

**Marzanna Bogumiła Kielar**

*Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie*

**Aneta Gop**

*WSBiNOZ w Łodzi*

## **INTEGRALNOŚĆ – WAŻNY ASPEKT KSZTAŁCENIA UNIWERSYTECKIEGO W XXI WIEKU**

### **Kryzys współczesnego uniwersytetu**

Diagnostując przyczyny kryzysu współczesnego uniwersytetu, badacze wskazują przede wszystkim na inwazję norm kultury korporacyjnej na wspólnotową kulturę akademicką, co skutkuje naruszeniem jego 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 *edukrację*<sup>1</sup>, poddaną kontrolującej *kulturze audytu* (McLure 2006), postulującą między innymi epistemologię redukcjonizmu, biurokratyzację i ekonomizację kształcenia i wychowania, instytucjonalizację rywalizacji oraz utrwalającą kognicentryzm i regresję do scjentystycznej manieri badań naukowych. Wymienione praktyki sabotują rozwój pionowy człowieka dorosłego, sprzeciwiają się wyłanianiu wyżej złożonych porządków świadomości postkonwencjonalnej i integralnej, o czym pisano szerzej w innym miejscu (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 świadomego obywatela o szerokich horyzontach i bogatej wyobraźni, innowacyjnego

---

<sup>1</sup> Termin wywodzi od słowa *educrats*, uktętego przez brytyjską pedagog Maggie McLure (2006), która pragnęła zobrazować edukacyjne praktyki światopoglądu modernistycznego, wraz z charakteryzującą go fragmentacją wiedzy, specjalizacją i redukcjonizmem.

i kreatywnego, obdarzonego wrażliwością etyczną i estetyczną (Sztompka 2014). To 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 kształtowanie 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 (post-dyscyplinarna teoria integralna, teoria złożoności, teoria konstruktywistyczno-rozwojowa) wskazują na przesuwanie się paradygmatów: od światopoglądu związanego z pozytywizmem, modernizmem, specjalizacją i rozumowaniem formalnym ku post-industrialnemu światopoglądowi związanemu z post-pozytywizmem, świadomością postkonwencjonalną, rozumowaniem postformalnym i integralnym (Gidley 2011b). Jednak uniwersytety wydają się być mało otwarte na wyłaniający się paradygmat integralny oraz badania nad pionową ewolucją świadomości osób dorosłych, w czym upatruję istotny czynnik kryzysu uniwersytetu.

Już w 2006 r. Komisja Europejska wydała komunikat „*Delivering on the modernisation agenda for universities*”, gdzie 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 między innymi poprzez krzewienie, uprzystępnianie i uwewnętrznienie wiedzy na temat postkonwencjonalnego i integralnego rozwoju człowieka dorosłego<sup>2</sup>. Szczególnie

<sup>2</sup> Rozwój pionowy badacze dzielą na 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 osobnym artykule (Kielar 2015a).

istotne w omawianym kontekście są dokonania badaczy konstruktywistyczno-rozwojowych (neo-Piagetanie) i post-dyscyplinarna metateoria integralna Kena Wilbera, opisywane już w odniesieniu do polskiej edukacji<sup>3</sup>. 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, meta-systematyczne, paradygmatyczne, *cross*-paradygmatyczne), myślenie kontekstualne, zdolność obierania meta-perspektyw, 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 urzeczywistnia 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 postkonwencjonalne i postformalne rozwoju poznawczego, moralnego, tożsamości, wartości, potrzeb i in. Warto zauważyć, że umiejętność analizowania dynamiki złożonych problemów (terroryzm, korupcja, ubóstwo i in.) oraz zdolność generowania prawdziwie twórczych innowacji wyłaniają się wraz z rozwojem wyż-

<sup>3</sup> 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 teorię Wilbera uznaje Z. Kwieciński, odwołujący się do niej choćby w kontekście pedagogiki krytycznej (2017).

szych porządków rozumowania postformalnego (Commons, Bresette, Ross 2008). Istnieje niewielkie zrozumienie, iż jedynie głębsze, meta-paradygmatyczne 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 tych post-industrialnych czasach.

### Metateoretyczna idea integralności

Kategoria integralności jest kluczowym elementem post-postmodernistycznej refleksji, wykraczającej poza ograniczenia modernizmu i postmodernizmu. Oznacza ona m.in. taki etap rozwojowy świadomości, który uznaje i godzi wartości i osiągnięcia wszystkich poprzedzających go poziomów (nierzadko skonfliktowanych ze sobą) – plemienny/magiczny, tradycyjny/mityczny, modernistyczny/racjonalny, postmodernistyczny/pluralistyczny, post-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 meta-syntezę (meta-paradygmat), 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 meta-struktura integralna, która wiąże ze sobą wszystkie współ-ewoluujące ze sobą, komplementarne wobec siebie, lecz nieredukowalne wzajem do siebie wymiary istnienia (wewnętrzny: intencjonalny wymiar jednostkowy i kulturowy wymiar kolektywny oraz zewnętrzny: behawio-

ralny 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 przepłatające 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 (na przykład 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 sprzeciwia 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 między innymi 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 przedstawia, na tle historycznym, tabela 1 i 2.

Idea integralności postuluje świadome wzrastanie jednostek i grup, ich zamierzony rozwój poziomy i pionowy. O ile do horyzontalnego rozwoju człowieka przyczynia się choćby 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 medytację<sup>4</sup> (Podsiad 2000), kontemplację, introspekcję, złożoną pracę umysłową

<sup>4</sup> 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).

czy postrzeganie rozmaitych aktywności ludzkich i zdarzeń życiowych jako czynników sprzyjających rozwojowi (Pfaffenberger 2013).

Tab. 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)	
<b>PROGRAM</b>				
<p>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.</p>	<p>Skupienie na dyscyplinach i wiedzy dyscyplinarnej. Inicjowanie wyborów między dyscyplinami (lub profesjonalnymi programami). Kilka wyborów w ramach programu danej dyscypliny.</p>	<p>Modularny program zogniskowany na kompetencjach. Więcej wyborów między programami, instytucjami wyższej edukacji i krajami. Możliwość utworzenia unikalnego profilu. Krótsze studia.</p>	<p>Skupienie na transformatywnych programach integralnych. Przeplecione ścieżki uczenia się na poziomie jednostki, grupy i społeczności akademickiej. Wielka liczba wyborów (zgodnie z powołaniem i potrzebami społecznymi podczas makrozmiany). Studenci jako współprojektanci swych programów, wykorzystujący sposobność do pielęgnowania i rozwijania swej unikalności.</p>	<p>Ścisła i ciągła integracja programów, planowania, nauczania, uczenia się, badań, oceny, praktyki i rozwoju kariery w wielostronnych, wspólnych procesach przyswajania wiedzy.</p>

Wczesna średniowieczna wyższa edukacja	Modernistyczna wyższa edukacja	Postmodernistyczna wyższa edukacja	Integralna wyższa edukacja (scenariusz)
<b>KLASY</b>			
<p>Klasa z jednym głównym nauczycielem (<i>schola</i>), klasy małe. Wykłady, powtórzenia, dysputy.</p>	<p>Wiele klas z różnymi nauczycielami, klasy są większe. Głównie wykłady, tutoring, seminaria.</p>	<p>Wiele klas z wieloma różnymi nauczycielami. Mieszanka studentów krajowych i międzynarodowych. Różne typy klas i inne aktywności w obszarze uczenia się.</p>	<p>Bazujące na projektach grupy studentów wspierane przez jednego głównego facilitatora, uczący się razem i osobno, zgodnie z wy-negocjowanymi ścieżkami (uczyszczający na zajęcia lub zapraszający nauczyciela pasjącego do ich ścieżki).</p>
<b>PODEJŚCIE PEDAGOGICZNE</b>			
<p>Jednakowa metoda scholastyczna. Tradycyjna ścisła relacja interpersonalna uczeń – mistrz. Głównie teoretyczne, najczęściej oddzielone od praktyki poza uniwersytetem.</p>	<p>Skupione na przekazywaniu subdyscyplinarnej wiedzy. Głównie teoretyczne, w głąbiach przygotowujących do zawodu pewien kontakt z praktyką dla zaawansowanych studentów (ale często odłączony od teoretycznego treningu).</p>	<p>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).</p>	<p>Meta-pedagogiczne stanowisko łączące podejścia transformatywne, oparte na projektach, współpracy, serwisie nauczania, z innymi podejściami pedagogicznymi zgodnie z wy-negocjowanymi ścieżkami, ogólne sprzyjanie zorientowanym na innowacje i osadzone w praktyce badaniom oraz osadzonej w badaniach praktyce.</p> <p>Ciągła poprawa i adaptacja meta-pedagogicznego podejścia ugruntowanego w badaniach pedagogicznych, bieżących potrzebach studentów oraz refleksji dotyczącej kolektywnych doświadczeń w społeczności uczących się.</p>

Wczesna średniowieczna wyższa edukacja	Modernistyczna wyższa edukacja	Postmodernistyczna wyższa edukacja	Integralna wyższa edukacja (scenariusz)
<b>OCENA</b>			
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.

Zródło: Molz (2009).

**Tab. 2. Rysy strukturalne zachodniej wyższej edukacji przez wieki**

Wczesna średniowieczna wyższa edukacja	Modernistyczna wyższa edukacja	Postmodernistyczna wyższa edukacja	Integralna wyższa edukacja (scenariusz)
<b>JEZYK /I</b>			
Łacina	Języki narodowe	Języki narodowe i/lub język angielski	Wielojęzyczność (różnorodność-wrażliwość i dostosowanie do poszczególnych sytuacji)

Wczesna średniowieczna wyższa edukacja	Modernistyczna wyższa edukacja	Postmodernistyczna wyższa edukacja	Integralna wyższa edukacja (scenariusz)
<b>INFRASTRUKTURA</b>			
<p>Niemal zupełny brak dedykowanej infrastruktury. Klasy zajmowały elastycznie miejsca tam, gdzie pomieszczenia były bardziej dostępne. Istniało tylko kilka kopii książek</p>	<p>Ceglany i murowany kampus. Biblioteka. Laboratoria badawcze</p>	<p>Ceglany i murowany kampus Oraz/lub kampus wirtualny i dostęp online do zabezpieczonych źródeł</p>	<p>Używanie istniejącej ceglanej i murowanej oraz wirtualnej infrastruktury, dodawanie własnych lekkich wirtualnych infrastruktur. Spotkania odbywają się elastycznie w obiektach dogodnych i odpowiadających pod względem estetycznym (twarz-w-twarz i online, synchronicznie i asynchronicznie)</p>
<b>FORMY ORGANIZACYJNE I STATUS PRAWNY</b>			
<p>„Uniwersytet jako zrzeszenie studentów i nauczycieli na podobieństwo gildii, samorządny, w którym substancjalną rolę pełnili studenci</p>	<p>Status publicznego uniwersytetu zależny od odpowiedniego ministerstwa (wyższej) edukacji lub status akredytowanego prywatnego uniwersytetu. Samorządność profesury i o wiele mniej praw dla studentów</p>	<p>Różnorodne prawne statusy (publiczny lub prywatny uniwersytet, fundacja, kompania, kompania lub stowarzyszenie użyteczności publicznej...). Zarządzanie menadżerskie (bez względu na status prawny) z niewielkim udziałem nauczycieli i studentów w podejmowaniu głównych decyzji</p>	<p>Elastyczny, transnarodowy parasol organizacji (np. EEIG). Samorządność społeczności uczących się i społeczności uczących się grup ugruntowane w zasadach integralnych (np. socjokracja)</p>

Wczesna średniowieczna wyższa edukacja	Modernistyczna wyższa edukacja	Postmodernistyczna wyższa edukacja	Integralna wyższa edukacja (scenariusz)
<b>STOPNIE NAUKOWE</b>			
Stopnie naukowe były identyczne i powszechnie uznawane w Europie, pierwotnie służyły jedynie jako warunek wstępny nauczania na uniwersytecie, nie zaś warunek wykonywania jakiegoś zawodu	Narodowe stopnie (bezpłatnie nieporównywalne) 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
<b>KONTROLA JAKOŚCI</b>			
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 o wizyty, auto-ewaluację instytucji i programów studentów, raporty i ocena przez studentów kursów	Przestrzeganie międzynarodowych standardów jakości i procedur, ciągły uczestniczący proces rozwoju jakościowego angażujący wszystkie strony
<b>FINANSOWANIE</b>			
Oplata 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

Zródło: Molz (2009).

Specyfiką praktyk integralnych jest to, że umożliwiają one jednostkom i grupom „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).

### Celowe 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 edukacji<sup>5</sup>. Na poziomie uniwersyteckim powinny być to oddziaływania prowadzące do rozkwitu zdolności poznawczych oraz metapoznawczych w zakresie wiedzy, moralności, decyzji, afektu czy współczucia. Ukształtowanie się tychże sprawności wskazuje na wkroczenie jednostki na poziom rozwoju postformalnego (integralnego). Dzisiejszy stan wiedzy pozwala na stwierdzenie, iż jedną ze ścieżek prowadzących do wzrostu w wyżej wymienionych obszarach sprawności jest medytacja, w szczególności medytacja uważności. Ta zaś od wczesnych lat dwutysięcznych jest systematycznie wdrażana do szkolnictwa, nie tylko wyższego, między innymi 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 w ramy prowadzonych regularnie zajęć. Podczas jedenastu lat trwania programu wzięło w nim udział 136 college'ów i uniwersytetów, a do 2016 roku centrum nawiązało współpracę z ponad dwu i pół tysiącem osób związanych ze szkolnictwem, także z poza obszaru 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 czy Mind and

<sup>5</sup> W USA praktyki uważności są wprowadzane w grupach dzieci czteroletnich. Por. m.in. Goodman T.A., Kaiser-Greenland S. (2009). *Mindfulness with children: Working with difficult emotions*, [w:] F. Dionna (red.). *Clinical handbook of mindfulness* (s. 417-429), New York: Springer; Galla B.M., Kaiser-Greenland S., Black D.S. (2016). *Mindfulness training to promote self-regulation in Youth: Effects of the Inner Kids Program*, [w:] K.A. Schonert-Reichl, R.W. Roeser (red.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice (mindfulness in behavioral health)*, New York: Springer.

Life Institute (Borker 2013). Wiele uczelni wyższych w Stanach Zjednoczonych w ramach poszerzania oferty dydaktycznej wprowadziło kursy z zakresu kontemplacji jak na przykład Brown University<sup>6</sup> 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, czy 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. Shapiro i in., 2006; Jankowski i Holas, 2009; Bruin, Meppelink i Bögels 2015; Slavik 2014). Zalety te grupuje 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 codziennych 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 między innymi na spadek lęku i stresu, zwiększenia się koncentracji i sprawności przetwarzania informacji, wzrostu refleksyjności<sup>7</sup>. 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 długotrwanie medytujących, przejawiające się w specyficznym funkcjonowaniu rejonów mózgu związanych z empatią i współczuciem (Rix, Bernay 2014). Wszystkie sprawności, w szczególności te związane

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

<sup>7</sup> Badań naukowych, artykułów i wiadomości medialnych z zakresu uważności przybywa z roku na rok, regularny ich wzrost postępuje się od 1970 roku, zaś między 2005 a 2015 rokiem odnotowano lawinową wręcz progresję. Przytaczane w tekście badania stanowią jedynie egzemplifikację analiz w tym zakresie. Por. 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. 2.

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 także cała linia rozwoju duchowego. 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 nie przywodzące na myśl nic ponad wiarę, religię, wyznania, przekonania. A więc materię szczególnej wagi, jednak nie dającą się ani ostro zdefiniować<sup>8</sup> ani w sposób bezpośredni uchwycić obiektywnymi metodami. Naukowcy (Astin, Astin i Lindholm 2011) wskazują jednak, że osoby wysoko rozwinięte w linii rozwoju duchowego wykazują także wyższy poziom rozwoju niektórych 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 rozwoju od innych jego aspektów. Kształcenie winno zatem obejmować całą osobę, co podkreślał to już w latach 60 i 70 ubiegłego wieku Haridas Chaudhuri, filozof integralny, założyciel Kalifornijskiego Instytutu Studiów Integralnych (CIIS)<sup>9</sup>, 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).

<sup>8</sup> Termin *duchowość* wymyka się jednoznaczny klasyfikacjom, jedna z definicji każe postrzegać ją jako „dynamiczny konstrukt, który angażuje wewnętrzny proces poszukiwania osobistej autentyczności, prawdziwości i całości” (Astin, Astin i Lindholm 2011, s. 4). Jak widać, nazbyt szeroka definicja uniemożliwia dostatecznie precyzyjne zbadanie danego fenomenu.

<sup>9</sup> Instytut był jednym ze sponsorów konferencji zatytułowanej *Wisdom 2.0*, która odbyła się w lutym 2013 roku w San Francisco. Tematami podejmowanymi na konferencji były te znajdujące się na styku duchowości, uważności, neuronauki, edukacji i technologii. Por. 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. 10.

Filozofowi wtóruje dziekan w Harvard College, Harry Lewis, twierdząc, że „Harvard i nasze inne wsłania uniwersytety straciły z oczu najwazniejszy 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 uważność wydaje się być pomocna 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 uważność stymuluje rozwój myślenia w aspekcie ciekawości rozwijanej w stosunku do napływających zdarzeń oraz niezależności myślenia (Rix, Bernay, 2014). Po drugie, uważność 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 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, twierdzi Ergas (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 możliwość 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. Pierwszym z nich jest fakt, iż 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 zaczną 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 roku 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 przeprowadzanie stanowiłoby kompletną stratę czasu i w konsekwencji odmówili udziału w sesjach medytacyjnych (Fuentes, Wayland 2015). Trzecim obszarem problemowym jest fakt, iż medytacja wywołuje szereg pytań o charakterze filozoficznym, pytań o naturę umysłu, do odpowiedzi, na które wykładowcy szkół wyższych mogą nie być przygotowani<sup>10</sup> (Vorvoreanu 2014).

Warto zaznaczyć, iż w Polsce Uniwersytet Łódzki podjął się w 2017 r. inicjatywy uruchomienia studiów podyplomowych z zakresu *Mindfulness w edukacji. Rozwijanie kompetencji społecznych opartych na uważności u dzieci i młodzieży*, a także *Zarządzanie przez uważność*. Jest to krok w kierunku ujarzmienia obecnego jeszcze w edukacji modelu „kształcenia fabrycznego” (Gidley 2011 a, 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, a co finalnie zdaje się być jednym z filarów procesu kształtowania się dojrzałej i harmonijnej osobowości.

<sup>10</sup> O szeregu innych problematycznych kwestii związanych z „kontemplacyjnym nauczycielem” piszą m.in.: Lichtmann M. (2005). *The teacher's way: Teaching and the contemplative life*. Mahwah NJ: Paulist Press; O'Reilly M.R. (1998). *Radical presence: Teaching as a contemplative practice*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers; Brown R.C. (1999). The teacher as a contemplative observer. „Educational Leadership”, 56(4), s. 70-73; Manternach D.P. (2002). Fostering reflective teachers in a globalized age. „Religious Education”, 97(3), s. 271-287; Seidel J. (2006). Some thoughts on teaching as a contemplative practice. „Teachers College Record”, 108(9), s. 1901-1914.

**Bibliografia**

- Astin A.W., Astin H.S., Lindholm J.A. (2011), *Cultivating the spirit: How colleges can enhance student inner lives*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- 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* (s. 199-219), red. J. Demick, C. Andreoletti. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- 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*, Boston: Integral Publishers.
- 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* (s. 303-321), red. S. Esbjörn-Hargens. New York: SUNNY Press.
- Cook-Greuter S.R. (2011), *A report from the scoring trenches*, [w:] *The postconventional personality: Assessing, researching, and theorizing higher development* (s. 57-71), red. A.H. Pfaffenberger, P.W. Marko, A. Combs, New York: SUNY Press.
- 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. New York: Oxford University Press.
- Ergas O. (2015), *Educating the wandering mind: Pedagogical mechanisms of mindfulness for a curricular blind spot*, „Journal of Transformative Education”, s. 1-22.
- 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. (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.
- Gidley J.M. (2011b), *Futures of education for rapid global-societal change*. Dostępny na: <http://www.wfsf.org/resources/pedagogical-resources/articles-used-by-futures-teachers/84-gidley-2012-17-futuros-educacion1/file> (otwarty 20.09.2014).
- 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* (s. 533-561), red. M. de Souza, L.J. Francis, J. O'Higgins-Norman, D. Scott. New York: Springer.
- 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.
- Hampson G.P., *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* (s. 1-34), red. R. Bhaskar, S. Esbjörn-Hargens, N. Hedlund, M. Hartwig. New York: Routledge.
- 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:] P.M. Brown, M.W. Corrigan, A. Higgins-D'Alessandro (red.), *Handbook of prosocial education* (s. 371-397), rozdz. 12. Lanham, MD: Rowan&Littlefield.
- Kegan R. (1994), *In over our heads: The mental demands of modern life*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan R. (1982), *Evolving self. Problem and process in human development*, Cambridge – London: Harvard University Press.
- Kielar M.B. (2012), *Integralna wizja Kena Wilbera jej zastosowanie w edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kielar M.B., Gop A. (2012), *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- 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* (s. 359-376), red. S.

- Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski, Łódź: Wydawnictwo Naukowe TPF „Chowanna”.
- 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* (s. 407-410), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński Z. (2017), *Edukacja publiczna w chybotliwej demokracji. Perspektywa pedagogiki krytycznej*, „Nauka”, 3, s. 57-70.
- Langer E.J. (1998), *The power of mindful learning*, Addison-Wesley.
- Langer E. J. (1993), *A mindful education*, „Educational Psychologist”, 28(1), s. 43-50.
- Loevinger J. (1976), *Ego development: Conceptions and theories*, San Francisco: Jossey-Bass.
- McLure M. (2006), *The bone in the throat: Some uncertain thoughts on baroque method*, „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.
- Pfaffenberger A.H. (2013), *Exploring the pathways to postconventional personality development*, <http://integralleadershipreview.com/9061-exploring-the-pathways-to-postconventional-personality-development>, data przejrzenia 3.02.2018.
- Podsiad A. (2000), *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Instytut Wydawniczy Pax.
- Przyborowska B. (2013), *Pedagogika innowacyjności: między teorią a praktyką*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- 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”, nr 62, s. 373-386, DOI: 10.1002/jclp.20237.
- 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, 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” nr 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* (181-203), red. M. Miller, S. Cook-Greuter. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Torbert W.R. (2003), *Personal and organizational transformations through action inquiry*, London: The Cromwell Press.
- Torbert W.R., Livne-Tarandach R., McCallum D., Nicolaides 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* (s. 413-429), red. S. Esbjörn-Hargens. New York: SUNNY Press.
- 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.
- 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.
- 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>.
- Wilber K. (2000), *Sex, ecology, spirituality: The spirit of evolution*, second, revised edition, [w:] *The collected works of Ken Wilber*, t. 6. Boston & London: Shambhala.
- Wilber K. (2002), *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, tłum. H. Smagacz. Warszawa: Wydawnictwo J. Santorski & Co Wydawnictwo.
- Wilber K. (2007), *Integral spirituality: A startling new role for religion in the modern and post-modern world*, Boston & London: Integral Books.
- Wilber K. (2017), *The religion of tomorrow: A vision for the future of the great traditions – more inclusive, more comprehensive, more complete*. Boulder: Shambhala.
- 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* (s. 17-28), red. K.A. Schonert-Reichl, R.W. Roeser. New York, NY: Springer.
- 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.

---

Marzanna Bogumiła Kielar  
*Christian Theological Academy in Warsaw*  
Aneta Gop  
*WSBiNOZ, Łódź*

## INTEGRALITY – IMPORTANT ASPECT OF UNIVERSITY EDUCATION IN XXI CENTURY

### Summary

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.

**Key words:** the crisis of the university, idea of integrality, integral development, purposeful practices aiming to catalyze integral development.