

# UWAŻNOŚĆ W SZKOLE

## - KSZTAŁCENIE UMYSŁU, SERCA I CIAŁA

### 1. Wstęp – Pestalozzi i medytacja

Serce jest jednym z elementów trójczłonowej koncepcji kształcenia wg Johanna Heinricha Pestalozziego, który opowiadał się za holistyczną wizją człowieka. Ten całościowy sposób widzenia jednostki poddawanej procesowi kształcenia jest tyleż ważny, co problematyczny. Co mogłoby oznaczać bowiem „kształcenie serca” i na czym zdaniem Pestalozziego powinno ono polegać? Pestalozzi hołdował zasadzie równomiernego rozwoju sił ludzkich, za które uznał głowę, rękę i serce, odpowiedzialne kolejno za intelekt, siły fizyczne oraz moralność. Kategoria serca objaśniana była za pomocą takich pojęć jak: cnota, wyrabianie cnotliwego i mądrego usposobienia, uszlachetnienie moralne, miłość, wdzięczność, ufność. O ile jednak metoda dotycząca rozwoju intelektu i ciała była przez Pestalozziego dość szczegółowo i konkretnie opisana, o tyle brak jasnych odniesień do „metodologii” rozwijania serca, wskazuje na kłopotliwość tej niejasnej

kategorii<sup>1</sup>. Arthur Brühlmeier – współczesny kontynuator pestalozziańskiej koncepcji, także zwraca uwagę na wcale niejednoznacznie pozytywne skojarzenia z pojęciem serca.

[...] wciąż muszę pisać o sercu, siłach serca i kształceniu serca, a coś we mnie sprzeciwia się temu, mianowicie wiedza o staromodności tych sformułowań. Jako nowocześni ludzie uznajemy mówienie o sercu – o ile nie mamy na myśli po prostu mięśnia pompującego krew – za patetyczne, sentymentalne lub nawet kiczowate, w każdym razie nienaukowe. Bardziej akceptowalnym byłby raczej «obszar emocjonalny» lub «funkcje emocjonalne». Tyle tylko, że nie dotyka to tak naprawdę istoty rzeczy. Serce Pestalozziego oznacza przede wszystkim sferę obyczajową – sam najczęściej mówi o obszarze moralnym<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Marta Znaniecka, *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2017.

<sup>2</sup> Arthur Brühlmeier, *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna*

Brühlmeier zadaje sobie także pytanie jak obszar zakładający poznanie intuicyjne, oparty na wewnętrznym doświadczeniu, trudno mierzalny, rządzący się innymi prawami niż racjonalność pracy intelektualnej (głowa), niewidzialny w obliczu namacalności ciała (ręka), znaleźć może swoje uzasadnienie w procesie kształcenia. Zadaje on sobie to pytanie niejako na nowo, będąc świadomym tego, że Pestalozzi powierzył sferę serca pieczy religijnego kształcenia. Sam jednak bliski jest myśli o kształceniu sumienia w kontekście świeckim:

Sumienie można prawdopodobnie kształcić świadomie wyłącznie w kulturze ciszy. Jeśli nauczycielowi nie uda się stworzyć warunków, w których klasa doświadczy dobroczynnego oddziaływania prawdziwej ciszy, mówienie o sumieniu przekształci się w zwyczajne kazanie o moralności. Nie dotrze do wnętrza uczniów. Szczęśliwi ci uczniowie, którzy razem ze swoim nauczycielem zanurzają się w ciszy, mogą wsłuchać się w siebie i w sposób nieskrępowany wyrażać to, co usłyszeli i spostrzegli. Owa intymność stanowi swego rodzaju drugi biegun dla coraz większego rozgardiaszu, nerwowej krzątaniny i depersonalizacji w procesie kształcenia<sup>3</sup>.

Sposobnością do kultuwowania ciszy, jako narzędzia docierania do wnętrza ucznia, dzięki któremu może uruchomić się proces samopoznania, jest zdaniem Brühlmeiera, medytacja. Pisze: „Jest wolna od wszelkiej ideologii i dogmatyki, dostępna dla kreatywności serca i wnętrza każdej jednostki. Nauczanie realizowane w duchu Pestalozziego zawsze daje okazję do medytacyjnego

zachowania”<sup>4</sup>. Elementy „medytacyjnego zachowania”, o którym wspomina tutaj Brühlmeier, są obecne w ramach pedagogiki kontemplatywnej, która pracuje na rzecz wzmocnienia holistycznej wizji edukacji. Realizuje ona także postulat, który podniosłam w mojej książce *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*, a mianowicie, by obszar duchowości, do której włączam przywołaną tu kategorię pestalozziańskiego serca, był równoprawny z innymi wymiarami zaangażowanymi w proces edukacji, poddawany refleksji, a także realizowany w praktyce pedagogicznej<sup>5</sup>.

## 2. Praktyki kontemplatywne i uważność (*mindfulness*)

Praktyka uważności (*mindfulness*) wkraczająca do procesu edukacji, której poświęcony jest niniejszy artykuł, może zostać potraktowana jako egzemplifikacja pestalozziańskiej koncepcji holistycznego kształcenia, i równocześnie jako próba przełożenia kategorii serca na język praktyki edukacyjnej. Nie tylko jednak serce jest tutaj przedmiotem zainteresowania. W pierwszym planie pojawia się bowiem trening uwagi, który nierozdzielnie związany jest ze świadomością ciała. Praktyka uważności angażuje zatem wszystkie trzy pestalozziańskie kategorie: głowę, rękę i serce, nawiązując wprost do holistycznej koncepcji kształcenia<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Marta Znaniecka, *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*, dz. cyt., s. 215.

<sup>6</sup> Tenże, *Praktyki kontemplatywne w edukacji. Próba scalenia sfragmentowanego podmiotu, poznania i wspólnoty*, w: *Edukacja-wartości-kontrowersje*, red. nauk. Szymon Dąbrowski, Małgorzata Obyrcka, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2017.

*Heinricha Pestalozziego*, przeł. Magdalena Wojdak-Piętkowska, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011, s. 70-71.

<sup>3</sup> Tamże, s. 234.

Zanim jednak przejdę do objaśnienia sensu i znaczenia fenomenu uważności (*mindfulness*) w obszarze edukacji, to chciałabym najpierw nakreślić nieco szerszą perspektywę studiów kontemplatywnych, które dopiero od niedawna zaczęły sięgać po naukowe metody badań nad wpływem kontemplacji (w tym także medytacji *mindfulness*) na życie człowieka. „Kontemplacja obejmuje długotrwałe skupianie uwagi prowadzące do pogłębienia stanu koncentracji, spokoju, wglądu oraz «kontekstualizujących» orientacji («*contextualizing orientations*»)»<sup>7</sup>. Praktyki kontemplatywne natomiast, to szerokie spektrum ćwiczeń angażujących umysł i ciało, których punktem wyjścia jest trening uwagi, co w efekcie rozwijać ma pozytywne jakości umysłu i serca, takie jak: współczucie, równowaga emocjonalna i psychiczna odporność (*resilience*). Przynależące do praktyk kontemplatywnych procedury trenowania umysłu poddawane są naukowym badaniom w ramach studiów kontemplatywnych. Istnieją ich trzy główne obszary: po pierwsze są to nauki eksperymentalne, takie jak neuronauka, psychologia i nauki kognitywne, badające wpływ kontemplatywnych doświadczeń na funkcjonowanie człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym; po drugie nauki humanistyczne, badające rolę kontemplacji w filozofii, religii czy literaturze; i po trzecie sztuka, w ramach której bada się znaczenie kontemplacji zarówno w procesie twórczym, jak i w doświadczaniu sztuki. Obecność studiów kontemplatywnych w polu edukacji polega natomiast na praktycznej implementacji i badaniu

efektów praktyk kontemplatywnych w procesie kształcenia na każdym szczeblu edukacji: od przedszkola, aż do uniwersytetu. Przykładem naukowej platformy, na której dochodzi do krzyżowania się tych wielu perspektyw jest Contemplative Studies Initiative (CSI) przy Brown University (USA), spełniająca kryteria jednego z pierwszych w Stanach Zjednoczonych formalnych kierunków studiów poświęconych badaniom kontemplatywnym. Studenci, obok analizy tekstów z różnych kontemplatywnych tradycji oraz zdobywania wiedzy z zakresu neuronauki, uczestniczą w zajęciach nazywanych MedLab (Meditation Laboratory). Polegają one na praktycznych ćwiczeniach medytacyjnych i są okazją do pogłębienia studiów nad materiałem, poddawanym w pierwszej kolejności intelektualnej analizie. Wyraźne staje się tutaj dostrzeżenie potrzeby uzupełniania wiedzy zdobywanej poprzez przyjmowanie perspektywy trzecioosobowej, wiedzą wpływającą ze zmiany perspektywy na pierwszoosobową. Pedagodzy kontemplatywni podkreślają, że jednym z największych wyzwania współczesnej edukacji jest potrzeba zintegrowania subiektywności jako wymiaru, który może mieć swój znaczący udział w procesie poznania. „Kultura uniwersytecka potrzebuje objąć prosty fakt, że poznanie, które jest naszą sprawą, jest ściśle powiązane z afektem, nieważne jak bardzo byśmy myśleli, że emocje nie są naszą sprawą”<sup>8</sup>.

Impulsem do rozwijania kontemplatywnej nauki i włączania jej wyników do pola edukacyjnego było rosnące w świecie nauki zainteresowanie medytacją uważności (*mindfulness*). *Mindfulness*, czyli uważność, stanowi

<sup>7</sup> Harold Roth, *A Pedagogy for the New Field of Contemplative Studies*, [https://www.academia.edu/5770209/A\\_Pedagogy\\_for\\_the\\_New\\_Field\\_of\\_Contemplative\\_Studies](https://www.academia.edu/5770209/A_Pedagogy_for_the_New_Field_of_Contemplative_Studies), s. 3, (dostęp dn. 15.03.2018).

<sup>8</sup> Palmer J. Palmer, Arthur Zajonc, M. Scribner, *The Heart of Higher Education, A Call to Renewal*, Jossey-Bass, San Francisco 2010, s. 41.

filar filozofii i religii buddyjskiej. Ma już ponad dwutysiącletnią tradycję, jednak w ściśle świeckim kontekście zachodniej medycyny, psychoterapii i edukacji, pojawia się dopiero od kilku dekad, m. in. za sprawą Jona Kabta-Zinna. W 1979 roku w uniwersyteckim centrum medycznym w Massachusetts poprowadził on swój pierwszy kurs Mindfulness Based Stress Reduction, skierowany do osób doświadczających bólu fizycznego i związanego z nim cierpienia psychicznego. Uznawany za „ojca” świeckiej medytacji Kabat-Zinn definiuje *mindfulness* jako świadomość wyłaniającą się z kultuwowania szczególnego rodzaju uwagi: celowej, nieosądzającej i skierowanej na chwilę bieżącą<sup>9</sup>. Trenowanie takiej uwagi, jak dowodzą badania, ma wpływ na lepsze radzenie sobie z bólem i dobrostan psychiczny<sup>10</sup>, radzenie sobie ze stresem<sup>11</sup> oraz obniżenie lęku<sup>12</sup>. Z badań wynika także, że interwencje MBSR, co prawda różnią się w swoim oddziaływaniu (od umiarkowanego do dużego), nie mniej jednak potwierdzają swoją skuteczność w zmniejszaniu depresji, lęku, stresu, i poprawie jakości życia również zdrowych uczestników<sup>13</sup>.

<sup>9</sup> Jon Kabat-Zinn, *Życie piękna katastrofa. Mądrością ciała i umysłu możesz pokonać stres, choroby i ból*, Czarna Owca, Warszawa, 2009.

<sup>10</sup> Paul Grossman, Ludger Niemann, Stefan Schmidt, Harald Walach, *Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis*, „Journal of Psychosomatic Research”, Elsevier, 57(1) 2004, s. 35–43.

<sup>11</sup> Alberto Chiesa, Alessandro Serretti, *Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis*, „The Journal of Alternative and Complementary Medicine”, Mary Ann Libent, Inc. Publishers, 15(5) 2009, s. 593–600.

<sup>12</sup> Elisabeth A. Hoge, Eric Bui, Luana Marques, Christina A. Metcalf, Laura K. Morris, Donald J. Robinaugh, Naomi M. Simon, *Randomized Controlled Trial of Mindfulness Meditation for Generalized Anxiety Disorder: Effects on Anxiety and Stress Reactivity*, „The Journal of Clinical Psychiatry”, Physicians Postgraduate Press, 74(8) 2013, s. 786–792.

<sup>13</sup> Basom Khoury, Manoj Sharma, Sarah E. Rush, Claude Fournier, *A meta-analysis of mindfulness-based stress reduction (MBSR) interventions in healthy individuals*, „Journal of Psychosomatic Research”, Elsevier, 78(6) 2015, s. 519–28.

Po pierwszej fali uważności, za którą uznaje się wejście *mindfulness* do służby zdrowia, przyszła druga fala – tym razem w psychoterapii. W latach 90. XX wieku zmodyfikowano pierwotną wersję MBSR, tworząc program Mindfulness Based Cognitive Therapy (MBCT) dedykowany osobom borykającym się z problemem nawracającej depresji<sup>14</sup>. Z kolei trzecia fala uważności miała swój początek ok. 2000 roku i wiązała się z pierwszymi próbami przeszczepiania praktyki *mindfulness* na grunt edukacji. Trend włączania praktyk kontemplatywnych do procesu kształcenia został zapoczątkowany na fali entuzjazmu wynikającego z doniesień na temat pozytywnych efektów medytacji uważności na osoby dorosłe. Na dzień dzisiejszy mamy do czynienia z dość obiecującymi, acz wciąż raczkującymi badaniami na temat wpływu praktyki uważności na dzieci i młodzież<sup>15</sup>.

### 3. Uwaga na równowagę

Jest kilka powodów, dla których pedagodzy i nauczyciele zainteresowali się wprowadzaniem praktyki uważności do szkół. Jednym z nich jest świadoma praca z uwagą, która stanowi centralną część praktyki uważności. Zanim jeszcze komukolwiek przyszło do głowy, by uczyć uważności w szkołach, William James z dużą jasnością pisał: „Zdolność dobrowolnego powracania błądzącą uwagą, wielokrotnie, stanowi rdzeń osądu,

<sup>14</sup> Mark G. Williams, John D. Teasdale, Zindel V. Segal, Judith Soulsby, *Mindfulness-Based Cognitive Therapy Reduces Overgeneral Autobiographical Memory in Formerly Depressed Patients*, „Journal of Abnormal Psychology”, American Psychological Association, t. 109, nr 1 (2000), s. 150–155.

<sup>15</sup> Spis badań dotyczących oddziaływań praktyki uważności na dzieci i młodzież dostępny jest na stronie <https://www.mindfulschools.org/about-mindfulness/research/#reference-9> (dostęp z dn. 17.03.2018 r.).

charakteru i woli. Nikt, kto tego nie opanował, nie jest panem samego siebie. Edukacja, która doskonaliłaby tę zdolność, byłaby edukacją w pełnym tego słowa znaczeniu<sup>16</sup>. Potrzeba dostrzeżona na początku XX wieku przez Jamesa została znacznie później zaadresowana przez osoby i instytucje związane z uważnością. Dostrzegają one paradoksalną, jak się wydaje, sytuację, w której uczeń na co dzień słyszy komunikat „skup się!”, i jednocześnie nie otrzymuje żadnych wskazówek, które podpowiadałyby mu, jak może to robić. Z tego punktu widzenia praktykowanie uważności w szkole nabiera uzasadnienia. Nauka regulowania uwagi polega tutaj na zauważaniu momentów rozproszenia, intencjonalnym powracaniu uwagą do obiektu skupienia i wzmacnianiu siły koncentracji poprzez pozostawanie przy danym obiekcie. Co więcej jednak, trenowanie uwagi w ramach praktyki *mindfulness* wzmacnia także procesy metapoznawcze<sup>17</sup>. Uczy przyjmować perspektywę obserwatora wobec procesów zachodzących na poziomie myśli i emocji.

O treningu uważności można pomyśleć jak o wzmacnianiu zdolności do latania ptaka, który leci pod warunkiem, że obydwa skrzydła są sprawne, silne i działają jednocześnie. Pierwsze wspomniane wyżej „skrzydło” dotyczy treningu uwagi. Z kolei drugie „skrzydło” napędzane jest treningiem regulacji emocjonalnej. Z tym wiąże się zaopiekowanie wewnętrznym światem emocji, który najczęściej wymyka się spod kontroli w trudnych momentach życia psychicznego: kiedy doświadczamy stresu lub nieprzyjemnych emocji. W rzeczywistości szkoły takich

momentów nie brakuje i to zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli. Stres przynoszony z domu do szkoły, stres generowany przez kontakty interpersonalne, rówieśnicze, zwierzchnicze, stres generowany przez egzaminy, testy, wymagania, natłok informacji, rywalizację, stres napędzany w końcu przez nową wszechobecną technologię, hałas, warunki pracy. Ponadto jeszcze niezwykle znaczący jest przecież fakt, że szkoła jest miejscem dorastania i intensywnego rozwoju ciała, mózgow i umysłów dzieci i młodzieży, co samo przez się stanowi olbrzymie wyzwanie<sup>18</sup>. Zatem szkoła jako miejsce, w którym stres jest zjawiskiem wyraźnie obecnym, może być jednocześnie miejscem, w którym można uczyć się lepiej z nim radzić. Regulacja emocjonalna adresowana przez praktykę uważności staje się tutaj podstawą dla tworzenia bardziej sprzyjających warunków dla nauki, pracy i relacji interpersonalnych. Oznacza zyskiwanie większej świadomości własnych emocji i ściśle związanych z nimi myśli, co prowadzi do mniej reaktywnej emocjonalnej. Szczególnie w trudnych sytuacjach, które wywołują reakcję stresową i związane są z przeżywaniem nieprzyjemnych emocji, bardzo łatwo jest o automatyczne reakcje np. w sytuacji lęku wycofują się i mój umysł rumi; kiedy odczuwam napięcie, zaczynam się złościć i krzyczę itp. Trenowanie uważności, po pierwsze, wzmacnia niereaktywność, a więc zbliżanie się do bardziej świadomej odpowiedzi na konkretną sytuację, powstrzymując łańcuch automatycznych reakcji. Po drugie natomiast, wspomaga szybszy powrót do stanu równowagi, po tym, kiedy organizm zostaje z niej wybity.

<sup>16</sup> William James, *The Principles of Psychology*, Henry Holt and Company, New York 1931, s. 424.

<sup>17</sup> Tomasz Jankowski, Paweł Holas, *Metacognitive model of mindfulness*, „Consciousness and Cognition”, Elsevier, 28 (2014), s. 64–80.

<sup>18</sup> Daniel Siegel, *Burza w mózgu nastolatka*, Wydawnictwo MIND, Podkowa Leśna 2017.

Zarówno jedno, jak i drugie skrzydło ptaka: trening uwagi i trening regulacji emocjonalnej opierają się na dostrzeganiu rzeczywistości ciała: zmieniających się odczuć, sygnałów, wrażeń, które są doznaniem natury fizycznej. Trening koncentracji uwagi odbywa się poprzez „zakotwiczenie się” w ciele, czyli utrzymywanie uwagi na doznaniach płynących np. z faktu oddychania lub innych wrażeń płynących z ciała. Idąc jednak dalej, większa świadomość ciała wspiera także większą świadomość emocjonalną, ponieważ emocje zawsze związane są z określonymi odczuciami natury fizycznej.

Pestalozziańska kategoria serca z kolei, w treningu uważności reprezentowana jest przez pojęcie współczucia. W chińskiej kaligrafii słowo *mindfulness* składa się z dwóch elementów: pierwszy oznacza „teraz”, a drugi to „serce”. Idąc tym tropem, *mindfulness* można wyjaśnić jako „bycie w chwili bieżącej pełnią serca”. Trening współczucia jest ważnym i nieodzownym elementem treningu uważności, o czym świadczy jedna z wypowiedzi Kabata-Zinna, który twierdzi, że jeśli wypowiadając słowo *mindfulness*, nie słyszysz słowa *heartfulness*, to na pewno nie wiesz czym jest to pierwsze<sup>19</sup>. Kontakt z obszarem własnego serca, współczucie dla siebie i innych, życzliwość, wdzięczność – to pojęcia na stałe goszczące w praktyce uważności, co do których można mieć podobne zastrzeżenia, jak cytowany już wcześniej Brühlmeier w odniesieniu do pestalozziańskiej kategorii serca. Wszystkie one brzmią nienaukowo i staromodnie, choć jednocześnie dotyczą ważnych aspektów ludzkiego doświadczenia, o których w szkole rzadko się rozmawia, i jeszcze rzadziej

się je praktykuje. Jednak wiedza budowana na najnowszych badaniach neuronaukowych potwierdza, że współczucie, podobnie jak choćby krytyczne myślenie, może być obszarem ćwiczeń i treningu<sup>20</sup>.

#### 4. Programy uważności w szkole

Niespełna dwie dekady temu w Stanach Zjednoczonych i Europie ruszyły pierwsze programy skierowane do szkół, w których zaproponowano praktykę uważności. Inicjatorami tego ruchu były takie organizacje jak: The Inner Kids Foundation<sup>21</sup>, Mindful Schools<sup>22</sup>, Mindfulness in Schools Projects<sup>23</sup>, The Hawn Foundation<sup>24</sup>, Academy for Mindful Teaching<sup>25</sup>. Ostatnie lata obfitują w wylanianie się coraz to nowych programów i aktywnych edukatorów, którzy oferują włączanie praktyki uważności do życia szkół. Dzieje się to również w Polsce, choć jeszcze na niewielką skalę. Proponowane curricula stanowią dawkę psychoedukacji na temat pracy umysłu, fenomenu uwagi, emocji, stresu, współczucia i wdzięczności, i są połączone z krótkimi momentami praktyki. Cele takie jak: wzmocnienie siły koncentracji, rozwijanie kontaktu ze zmysłami oraz wzmacnianie psychicznej odporności wydają się być przydatne nie tylko dla uczniów, ale również dla samych nauczycieli. Z racji wykonywanej pracy nauczyciele często cierpią z powodu wysokiego poziomu stresu, narażeni

<sup>20</sup> Richard J. Davidson, Daniel Goleman, *Altered Traits: Science Reveals How Meditation Changes Your Mind, Brain, and Body*, Avery Publishing Group 2017.

<sup>21</sup> <https://www.susankaisergreenland.com/inner-kids-program/> (dostęp dn. 17.03.2018).

<sup>22</sup> <https://www.mindfulschools.org> (dostęp dn. 17.03.2018).

<sup>23</sup> <https://mindfulnessinschools.org> (dostęp dn. 17.03.2018).

<sup>24</sup> <https://mindup.org/thehawnfoundation/> (dostęp dn. 17.03.2018).

<sup>25</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=6aaJtBKwK9U> (dostęp dn. 17.03.2018).

<sup>19</sup> Jon Kabat-Zinn, *Heartfulness*, wypowiedź dla Omega Institute for Holistic Studies, (dostęp dn. 17.03.2018).

są na zjawisko wypalenia zawodowego i potrzebują konkretnych narzędzi do regularnego dbania o swój dobrostan psychofizyczny. Treningi uważności dla nauczycieli oraz programy uważności dla dzieci i młodzieży są próbą realizacji wizji szkoły, w której praktyka uważności włączana do codziennych aktywności, jest elementem wspierającym całe środowisko szkolne.

Należy jednak uczciwie podkreślić to, co wynika z badań naukowych, a mianowicie fakt, że „[...] obecny entuzjazm i implementacja programów uważności w szkołach albo programów medytacyjnych, wyprzedziły empiryczne dowody na skuteczność tych programów”<sup>26</sup>. Przy innej okazji jednak, ta sama autorka cytowanej metaanalizy, Willoghby Britton sugeruje, że skoro badania z zakresu neuronauki dają podstawy, by sądzić, że jakości umysłu takie jak uważność, współczucie, czy odporność psychiczna, mogą być takim samym obszarem do trenowania, jak choćby krytyczne myślenie, to zarówno jedno, jak i drugie powinny stać się częścią programu kształcenia<sup>27</sup>.

## 5. Podsumowanie

Współczesna szkoła staje się w wielu miejscach na świecie przestrzenią ciekawych 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 po pierwsze narzędziem do introspekcji i samopoznania, przekierowując 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, wzmacniając w ten sposób kompetencje metapoznawcze. „Narzędziem”, które umożliwia dostęp do tego skomplikowanego wewnętrznego świata, jest ciało stanowiące przeciwwagę dla rozpraszającego się umysłu<sup>28</sup>. Ta zmiana perspektywy poznawczej, jak twierdzą kontemplatywni pedagodzy, ma znaczący wpływ na podnoszenie nie tylko dobrostanu jednostki, ale również na jakość zdobywanej i konstruowanej wiedzy, a w dalszej perspektywie – uprawianej nauki<sup>29</sup>.

To, co wydaje się być dość nowe i wnoszące, to fakt, że kontemplatywna pedagogika pokazuje drogę przekładania na język praktycznych działań trudno uchwytny obszary związane z duchowością człowieka, takie jak serce, miłość czy współczucie. Tym samym ta holistyczna wizja kształcenia wpisująca się w pestalozziańską koncepcję rozwoju głowy, ręki i serca, wypełnia treścią szczególnie tę ostatnią „staremodną” kategorię.

<sup>26</sup> Willoughby B. Britton, Nathaniel E. Lepp, Halsey F. Niles, Tomas Rocha, Nathan E. Fisher, Jonathan S. Gold, *A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children*, „Journal of School Psychology”, Elsevier, nr 52 (2014), s. 274.

<sup>27</sup> Film promocyjny *Contemplative Studies Initiative*, <http://www.brown.edu/academics/contemplative-studies/> (dostęp dn. 9.02.2015).

<sup>28</sup> Britta K. Hölzel, Sara W. Lazar, Tim Gard, Zev Schuman-Olivier, David R. Vago, Ulrich Ott. *How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective*. „Perspectives on Psychological Science”, Association for Psychological Science, 6(6), 2011, s. 6537–559.

<sup>29</sup> Zob. Daniel P. Barbezat, Mirabai Bush, *Contemplative Practices in Higher Education*, Jossey-Bass, 2014; Palmer J. Palmer, Arthur Zajonc, M. Scribner, *The Heart...*, dz. cyt.

### **Mindfulness in Schools** – **Educating the Heart, Mind and Body** (Summary)

One may see the introduction of mindfulness practice to education as an exemplification of J. H. Pestalozzi's concept of holistic education. At the same time it may be viewed as an attempt to translate the category of the heart into a more detailed language of educational practice. Interesting experiments are being conducted in many places all over the world in contemporary schools. For example, incorporating contemplative practices such as mindfulness practice into curriculum, schools experimenting with techniques that allow students to stay in silence, to examine their inner states, and to observe the mind. The fact that contemplative pedagogy shows the way of translating the hard-to-reach areas related to the human spirituality (the heart, love or compassion) into the language of educational practices seems to be quite new and contributing.

**Keywords:** Contemplative education, mindfulness in schools, mindfulness in education, spirituality

**MARTA ZNANIECKA:** jest doktorem pedagogiki, certyfikowaną nauczycielką Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) oraz trenerką umiejętności psycho-społecznych. Na co dzień pracuje z dorosłymi, młodzieżą i dziećmi, ucząc ich praktyki uważności w Pracowni Redukcji Stresu. Jest zainteresowana obecnością i oddziaływaniem praktyk kontemplatywnych na polu edukacji.