

Marzanna Bogumiła Kielar, Aneta Gop

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

Integralność

– ważny aspekt kształcenia uniwersyteckiego w XXI wieku

Integrity

– important aspect of university education in 21st century

ABSTRACT: This article shows the idea of integrality as a possible factor of overcoming the current crisis of university. At the beginning it refers to the origins of the crisis of modern university, as a result of the invasion of rules of corporations into academic culture. Then it explains the idea of integrality as a key element of reflection that overcomes the limits of modernism and postmodernism. The article describes approaches to teaching and learning in Western higher education across eras, including the scenario of integral higher education. Finally it presents purposeful practices aiming to catalyze integral development.

KEYWORDS: The crisis of the university, idea of integrality, integral development, purposeful practices aiming to catalyze integral development.

STRESZCZENIE: Autorki wskazują ideę integralności i rozwoju integralnego jako możliwe czynniki przezwyciężenia kryzysu współczesnego uniwersytetu. Na początku odwołują się do przyczyn kryzysu współczesnego uniwersytetu wskutek inwazji norm korporacyjnych na kulturę akademicką. Następnie wyjaśniają ideę integralności jako kluczowego elementu refleksji wykraczającej poza ograniczenia modernizmu i postmodernizmu. W dalszej części przywołują podejścia do nauczania i przyswajania wiedzy w wyższej edukacji na Zachodzie na przestrzeni wieków, włączając scenariusz wyższej edukacji integralnej. W zakończeniu przedstawiają celowe praktyki katalizujące rozwój integralny.

SŁOWA KLUCZOWE: Kryzys uniwersytetu, idea integralności, rozwój integralny, celowe praktyki katalizujące rozwój integralny.

Kryzys współczesnego uniwersytetu

Diagnostując przyczyny kryzysu współczesnego uniwersytetu, badacze wskazują przede wszystkim na inwazję norm kultury korporacyjnej na wspólnotową kulturę akademicką, co skutkuje naruszeniem jej autonomii i kolonizacją przez obce wartości (Gidley 2009, 2010; Sztompka 2014, 2017). Te działania i wartości obrazuje język, który przeniknąwszy do humanistyki, deprawuje ją: student jako klient, usługa edukacyjna, ekonomia wiedzy, wydajność itp. Edukacja głównego nurtu niepostrzeżenie przekształciła się w *edukację*¹, poddaną kontrolującej *kulturze audytu* (McLure 2006), postulującą m.in. epistemologię redukcjonizmu, biurokratyzację i ekonomizację kształcenia i wychowania, instytucjonalizację rywalizacji oraz utrwalającą kognicentryzm i regresję do scjentyistycznej manieri badań naukowych. Wymienione praktyki sabotują rozwój pionowy człowieka dorosłego, sprzeciwiają się wyłanianiu wyżej złożonych porządków świadomości postkonwencjonalnej i integralnej (szerzej: Kielar 2016).

Kultura korporacyjna postuluje redukcjonistyczny, zawodowy model kształcenia (przyuczenie do zawodu na zamówienie i doraźne potrzeby rynku pracy), natomiast zadaniem tradycyjnej kultury uniwersyteckiej jest kształtowanie światłego obywatela o szerokich horyzontach i bogatej wyobraźni, innowacyjnego i kreatywnego, obdarzonego wrażliwością etyczną i estetyczną (Sztompka 2014). Te postulaty dawnej Akademii pozostają w zgodzie z nową wykładnią UNESCO, która zaleca nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności, ale urzeczywistnianie porządku ewolucji istoty ludzkiej w toku całego życia, uwzględniające rozwój integralny w wielu obszarach: umysłowym, fizycznym, emocjonalnym, moralnym i duchowym. Celem ma być formowanie wielostronnej i harmonijnej osobowości.

W świetle wiedzy o ewolucji świadomości indywidualnej i kolektywnej owo modernistyczne, redukcjonistyczne podejście do kształcenia jest anachronizmem ograniczającym potencjał rozwojowy człowieka. Rozwój myślenia postformalnego i wypływających z niego systemów wiedzy (postdyscyplinarna teoria integralna, teoria złożoności, teoria konstruktywistyczno-rozwojowa) wskazują na przesuwanie się paradygmatów: od światopoglądu związanego z pozytywizmem, modernizmem, specjalizacją i rozumowaniem formalnym ku postindustrialnemu światopoglądowi związanemu z postpozytywizmem, świa-

¹ Termin pochodzący od słowa „educrats”, wprowadzony przez brytyjską pedagog Maggie McLure (2006), która pragnęła zobrazować edukacyjne praktyki światopoglądu modernistycznego wraz z charakteryzującą go fragmentacją wiedzy, specjalizacją i redukcjonizmem.

domością postkonwencjonalną, rozumowaniem postformalnym i integralnym (Gidley 2011b). Jednak uniwersytety nie wydają się otwarte na wyłaniający się paradygmat integralny oraz badania nad pionową ewolucją świadomości osób dorosłych, w czym upatrujemy istotny czynnik kryzysu uniwersytetu.

Już w 2006 roku Komisja Europejska wydała komunikat „Delivering on the modernisation agenda for universities”, w którym w części poświęconej zwiększaniu interdyscyplinarności i transdyscyplinarności stwierdza się, iż „uniwersytety powinny być zdolne do rekonfiguracji nauczania i badań tak, by mogły czerpać korzyści z najnowszych prac badawczo-rozwojowych w istniejących obszarach i z nowych wyłaniających się linii badań naukowych. To wymaga mniejszego skupienia na dyscyplinach naukowych, a większego na dziedzinach badawczych” (za: Molz 2009, s. 172).

Wydaje się zatem konieczne przeprojektowanie edukacji m.in. poprzez krzewienie, uprzystępnianie i uwewnętrznienie wiedzy na temat postkonwencjonalnego i integralnego rozwoju człowieka dorosłego². Szczególnie istotne w omawianym kontekście są dokonania badaczy konstruktywistyczno-rozwojowych (neo-Piagetanie) i postdyscyplinarna metateoria integralna Kena Wilbera, opisywane już w odniesieniu do polskiej edukacji³. Ich przydatność wyraża się choćby w budzeniu motywacji rozwojowej i wskazywaniu na zdolności, które można rozwijać na wyłaniających się hierarchicznie postformalnych i integralnych poziomach świadomości. Zaawansowane rozwojowo poziomy świadomości integralnej udostępniają m.in. takie kompetencje, jak: złożone porządki rozumowania postformalnego, które wykraczają poza rozpoznany przez Piageta poziom operacji formalnych (rozumowanie: systematyczne, metasyste-

² Rozwój pionowy badacze dzielą na następujące etapy: przedkonwencjonalny, konwencjonalny, postkonwencjonalny lub postformalny i metasymboliczny lub transpersonalny. Neo-Piagetanci teoretycy konstruktywistyczno-rozwojowi (Loevinger 1976; Kegan 1982; Cook-Greuter 2000, 2004, 2010a, b, 2011; Commons, Richards 2003; Commons i in. 2008; Torbert 1994, 2003, 2010, 2013) i teoretycy integralni (Wilber 2002, 2007, 2017) postrzegają rozwój pionowy człowieka (psychiczny i kulturowy) jako urzeczywistnianie przez jednostkę i grupy społeczne wyłaniających się hierarchicznie, coraz bardziej złożonych porządków świadomości, które manifestują się poprzez osobne systemy wartości, różne światopoglądy, postawy i in. Dokładne omówienie problematyki etapowego rozwoju dojrzałych dorosłych przedstawiono w: Kielar 2015a.

³ Wilberowska metateoria integralna wzbudza zainteresowanie polskich pedagogów, którzy dokonują jej rekonstrukcji i adaptują dla praktyki pedagogicznej. Najważniejsi badacze na tym polu to: P. Błajet (2012, 2016), P. Błajet, B. Przyborowska (2012, 2015), B. Przyborowska (2013), M.B. Kielar (2012), M.B. Kielar, A. Gop (2012), K. Krasoń (2015), o czym pisano w innym miejscu, przybliżając koncepcje polskiej edukacji integralnej (Kielar 2015b). Za inspirującą uznaje teorię Wilbera Z. Kwieciński, odwołujący się do niej m.in. w kontekście pedagogiki krytycznej (2017).

matyczne, paradygmatyczne, *cross-paradygmatyczne*), myślenie kontekstualne, zdolność obierania metaperspektyw, wybitne zdolności twórcze i innowacyjne, świadomość konstruktów, zdolność dostrzegania i akceptowania paradoksów, pluralizm, duchowość, mądrość, zdolność ujmowania wszystkich doświadczeń w terminach zmiany i ewolucji, zdolność do zrównoważonego tolerowania niejednoznaczności, sprzeczności (nieodłączna cecha procesu twórczego), zdolność obserwacji treści własnego umysłu i postrzegania struktury własnych procesów myślowych, transdyscyplinarność, perspektywa globalna i planetarna, zdolność katalizowania głębokiego rozwoju jednostek, grup, systemów (Cook-Greuter 2000; Kegan 1994; Commons, Richards 2003; Gidley 2011b).

Choć nikły procent dorosłej populacji wykazuje wymienione zdolności, to badania nad ewolucją świadomości dowodzą, że umysł dorosłego człowieka rozwija się w kierunku integralnym i postformalnym, mimo braku wsparcia kulturowego. Edukacja musi podążać za tą ewolucją (Gidley 2011a, b), nie może mierzyć się z wyzwaniami postindustrialnego XXI wieku za pomocą modelu zakorzenionego w XIX-wiecznej idei kształcenia ery przemysłowej, który wielki pożytek społeczny przyniósł w przeszłości. Poziom świadomości i umiejętności epoki modernistycznej nie zdołają sprostać złożoności istnienia, którą odsłania napływająca w toku ewolucji fala świadomości integralnej, obejmująca poziomy postkonwencjonalny i postformalny rozwój poznawczy, moralny, tożsamości, wartości, potrzeb i in. Warto zauważyć, że umiejętność analizowania dynamiki złożonych problemów (np. terroryzm, korupcja, ubóstwo) oraz zdolność generowania prawdziwie twórczych innowacji wyłaniają się wraz z rozwojem wyższych porządków rozumowania postformalnego (Commons, Bresette, Ross 2008). Istnieje niewielkie ogólne przekonanie, że jedynie głębsze, metaparadygmatyczne i integralne podejście gwarantuje przekroczenie fragmentarycznych perspektyw i uporanie się z problemami generowanym na niższych poziomach rozwoju świadomości.

Jak podkreśla Gidley, „po raz pierwszy w historii możemy z rozmysłem uczestniczyć we współtworzeniu naszej przyszłości poprzez świadomą ewolucję” (2011b, s. 409), otwierając się – także w edukacji – na nowe wzory rozumowania i wiedzy. Warto zasiewać idee, inicjować procesy i tworzyć środowisko edukacyjne, które zezwoli stosować modele i narzędzia wspierające integralny rozwój człowieka dorosłego w postindustrialnych czasach.

Metateoretyczna idea integralności

Kategoria integralności jest kluczowym elementem postpostmodernistycznej refleksji, wykraczającej poza ograniczenia modernizmu i postmoder-

nizmu. Oznacza ona m.in. taki etap rozwojowy świadomości, który uznaje i godzi wartości i osiągnięcia wszystkich poprzedzających go poziomów (niezwykle skonfliktowanych ze sobą) – plemienny/magiczny, tradycyjny/mityczny, modernistyczny/racjonalny, postmodernistyczny/pluralistyczny, postmodernistyczny/integralny) – w hierarchicznym rozwoju pionowym (Wilber 2000, 2007). Genealogia tak ujmowanej idei integralnej ma bogatą tradycję w kulturze Zachodu i filozofii Wschodu. Jak wskazuje Hampson (2013) jej korzenie sięgają m.in. neoplatonizmu, renesansu, niemieckiego klasycyzmu (Herder, Goethe, Schiller) romantyzmu (Schlegel, Holderlin, Novalis) i idealizmu (Fichte, Hegel, Schelling), a także konstruktywnego postmodernizmu.

Myśl integralna wnosi jakości oraz potencjał naukowy i społeczny, których poprzedzające ją konwencjonalne porządki rozumowania nie znają. Perspektywa integralna ma bowiem charakter ewolucyjny, syntetyzujący, nieredukcjonistyczny i inkluzyjny. Integralność oznacza tu m.in. włączanie wielorakich perspektyw, wiązanie rozbieżnych paradygmatów w metasyntezę (metaparadygmat), uwzględnianie wszystkich ważnych obszarów badań i jak największej liczby uzasadnionych prawd cząstkowych z różnych obszarów wiedzy (Esbjörn-Hargens, Wilber 2006). W ten sposób tworzy się metastruktura integralna, która wiąże ze sobą wszystkie współewoluujące ze sobą, komplementarne wobec siebie, lecz nieredukowalne wzajemnie wymiary istnienia (wewnętrzny: intencjonalny wymiar jednostkowy i kulturowy wymiar kolektywny oraz zewnętrzny: behawioralny wymiar jednostkowy i systemowy wymiar kolektywny) oraz wszystkie poziomy egzystencji (doświadczenie sensoryczne, mentalne i duchowe). Ważne jest rozpoznanie „fragmentaryczności i zarazem komplementarności światopoglądów, perspektyw, teorii i metodologii z obszaru naturalnych i społecznych nauk, ze sztuki i tradycji duchowych. W podejściu integralnym naukowe, artystyczne i duchowe dyscypliny są na równi respektowane, by eksplorować przeplatające się dziedziny i warstwy rzeczywistości” (Molz 2009, s. 164).

W perspektywie integralnej wszystkie poziomy rozwojowe stanowią nieodzowne części ewolucyjnego, całościowego rozwoju świadomości jednostkowej i kolektywnej. Świadomość integralna nie utożsamia się z żadnym poziomem rozwoju ludzkiej świadomości (nawet z integralnym), ma jednakże dostęp do wszystkich poprzedzających ją porządków. To uwalnia ją od konieczności operowania w wąskich ramach jednego tylko poziomu (np. modernistycznego/racjonalnego) i umożliwia konstruktywne działania w pełnym spektrum rozwoju.

Przekraczająca fragmentaryczność idea integralności to swoisty włączający pluralizm. Znosi on ograniczenia scjentyzmu i redukcjonizmu oraz sprze-

ciwiał się postmodernistycznym praktykom pluralizmu wykluczającego, który odmawia wartości zarówno paradygmatowi racjonalistycznemu (jest on prawdziwy, lecz częściowy), jak i integralnemu.

Wprowadzając ideę integralną do edukacji uniwersyteckiej, możemy m.in. połączyć wartości i ważne zdobycze tradycyjnych, modernistycznych i postmodernistycznych światopoglądów i paradygmatów edukacyjnych, zgodnie z logiką rozwojową, która zakłada, że w pionowej sekwencji rozwojowej każdy kolejny poziom przekracza i integruje dokonania poprzedzającego go poziomu. Możliwy scenariusz integralny w podejściu do kształcenia uniwersyteckiego przedstawiają, na tle historycznym, tabele 1. i 2.

Tabela 1. Podejścia do nauczania i uczenia się w zachodniej wyższej edukacji przez wieki

Wczesna średniowieczna wyższa edukacja	Modernistyczna wyższa edukacja	Postmodernistyczna wyższa edukacja	Integralna wyższa edukacja (scenariusz)
Program			
Ustalony kanoniczny program zogniskowany na książkach i komentarzach. Takie same ogólne studia dla wszystkich studentów. Trzy różne programy na poziomie doktoratu (teologia, prawo, studia medyczne). Długi czas studiów.	Skupienie na dyscyplinach i wiedzy dyscyplinarnej. Inicjowanie wyborów między dyscyplinami (lub profesjonalnymi programami). Kilka wyborów w ramach programu danej dyscypliny.	Modularny program zogniskowany na kompetencjach. Więcej wyborów między programami, instytucjami wyższej edukacji i krajami. Możliwość utworzenia unikalnego profilu. Krótsze studia.	Skupienie na transformacyjnych programach integralnych. Przeplecione ścieżki uczenia się na poziomie jednostki, grupy i społeczności akademickiej. Wielka liczba wyborów (zgodnie z powołaniem i potrzebami społecznymi podczas makrozmiary). Studenci jako współprojektanci swych programów, wykorzystujący sposobność do pielęgnowania i rozwijania swej unikalności.
Klasy			
Klasa z jednym głównym nauczycielem (schola), klasy małe. Wykłady, powtórzenia, dysputy.	Wiele klas z różnymi nauczycielami, klasy są większe. Głównie wykłady, tutoring, seminaria.	Wiele klas z wieloma różnymi nauczycielami. Mieszanka studentów krajowych i międzynarodowych. Różne typy klas i inne aktywności w obszarze uczenia się.	Bazujące na projektach grupy studentów wspierane przez jednego głównego facilitatora, uczący się razem i osobno, zgodnie z wynegocjowanymi ścieżkami (uczęszczający na zajęcia lub zapraszający nauczyciela pasującego do ich ścieżki).

Ścisła i ciągła integracja programów, planowania, nauczania, uczenia się, badań, oceny, praktyki i rozwoju kariery w wielostronnych, wspólnych procesach przyswajania wiedzy.

Wczesna średniowieczna wyższa edukacja	Modernistyczna wyższa edukacja	Postmodernistyczna wyższa edukacja	Integralna wyższa edukacja (scenariusz)
Podejście pedagogiczne			
Jednakowa metoda scholastyczna. Tradycyjna ścisła relacja interpersonalna uczeń–mistrz. Głównie teoretyczne, najczęściej oddzielone od praktyki poza uniwersytetem.	Skupione na przekazywaniu subdyscyplinarnej wiedzy. Głównie teoretyczne, w gałęziach przygotowujących do zawodu pewien kontakt z praktyką dla zaawansowanych studentów (ale często odłączony od teoretycznego treningu).	Różne, ale nieskoordynowane podejścia pedagogiczne i typy kompetencji faktycznie rozwiniętych. Czasem trochę łączności między teorią a praktyką (poprzez wycieczki w teren, rozszerzone praktyki, staże, serwis nauczania).	Metapedagogiczne stanowisko łączące podejścia transformatywne oparte na projektach, współpracy, serwisie nauczania, z innymi podejściami pedagogicznymi zgodnie z wyłaniającymi się potrzebami; ogólne sprzyjanie zorientowanemu na innowację i osadzonemu w praktyce badaniom oraz osadzonej w badaniach praktyce.
Ocena			
Dyskusja (egzamin ustny).	Ocena kursów (na podstawie prezentacji, eseju lub testu). Praca końcowa. Egzamin końcowy (ustny lub pisemny).	Portfolio, ciągła ocena (egzaminy modułowe, różne metody oceniania). Praca końcowa	Indywidualne portfolio i ciągła ocena projektów kolektywnej transformacji poprzez przemyślane kombinacje rzeczywistych kontroli z samooceną, osądzeniem przez równych sobie, oceną ekspercką i opinią strony zewnętrznej.

Źródło: Molz 2009.

Idea integralności postuluje świadome wzrastanie jednostek i grup, ich zamierzony rozwój poziomy i pionowy. O ile do horyzontalnego rozwoju człowieka przyczynia się m.in. szkolnictwo, treningi, ukierunkowanie siebie, uczenie się przez całe życie czy doświadczanie zdarzeń losowych, o tyle rozwój pionowy wymaga podjęcia planowej praktyki katalizującej rozwój integralny. Do wypróbowanych i zbadanych najważniejszych praktyk można zaliczyć m.in. głęboką medytację⁴ (Podsiad 2000), kontemplację, introspekcję, złożoną pracę umysłową czy postrzeganie rozmaitych aktywności ludzkich i zdarzeń życiowych jako czynników sprzyjających rozwojowi (Pffaffenberger 2013). Specyfiką praktyk integralnych jest to, że umożliwiają one jednostkom i grupom

⁴ Medytacja na gruncie filozoficznym oznacza rozmyślanie, rozważanie, łac. *meditatio* – rozmyślanie, rozważanie, „którego przedmiotem są przeważnie ogólne zagadnienia metafizyczne, etyczne, estetyczne, a także religijne” (Podsiad 2000, s. 456–457).

„urzeczywistnianie ich swoistych potencjałów poprzez synergiczną transformację ciała, umysłu i ducha, uważną komunikację, służbę społeczną i społeczności badaczy, a w końcu poprzez transformację działań w odniesieniu do politycznych, ekonomicznych i środowiskowych systemów” (Molz 2009, s. 165).

Tabela 2. Rysy strukturalne zachodniej wyższej edukacji przez wieki

Wczesna średniowieczna wyższa edukacja	Modernistyczna wyższa edukacja	Postmodernistyczna wyższa edukacja	Integralna wyższa edukacja (scenariusz)
Język (języki)			
Łacina	Języki narodowe	Języki narodowe i/lub język angielski	Wielojęzyczność (różnorodność – wrażliwość i dostosowanie do poszczególnych sytuacji)
Infrastruktura			
Niemal zupełny brak dedykowanej infrastruktury. Klasy zajmowały elastycznie miejsca tam, gdzie pomieszczenia były bardziej dostępne. Istniało tylko kilka kopii książek	Ceglany i murowany kampus. Biblioteka, laboratoria badawcze.	Ceglany i murowany kampus oraz/lub kampus wirtualny i dostęp online do zabezpieczonych źródeł.	Używanie istniejącej ceglanej i murowanej oraz wirtualnej infrastruktury, dodawanie własnych lekkich wirtualnych infrastruktur. Spotkania odbywają się elastycznie w obiektach dogodnych i odpowiednich pod względem estetycznym (tworzą w twarz i online, synchronicznie i asynchronicznie).
Formy organizacyjne i status prawny			
Uniwersytet jako zrzeszenie studentów i nauczycieli na podobieństwo gildii; samorządny, w którym substancjalną rolę pełnili studenci.	Status publicznego uniwersytetu zależy od odpowiedniego ministerstwa (wyższej) edukacji lub status akredytowanego prywatnego uniwersytetu. Samorządność profesury i o wiele mniej praw dla studentów.	Różnorodne prawne statusy (publiczny lub prywatny uniwersytet, fundacja, kompania, kompania lub stowarzyszenie użyteczności publicznej...). Zarządzanie menedżerskie (bez względu na status prawny) z niewielkim udziałem nauczycieli i studentów w podejmowaniu głównych decyzji.	Elastyczny, transnarodowy parasol organizacji (np. EEIG). Samorządność społeczności uczących się i społeczność uczących się grup ugruntowane w zasadach integralnych (np. socjokracja). Studia i programy badawcze są opracowane i sterowane przez różnorodne, elastycznie rozwijające się transnarodowe, transdyscyplinarne i międzyinstytucjonalne konsorcja, przenikające się wzajemnie, dzielące integralne wartości i praktyki i wspólnie czyniące użytek z infrastruktury postmodernistycznych instytucji wyższej edukacji.

Wczesna średniowieczna wyższa edukacja	Modernistyczna wyższa edukacja	Postmodernistyczna wyższa edukacja	Integralna wyższa edukacja (scenariusz)
Stopnie naukowe			
Stopnie naukowe były identyczne i powszechnie uznawane w Europie, pierwotnie służyły jedynie jako warunek wstępny nauczania na uniwersytecie, nie zaś warunek wykonywania jakiegos zawodu.	Narodowe stopnie (bezpośrednio nierównywalne) w wielu obszarach. Stopnie naukowe jako obowiązkowe wymagania wstępne do wykonywania zawodu.	Transnarodowe wzajemne uznawanie stopni naukowych. Strukturalna harmonizacja (3-cykliczny model, ECTS). Suplement dyplomu. Inflacja stopni naukowych.	Idealna kombinacja/integracja istniejących i nowych (studia integralne) stopni naukowych. Integralne rozszerzenie suplementu dyplomu i ram kompetencji.
Kontrola jakości			
Kontrola jakości prowadzona przez studentów (typ boloński) lub autorytety (inne typy).	Samokontrola profesury (lub brak kontroli w przypadku błędów samokontroli).	Zewnętrzne agencje kontroli jakości – (re)akredytacja oparta na wizytach, auto-ewaluacji instytucji i programów studiów, raportach i ocenach kursów przez studentów.	Przestrzeganie międzynarodowych standardów jakości i procedur, ciągły uczestniczący proces rozwoju jakościowego angażujący wszystkie strony.
Finansowanie			
Opłata rekrutacyjna, czesne, opłata za egzamin, donacje.	Państwowe subsydia, opłata rekrutacyjna, czesne (na niektórych uniwersytetach i w niektórych krajach). Donacje/własny kapitał.	Czesne, państwowe subsydia, fundusze konkursowe. Donacje/własny kapitał.	Wszystkie tradycyjne opcje plus międzygeneracyjny wkład byłych studentów.

Źródło: Molz 2009.

Celew praktyki katalizujące rozwój integralny Medytacja uważności

Transformację wertykalną i zmiany horyzontalne na rozwojowej matrycy człowieka można pobudzać celowymi i ukierunkowanymi działaniami niemal na każdym szczeblu edukacji⁵. Na poziomie uniwersyteckim powinny być to oddziaływania prowadzące do rozkwitu zdolności poznawczych oraz metapoznawczych w zakresie wiedzy, moralności, decyzji, afektu czy współczucia.

⁵ W USA praktyki uważności są wprowadzane w grupach dzieci czteroletnich. Por. m.in. Goodman, Kaiser-Greenland 2009, s. 417–429; Galla, Kaiser-Greenland, Black 2016.

Ukształtowanie się tych sprawności wskazuje na wkroczenie jednostki na poziom rozwoju postformalnego (integralnego). Dzisiejszy stan wiedzy pozwala na stwierdzenie, iż jedną ze ścieżek prowadzących do wzrostu sprawności w wyżej wymienionych obszarach jest medytacja, w szczególności medytacja uważności, która od wczesnych lat dwutysięcznych jest systematycznie wdrażana do szkolnictwa, nie tylko wyższego, m.in. w USA.

W 1997 roku w Stanach Zjednoczonych swoją działalność w zakresie aktywności akademickiej rozpoczęło Center for Contemplative Mind. We współpracy z American Council of Learned Societies zainicjowało program, którego celem było wsparcie uniwersyteckiej kadry dydaktycznej w zakresie włączania praktyk kontemplacyjnych do prowadzonych regularnie zajęć. Podczas jedenastu lat programu wzięło w nim udział 136 college'ów i uniwersytetów, a do 2016 roku z Centrum współpracowało 2,5 tysiąca osób związanych ze szkolnictwem, także spoza USA (Zajonc 2013, 2016). Wspomniane wyżej skonsolidowane w staraniach instytucje nie są jedynymi, których działalność skupiona jest wokół powiązań edukacji z medytacją. Wśród ważniejszych wymienić warto także Garrison Institute oraz Mind and Life Institute (Borker 2013). Wiele wyższych uczelni w Stanach Zjednoczonych w ramach poszerzania oferty dydaktycznej wprowadziło kursy z zakresu kontemplacji (przykładowo Brown University⁶ na studiach medycznych). Studenci University of Michigan School of Music mogą natomiast uzyskać stopień licencjata w zakresie sztuk pięknych na kierunku Jazz i studia kontemplacyjne (*Jazz and Contemplative Studies*). Do uczelni, które umieściły medytację w ścisłym korpusie zajęć zaliczyć należy ponadto Amrest College, Emory University, N.Y.U. oraz Harvard Law School (Borker 2013; Zajonc 2016).

Argumentami przemawiającymi za wprowadzeniem kursów medytacji uważności do szkolnictwa wyższego są teoretyczne i badawcze rozstrzygnięcia implikujące psychofizyczne korzyści uzyskiwane podczas treningów (por. m.in. Shapiro i in. 2006; Jankowski, Holas 2009; Bruin, Meppelink, Bögels 2015; Slavik 2014). Zalety te grupują się w sześć kategorii, tj.: zredukowanie fizycznego i emocjonalnego cierpienia, podniesienie dobrego samopoczucia fizycznego lub emocjonalnego, rozwój współczucia w stosunku do siebie i innych, poprawę sprawności poznawczych, doprowadzanie do pozytywnych zmian w zachowaniu i uruchamianie procesów samopoznania (Seppala 2013 za: Ergas 2015). Przykładowo, Zeidan i in. (2010) dowiedli skuteczności co-

⁶ Por. <https://www.brown.edu/academics/contemplative-studies/concentrating-contemplative-studies/formal-concentration>

dziennych krótkich, bo 20-minutowych, sesji medytacyjnych w zakresie poprawy nastroju, sprawności utrzymania uwagi, redukcji zmęczenia, lęku, poprawy sprawności wzrokowo-przestrzennych, pamięci roboczej oraz funkcji wykonawczych. Podobnie Slavik (2014) dowiodła wpływu uważności m.in. na spadek lęku i stresu, zwiększenia się koncentracji i sprawności przetwarzania informacji, wzrostu refleksyjności⁷. Eksperymentalnie dowiedziono także wpływu medytacji na zdolności do zapamiętywania informacji przekazywanych studentom podczas wykładów (Ramsburg, Youmans 2014). W badaniach z zakresu neuronauk wykazano natomiast zmiany u osób długotrwale medytujących, przejawiające się w specyficznym funkcjonowaniu rejonów mózgu związanych z empatią i współczuciem (Rix, Bernay 2014). Wszystkie sprawności, w szczególności te związane z poznawczym przetwarzaniem informacji, przydatne w procesie kształcenia akademickiego mogą być stymulowane właśnie poprzez treningi medytacyjne.

Zakłada się także, iż pod wpływem medytacji dynamizacji ulega rozwój duchowy. Prozdrowotne efekty uważności niektórzy badacze wiążą z rozkwitem jednostki właśnie w zakresie tej linii rozwojowej (Farias, Wikholm 2015). W debacie akademickiej ucieka się niekiedy od słowa duchowość, z uwagi na konotacje pojęcia nieprzywodzące na myśl nic ponad wiarę, religię, wyznania, przekonania, a więc materię szczególnej wagi, jednak niedającą się ani ostro zdefiniować⁸, ani w sposób bezpośredni uchwycić obiektywnymi metodami. Naukowcy (Astin, Astin, Lindholm 2011) wskazują jednak, że osoby wysoko rozwinięte w linii rozwoju duchowego wykazują także wyższy poziom rozwoju cech takich jak współczucie czy opanowanie. Kształcenie akademickie powinno stymulować także te pozapoznawcze właściwości z uwagi na fakt, iż po pierwsze „wydawanie właściwego osądu, kreatywność, akt miłosierdzia, społeczno-emocjonalna inteligencja i prawdziwy wgląd zależą od zdolności do wyważonej refleksji, utrzymywania uwagi w wieloaspektowych sytuacjach i opanowania w obliczu trudności”, twierdzi Arthur Zajonc, profesor fizyki w Amherst College, orędownik i praktyk inkorporacji medytacji do edukacji wyższej (2016, s. 22). Po drugie, nie można oddzielić duchowego wymiaru

⁷ Każdego roku przybywa badań naukowych, artykułów i wiadomości medialnych z zakresu uważności. Regularny ich wzrost notuje się od 1970 r., zaś między w latach 2005–2015 odnotowano lawinową wręcz progresję. Przytaczane w tekście badania stanowią jedynie egzemplifikację analiz w tym zakresie. Van Dam i in. 2018, s. 2.

⁸ Termin „duchowość” wymyka się jednoznacznym klasyfikacjom, jedna z definicji może postrzegać go jako „dynamiczny konstrukt, który angażuje wewnętrzny proces poszukiwania osobistej autentyczności, prawdziwości i całości” (Astin, Astin, Lindholm 2011, s. 4). Jak widać, nadzbyt szeroka definicja uniemożliwia dostatecznie precyzyjne zbadanie danego fenomenu.

rozwoju od innych jego aspektów. Kształcenie winno zatem obejmować całą osobę, co podkreślał już w latach 60. i 70. ubiegłego wieku Haridas Chaudhuri, filozof integralny, założyciel Kalifornijskiego Instytutu Studiów Integralnych (CIIS)⁹, propagator włączania medytacji w zakres kształcenia akademickiego. Chaudhuri twierdził, iż „[osoba] nie jest ani [tylko i wyłącznie] intelektem ani jedynie emocją; ani w całości intuicją ani jedynie rozsądkiem; ani wyłącznie ciałem ani tylko duchem; ani zewnętrznym zachowaniem ani wewnętrzną wizją. Osobowa integracja tych blisko powiązanych funkcji jest finalnym celem procesu ewolucji jednostki. Żaden schemat edukacji nie może być przeto nic wart bez kompletnego programu zrównoważonego rozwoju osobowości ludzkiej jednostki” (Chaudhuri 1974, s. 51, za: Subbiondo 2013, s. 7). Filozofowie wtóruje dziekan w Harvard College, Harry Lewis, twierdząc, że „Harvard i nasze inne wspaniałe uniwersytety straciły z oczu najważniejszy cel edukacji (*undergraduate education*). Zapomniały, że są tu, by pomagać studentom, uczyć kim są [...], by opuścili college jako lepsze istoty” (Lewis 2007, s. xiv, za: Zajonc 2016, s. 25). W innym miejscu cytowanej publikacji Lewis stwierdza, że: „uczniowie nie są bez duszy” (Lewis 2007, s. 18, za: Zajonc 2016, s. 25), zdając sobie sprawę z potrzeby kształcenia i tego elementu struktury bytu człowieka.

W kształceniu uniwersyteckim skupienie wydaje się pomocne w pracy z treścią wymagającą (Jennings, Lantieri, Roeser 2012; Zajonc 2016), często abstrakcyjną, dopominającą się o wykorzystanie na równi z logiką także wyobraźni i kreatywności. Wspomaganie uczenia się poprzez uważność może odbywać się w dwojaki sposób. Po pierwsze, badacze twierdzą, iż stymuluje rozwój myślenia w aspekcie ciekawości rozwijanej w stosunku do napływających zdarzeń oraz niezależności myślenia (Rix, Bernay 2014). Po drugie, może stanowić pewnego rodzaju pedagogiczny mechanizm, zapobiegający błędzeniu myślami (Ergas 2015). Jak wyjaśnia Oren Ergas z Herbrew University, proces błędzenia myślami, czyli śnienia na jawie, związany jest z oderwaniem uwagi od percepcji informacji zewnętrznych i nakierowaniem jej na procesy wewnętrzne (Smallwood, Fishman, Schooler 2007; Ergas 2015). Śnienie na jawie w sytuacji edukacyjnej może zostać wzbudzone wówczas, gdy przekazywane podczas zajęć treści są trudne lub z wielu względów mało absorbujące. Uwaga zostaje wówczas automatycznie przekierowana w kierunku percepcji bodźców wewnętrznych. Sposobem na zablokowanie tego mechanizmu

⁹ Instytut był jednym ze sponsorów konferencji zatytułowanej „Wisdom 2.0”, która odbyła się w lutym 2013 roku w San Francisco. Na konferencji podejmowano zagadnienia znajdujące się na styku duchowości, uważności, neuronauki, edukacji i technologii. Por. Subbiondo 2013, s. 10.

jest uświadomienie sobie „śnienia”, czyli celowe skupienie uwagi na doznaniach wewnętrznych. Tego rodzaju postawę kształcą właśnie treningi uważności, a systematyczne praktyki medytacyjne są w stanie, według Ergasa (2015), wytworzyć nawyk, dzięki któremu jednostka uzyska większą kontrolę nad pewnymi aspektami procesów poznawczych. Może tym samym, jak antycypuje badacz, być bardziej skuteczna w sytuacjach edukacyjnych.

O znaczeniu zarządzania uwagą mówi Mihaela Vorvoreanu z Purdue University, zdaniem której nauczanie tej sprawności powinno stanowić rudymentarny cel edukacji XXI wieku (Vorvoreanu 2014). Badaczka zadając pytanie o to, w jaki sposób przygotować osoby do zarządzania uwagą, wskazuje na możliwości jej trenowania na poziomie szkolnictwa wyższego poprzez praktyki kontemplacyjne, takie jak medytacja uważności, kontemplacyjne czytanie, pisanie, słuchanie, uważny ruch i praktyki współczucia. Vorvoreanu daleka jest jednak od bezkrytycznej aprobaty tego rodzaju masowych oddziaływań i podkreśla, za profesorem ekonomii Danielem Barbezatem i dyrektorem Centrum Kontemplacyjnego Umysłu w Społeczeństwie (Center for Contemplative Mind in Society), Mirabai Bush, że wprowadzenie medytacji i kontemplacji, o ile konieczne, może być także problematyczne z kilku powodów. Po pierwsze, nie każdy nauczyciel praktykując uważność jest w stanie wyzbyć się konotacji religijnych i filozoficznych założeń. Mimo teoretycznego odcięcia uważności od korzeni filozofii wschodniej uważność nadal bywa łączona z buddyzmem. Po drugie, nim wykładowcy złączą praktykować techniki kontemplacyjne podczas zajęć powinni sami ich doświadczyć. Wymagałoby to, przy stosowaniu uważności na masową skalę, treningu wszystkich nauczycieli, a to jest postulatem w zasadzie nie do zrealizowania. W jednym z badań przeprowadzonych w 2015 r. na George Mason University w grupie sześciu (z siedemdziesięciu sześciu) nauczycieli akademickich uwidocznił się sceptycyzm w stosunku do medytacji – wszyscy uznali, iż praktyki tego typu są nazbyt emocjonalne (*touch-feely*), a ich stosowanie byłoby kompletną stratą czasu, i w konsekwencji odmówili udziału w sesjach medytacyjnych (Fuertes, Wayland 2015). Trzecim obszarem problemowym jest fakt, iż medytacja wywołuje wiele pytań o charakterze filozoficznym, pytań o naturę umysłu, do odpowiedzi na które wykładowcy szkół wyższych mogą nie być przygotowani¹⁰ (Vorvoreanu 2014).

Warto zaznaczyć, iż w Polsce Uniwersytet Łódzki podjął się w 2017 r. inicjatywy uruchomienia studiów podyplomowych z zakresu „Mindful-

¹⁰ O wielu innych problematycznych kwestiach związanych z „kontemplacyjnym nauczycielem” piszą m.in.: Lichtmann 2005; O’Reilly 1998; Brown 1999, s. 70–73; Manternach 2002, s. 271–287; Seidel 2006, s. 1901–1914.

ness w edukacji. Rozwijanie kompetencji społecznych opartych na uważności u dzieci i młodzieży”, a także „Zarządzania przez uważność”. Jest to krok w kierunku ujarznienia obecnego jeszcze w edukacji modelu „kształcenia fabrycznego” (Gidley 2011a, b) i otwarcia się na integralne przestrzenie rozwoju. Wprowadzając do edukacji wyższej idee integralne stawia się fundamenty pod rozwój wertykalny i horyzontalny studentów, wspiera się wyłanianie wyższych porządków świadomości integralnej, co finalnie zdaje się być jednym z filarów procesu kształtowania się dojrzałej i harmonijnej osobowości.

Literatura

- Astin A.W., Astin H.S., Lindholm J.A., (2011), *Cultivating the spirit: How colleges can enhance student inner lives*, CA: Jossey-Bass, San Francisco.
- Borker D.R., (2013), *Mindfulness practices and learning economics*, „American Journal of Business Education”, 6(5), s. 459–504.
- Błajet P., (2012), *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Błajet P., Przyborowska B., (2012), *What can integral mean in education*, „Kultura i Edukacja”, 6, s. 66–80.
- Błajet P., Przyborowska B., (2015), *Integral practice of school principal leadership. The application of Ken Wilber's conception*, „Rocznik Andragogiczny”, 22, s. 135–148.
- Bruin E.I., Meppelink R., Bögels S.M., (2015), *Mindfulness in higher education: Awareness and attention in university students increase during and after participation in a mindfulness curriculum course*, „Mindfulness”, 6(5), s. 1137–1142.
- Commons M.L., Richards F.A., (2003), *Four postformal stages*, [w:] *Handbook of adult development*, red. J. Demick, C. Andreoletti, Kluwer Academic/Plenum, New York, s. 199–219.
- Commons M.L., Bresette L.M., Ross S.N., (2008), *The connection between postformal thought and major scientific innovations*, „World Futures – The Journal of General Evolution”, 64(5–7), s. 503–512.
- Cook-Greuter S.R., (2000), *Mature ego development: A gateway to ego transcendence*, „Journal of Adult Development”, 7(4), s. 227–240.
- Cook-Greuter S.R., (2004), *Making the case for a developmental perspective*, „Industrial and Commercial Training”, 36, s. 275–288.
- Cook-Greuter S., (2010a), *Postautonomous ego development: A study of its nature and measurement*, Integral Publishers, Boston.
- Cook-Greuter S., (2010b), *Second-tier gains and challenges in ego development*, [w:] *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model*, red. S. Esbjörn-Hargens, SUNNY Press, New York, s. 303–321.
- Cook-Greuter S.R., (2011), *A report from the scoring trenches*, [w:] *The postconventional personality: Assessing, researching, and theorizing higher development*, red. A.H. Pfaffenberger, P.W. Marko, A. Combs, SUNNY Press, New York, s. 57–71.
- Ergas O., (2015), *Educating the wandering mind: Pedagogical mechanisms of mindfulness for a curricular blind spot*, „Journal of Transformative Education”, s. 1–22.
- Esbjörn-Hargens S., Wilber K., (2006), *Toward a comprehensive integration of science and religion: A post-metaphysical approach*, [w:] *Religion and science*, red. P. Clayton, Z. Simpson, Oxford University Press, New York.

- Farias M., Wikholm C., (2015). *The Buddha Pill: Can meditation change you?* London: Watkins Publishing.
- Fuertes A., Wayland M., (2015), Cultivating mindfulness meditation in class from students' perspectives, artykuł prezentowany na *Innovations in Teaching and Learning Conference*, September 18, 2015, George Mason University, Fairfax, Virginia.
- Gidley J.M., (2009), *Educating for evolving consciousness: Voicing the emergency for love, life and wisdom*, [w:] *The International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing* red. M. de Souza, L.J. Francis, J. O'Higgins-Norman, D. Scott, Springer, New York, s. 533–561.
- Gidley J.M., (2010), *Globally scanning for „Megatrends of the mind”: Potential futures of futures thinking*, „Futures: The Journal of Policy, Planning and Futures Studies”, 42(10), s. 1040–1048.
- Gidley J.M., (2011a), *Evolution of education: From weak signals to rich imaginaries of educational futures*, „The Journal of Policy, Planning and Futures Studies”, 44(1), s. 46–54.
- Hampson G.P., (2013), *Toward a genealogy and topology of western integrative thinking*, „Integral Review”, 9(2), s. 46–75.
- Hedlund N., Esbjörn-Hargens S., Hartwig M., Bhaskar R., (2016), *Introduction: on the deep need for integrative meta-theory in the twenty-first century*, [w:] *Metatheory for the twenty-first century. Critical realism and integral theory in dialogue*, red. R. Bhaskar, S. Esbjörn-Hargens, N. Hedlund, M. Hartwig, Routledge, New York, s. 1–34.
- Jankowski T., Holas P., (2009), *Poznawcze mechanizmy uważności i jej zastosowanie w psychoterapii*, „Studia Psychologiczne”, 47(4), s. 59–79.
- Jennings P., Lantieri L., Roeser R.W., (2012), *Supporting educational goals through cultivating mindfulness: Approaches for teachers and students*, [w:] *Handbook of prosocial education*, red. P.M. Brown, M.W. Corrigan, A. Higgins-D'Alessandro, MD: Rowan&Littlefield, Lanham, s. 371–397.
- Kegan R., (1982), *Evolving self. Problem and process in human development*, Harvard University Press, Cambridge–London.
- Kegan R., (1994), *In over our heads: The mental demands of modern life*, MA: Harvard University Press, Cambridge.
- Kielar M.B., (2012), *Integralna wizja Kena Wilbera jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Kielar M.B., Gop A., (2012), *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Kielar M.B., (2014), *Integralne poziomy mistrzostwa. Edukacyjne implikacje modelu rozwoju postkonwencjonalnego Susanne Cook-Greuter*, „Pedagogika Społeczna”, 4, s. 51–62.
- Kielar M.B., (2015a), *Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej*, „Pedagogika Społeczna”, 2, s. 53–70.
- Kielar M.B., (2015b), *Idee edukacji integralnej w polskiej pedagogice*, [w:] *Pedagogika filozoficzna*, t. VI: *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*, red. S. Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski, Wydawnictwo Naukowe TPF „Chowanna”, Łódź, s. 359–376.
- Kielar M.B., (2016), *Przeszkody na drodze ku postkonwencjonalnym poziomom moralności i poznania*, „Forum Pedagogiczne”, 2, cz. 1, s. 170–183.
- Kwieciński Z., (2012), *Szkoła do/dla zmiany społecznej – warunki konieczne*, [w:] tegoż, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 407–410.
- Kwieciński Z. (2017), *Edukacja publiczna w chybotliwej demokracji. Perspektywa pedagogiki krytycznej*, „Nauka”, 3, s. 57–70.

- Langer E.J., (1993), *A mindful education*, „Educational Psychologist”, 28(1), s. 43–50.
- Langer E.J., (1998), *The power of mindful learning*, Addison-Wesley.
- Loevinger J., (1976), *Ego development: Conceptions and theories*, Jossey-Bass, San Francisco.
- McLure M., (2006), The bone in the throat: Some uncertain thoughts on baroque metod „International Journal of Qualitative Studies in Education”, 19(6), s. 729–745.
- Molz M., (2009), *Toward integral higher education study programs in the European higher education area: A programmatic and strategic view*, „Integral Review”, December, 5(2), s. 152–226.
- Podsiad A., (2000), *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Przyborowska B. (2013), *Pedagogika innowacyjności: między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Ramsburg J.T., Youmans R.J., (2014), *Meditation in the higher-education classroom: Meditation training improves student knowledge retention during lectures*, „Mindfulness”, 5(4), s. 431–441.
- Rix G., Bernay R., (2014), *A Study of the effects of mindfulness in five primary schools in New Zealand*, „New Zealand Journal of Teachers’ Work”, 11(2), s. 201–220.
- Shapiro S.L., Carlson L.E., Astin J.A., Freedman B., (2006), *Mechanisms of mindfulness*, „Journal of Clinical Psychology”, 62, s. 373–386.
- Slavik C., (2014), *An exploration of the impact of course specific mindfulness-based practices in the university classroom*, „Relational Child and Youth Care Practice”, 27(1), s. 6–17.
- Smallwood J., Fishman D.J., Schooler J.W., (2007), *Counting the cost of an absent mind: Mind wandering as an under recognized influence on educational performance*, „Psychonomic Bulletin&Review”, 14, s. 230–236.
- Subbiondo J.L., (2013), *Integrating meditation into higher education: The founding mission of CIIS as an education for the whole person*, „Integral Review”, 9(3), s. 4–10.
- Sztompka P., (2017), *Autonomia – fundament kultury akademickiej*, „Nauka”, 1, s. 7–18; nauka-pan.pl.
- Sztompka P., (2014), *Uniwersytet współczesny; zderzenie dwóch kultur*, „Nauka”, 1, s. 7–18; nauka-pan.pl
- Torbert W.R., (1994), *Cultivating post-formal development: higher stages and contrasting interventions*, [w:] *Transcendence and mature thought in adulthood*, red. M. Miller, S. Cook-Greuter, Lanham MD: Rowman and Littlefield, s. 181–203.
- Torbert W.R., (2003), *Personal and organizational transformations through action inquiry*, The Cromwell Press, London.
- Torbert W.R., (2013), *Listening into the dark: An essay testing the validity and efficacy of collaborative developmental action inquiry for describing and encouraging transformations of self, society, and scientific inquiry*, „Integral Review”, 9(2), s. 264–299.
- Torbert W.R., Livne-Tarandach R., McCallum D., Nicolaidis A., Herdman-Barker E., (2010), *Developmental action inquiry: A distinct integral theory that actually integrates developmental theory, practice, and research*, [w:] *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model*, red. S. Esbjörn-Hargens, SUNNY Press, New York, s. 413–429.
- Van Dam N.T., van Vugt M.K., Vago D.R., Schmalzl L., Saron C., Olendzki A., Meissner T., Lazar S.W., Kerr C., Gorchov J., Field B.A., Fox K.C.R., Britton, W.B., Brefczynski-Lewis J.A., Meyer D.E., (2018), *Mind the hype: A critical evaluation and prescriptive agenda for research on mindfulness and meditation*, „Perspectives on Psychological Science”, 13, s. 36–61.
- Wilber K., (2000), *Sex, ecology, spirituality: The spirit of evolution*, second, revised edition, [w:] *The collected works of Ken Wilber*, t. 6, Shambhala, Boston–London.

- Wilber K., (2002), *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, tłum. H. Smagacz, Wydawnictwo J. Santorski & Co Wydawnictwo, Warszawa.
- Wilber K., (2007), *Integral spirituality: A startling new role for religion in the modern and post-modern world*, Integral Books, Boston–London.
- Wilber K., (2017), *The religion of tomorrow: A vision for the future of the great traditions – more inclusive, more comprehensive, more complete*, Shambhala, Boulder.
- Zajonc A., (2013), *Contemplative pedagogy: A quiet revolution in higher education*, „New Directions for Teaching and Learning”, 134, s. 83–94.
- Zajonc A., (2016), *Contemplation in education*, [w:] *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*, red. K.A. Schonert-Reichl, R.W. Roeser, NY: Springer, New York, s. 17–28.
- Zeidan F., Johnson S.K., Diamond B.J., David Z., Goolkasian P., (2010), *Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training*, „Consciousness and Cognition”, 19, s. 597–605.

Źródła internetowe

- Gidley J.M., (2011b), *Futures of education for rapid global-societal change*; <http://www.wfsf.org/resources/pedagogical-resources/articles-used-by-futures-teachers/84-gidley-2012-17-futures-educacion1/file> (data pobrania: 20.09.2014).
- Pfaffenberger A.H., (2013), *Exploring the pathways to postconventional personality development*, <http://integralleadershipreview.com/9061-exploring-the-pathways-to-postconventional-personality-development> (data pobrania: 3.02.2018).
- Vorvoreanu M. (2014), *Attention management as a fundamental aspect of 21st century technology literacy: A research agenda*, Paper presented at 2014 ASEE Annual Conference & Exposition, Indianapolis, Indiana, <https://peer.asee.org/20109> (data pobrania: 3.02.2018)