grow up* i ścieżki *Wake up*. Konstatacje te na temat obecnego „mindful boomu” zdradzają oznaki krytycznego dystansu wobec tej mody kulturowej. Nie jest to optymistyczne stanowisko, jednak przestawiam tu jedynie moje przemyślenia wobec tego pomieszania porządków analizy zarówno przez Pursera, jak i przez psychologów. Trzeba zarazem zauważyć, że ruch *mindfulness* może być odkryciem dla ludzi poszukujących przemiany w życiu, chociaż nie zawsze warto podążać za każdym trendem kulturowym. Tylko krytyczne podejście może uchronić przed ograniczeniami wynikającymi ze społecznego zakotwiczenia idei *mindfulness*.

Literatura

- Bachmann-Medick D., 2012, *Cultural turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, tłum. K. Krzemienowa, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bauman Z., 2017, *Retrotopia*, Oxford: Polity Press.
- Beck D.E., Cowan C.C., 2006, *Spiral dynamics: Mastering values, leadership, and change*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Beck U., Giddens A., Lash S., 2009, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Błajet P., Przyborowska B., 2012, *What can „integral” mean in education?*, „Kultura i Edukacja”, nr 6 (92).
- Giddens A., 2006, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harari Y., 2017, *„Homo deus”. Krótka historia jutra*, tłum. M. Romanek, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kielar M., 2012, *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Liotard J.F., 1997, *Kondycja ponowoczesna: raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Marzec J., 2019, *Fale istnienia. Moje spotkania z Kenem Wilberem*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Marzec J., 2022, *Zawiedzione nadzieje – neoliberalne konteksty ruchu mindfulness [w:] Religijność i duchowość z perspektywy pedagogicznej: od idei do empirii*, red. M. Szczepeska-Pustkowska, S. Zielka, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Purser R., 2019, *Mcmindfulness: How mindfulness became the new capitalist spirituality*, London: Repeater.
- Sztompka P., 2005, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków: Znak.
- Wilber K., 1993, *Moja własna odyseja: wyzwanie dla psychologii humanistycznej i transpersonalnej* [w:] *Psychoterapia i zen*, red. J. Dmuchowski Warszawa: Jacek Santorski & Co – Agencja Wydawnicza.
- Wilber K. 1998, *Jeden smak. Przemyslenia nad integralną duchowością*, tłum. H. Smagacz, Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.
- Wilber K., 2006a, *Integralna teoria wszystkiego*, tłum. C. Urbański, Poznań: Zysk i S-ka.
- Wilber K., 2006b, *Integral spirituality. A startling new role for religion in the modern and post-modern world*, Boston–London: Integral Books.
- Wilber K., 2010, *Boomeritis. Powieść, która da ci wolność*, tłum. K. Mazurek, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Wilber K., 2016, *Integral meditation: Mindfulness as a way to grow up, wake up, and show up in your life*, Boulder: Shambhala.
- Wilber K., 2017, *The religion of tomorrow: A vision for the future of the great traditions – more inclusive, more comprehensive, more complete*, Boston: Shambhala.
- Wilber K., Patten T., Leonard A., Morelli M., 2008, *Integral life practice: A 21-st century blueprint for physical health, emotional balance, mental clarity, and spiritual awakening*, Boston–London: Integral Books.

Streszczenie

Autor tekstu nawiązuje do artykułu Ewy Rodziewicz *Ejże! To odpowiedzialność stanowi wyzwanie wychowawcze dzisiaj* (opublikowanego w tym tomie) poświęconego problematyce humanistycznej pedagogiki i filozofii edukacji. W związku z tym podejmuje próbę przedstawienia odpowiedzialności jako kategorii, która prowadzi do humanistycznej edukacji. W tym celu przywołuje koncepcję mapy humanizmu oraz koncepcje Kena Wilbera „ukrytej gramatyki” i mapy dominujących dyskursów, zwłaszcza tych związanych z neoliberalnym podejściem do edukacji. W toku swoich rozważań autor wprowadza dwa nowe podejścia do humanistycznej teorii edukacji: integralną edukację i *mindfulness* w edukacji. Stanowią one w jego przekonaniu odpowiedzi na wyzwania kultury ryzyka i kryzysu odpowiedzialności w studiach edukacyjnych.

Słowa kluczowe

integralna edukacja, ryzyko, odpowiedzialność, Ken Wilber, hegemonia neoliberalna

Summary

The new challenges for the theory of education – integral education and mindfulness in education

The presented text refers to the text of Ewa Rodziewicz *Come on! It is the responsibility that poses a challenge to education today*, which consists of a recall to the humanistic pedagogy and philosophy of education. According to this intention, I try to resolve the issue

of responsibility as the leading category of the humanistic education. My attempt is the presentation of the concept of the map of humanism and according to that I introduce Ken Wilbers's concept of "hidden grammar" and the map of dominant educational discourses, especially those bound to the neoliberal approach to education. I decided to introduce two new approaches to humanistic theory of education: integral education and mindfulness in education as two new humanistic categories as answers to the risk culture and the crisis of responsibility within educational studies. Shortly speaking I would like to propose two new answers to such problems described in the text of Ewa Rodziewicz.

Keywords

integral education, risk, responsibility, Ken Wilber, neoliberal hegemony