

W poszukiwaniu „ekologii tożsamości” we współczesnej myśli społecznej

Jarosław Marzec¹ 



Abstrakt

Prezentowany tekst w zamierzeniu autora stanowi próbę uzgodnienia teoretycznej konstrukcji ekologii tożsamości. Tekst wytycza nowy kierunek teorii rozwoju bogato czerpiąc z integralnej teorii rozwoju Kena Wilbera jako zwieńczenie tej konstrukcji teoretycznej. Ekologia tożsamości stanowić może niezbyt wykrystalizowane pole rozważań z zakresu badań nad teorią integralnej edukacji ekologicznej. Samorealizacja rozumiana jest jako autentyczność (A. Giddens) oraz integracja rozumiana jest jako ugruntowanie rozwoju w ramach poszukiwania teoretycznych podstaw ekologii i tożsamości. Tekst stanowi głos w kierunku rozważań nad naturą rozwoju i tożsamości z uwzględnieniem integralnej teorii Kena Wilbera.

Słowa kluczowe

ekologia, tożsamość, samorealizacja, integracja, Ken Wilber

In the Search for ‘the Ecology of Identity’ in Contemporary Social Thought

Abstract

Presented text in author’s intention consists an attempt to understand the theoretical construction of the ecology of identity. Text tends towards the new direction in developing of growth and broadly inspires from integral theory of development of Ken Wilber as the construction of that category. The ecology of identity can

¹ Badacz niezależny, jarekmarzec@poczta.fm,
<https://orcid.org/0000-0003-0681-8295>

be treated as not often crystalized field upon the integral theory of education. Selfrealisation is viewed as authenticity (A. Giddens) and the integrity as grounding the development in the context of theoretical basis of ecology and identity. My voice consists the considerations on the nature of development and identity with the vision of integral theory of Ken Wilber.

Keywords

ecology, identity, self-realisation, integration, Ken Wilber

Wprowadzenie

We wstępie chciałbym rozpocząć od charakterystyki pola ekologii głębokiej i psychologii głębi, aby konsekwentnie wprowadzać pojęcia „głębi” do omówienia pedagogii głębi/ducha. Intencja zmierza do zarysowania pola problemowego pedagogii głębi oraz moja próba zmierza do jej zakotwiczenia w tradycji myśli pedagogicznej. Aby uzyskać wstępnie rozumienie pedagogii głębi, wskazane będzie zrozumienie kategorii „głębi” w tych pokrewnych dyskursach społecznych. Zamierzam ukazać możliwość uchwycenia w transpozycji kategorii „głębi” wstępnie sposoby jej rozumienia w tradycji pedagogiki humanistycznej. Poza tym, w moim przekonaniu, należy wskazać na wygaśnięcie mocy eksplanacyjnej postmodernizmu oraz szeroką debatę post-krytyczną w obrębie współczesnej myśli pedagogicznej. Ponadto można ukazać moc eksplanacyjną teorii integralnej pedagogiki w teorii Kena Wilbera, specyfikę kategorii ducha, rozwoju integralnego i ILP (*integral life practice* - integralna praktyka życiowa) oraz ogólne założenia pedagogiki integralnej jako wyraz przekroczenia słabości scjentyzmu oraz aporii konstruktywizmu społecznego. Z pewnością warto odnotować rozróżnienie Wilhelma Diltheya i cały antynaturalistyczny spór w perspektywie filozofii kultury oraz pedagogię głębi jako wyraz humanistycznej tradycji i trwałości humanistycznego podejścia (teoria integralna jako mapa). Tło rozróżnienia Diltheya na nauki przyrodnicze i humanistyczne trzeba potraktować jako ważne odkrycie w poszukiwaniu *differentia specifica* pedagogii głębi (Sośnicki, 1967). Zatem w poszukiwaniu kontekstów dla rozumienia kategorii pedagogii głębi w kulturze współczesnej, wskazane będzie konsekwentne poszukiwanie sensu pedagogii głębi, jako krytyczne badanie przełomu humanistycznego w pedagogice. Stanowisko to traktuję jako sprzeciw wobec scjentyistycznego redukcjonizmu, także rozwoju myślenia posthumanistycznego i nowego technohumanizmu. Szukam śladów i tropów jako inspiracji dla mojego stanowiska teoretycznego, by samodzielnie

wypunktować genezę tego podejścia w obrębie tradycji pedagogicznej w krytycznym podejściu do neoliberalizmu oraz w sytuacji radykalnego sporu o istotę szkoły. Zatem jeśli nie oryginalny projekt, to chociaż zakotwiczenie kategorii pedagogii głębi w tradycji myślenia pedagogicznego staje się tu wyzwaniem. Poszukiwanie istoty edukacji w szerokim polu sporu o rozumienie jej domeny w kulturze oraz otwarcie dyskursu na nowe horyzonty w obliczu utraty racji w poprzednich wykładniach jej sensu. Chciałbym rozpocząć od krótkiej charakterystyki znaczeń „głębi” w dyskursie ekologii głębokiej oraz psychologii głębi.

Ekologia głęboka

Za twórcę koncepcji ekologii głębokiej uznaje się Arne Naessa, który w roku 1973 zapoczątkował myślenie charakterystyczne dla tej koncepcji ekologii. Skoro mowa o jednej z kilku koncepcji ekologii, należy sytuować koncepcję ekologii głębokiej pośród dyskursów kryzysu ekologicznego (Kopciewicz, 2021). Arne Naess nazywa zapoczątkowany dyskurs ekologii głębokiej ruchem, a nie filozofią. W innym miejscu również określa wyrażane poglądy nie jako filozofię, lecz *ecosophię* (mądrość ekologiczna). W swojej twórczości A. Naess krystalizuje stanowisko głębokiej ekologii w kontraście do ekologii płytkiej lub powierzchniowej (Naess, 1973, 1986). Zdaniem Lucyny Kopciewicz (2021), twórcy ekologii głębokiej próbowali zdefiniować „alternatywny system powiązań między człowiekiem a przyrodą, tak aby ukazać go jako istotę biologiczną włączoną w system środowiskowych powiązań, nie zaś władcę przyrody” (Kopciewicz, 2021, s. 76). Według A. Naessa ruch ekologii powierzchniowej związany jest „z walką z zanieczyszczeniem środowiska i wyczerpaniem zasobów. Jego głównym obiektem jest zdrowie i zamożność ludzi w krajach rozwiniętych” (Naess, 1973, s. 1).

Zadaniem tego opracowania będzie jedynie krótka charakterystyka stanowiska A. Naessa, bowiem staram się uchwycić istotę rozumienia kategorii głębi w jego podejściu.

Zdaniem A. Naessa:

ruch ekologii głębokiej posiada głębsze znaczenie, które dotyka pryncypiów różnorodności, złożoności, autonomii, decentralizacji, symbiozy, egalitaryzmu oraz braku klasowości. [...] Ruch ekologii głębokiej odrzuca wyobrażenie człowiek-w-środowisku na rzecz relacjonalnego wyobrażenia: organizmów jako węzłów biosferycznej sieci, czy pola wewnętrznych relacji. [...] Ruch ekologii głębokiej akceptuje w zasadzie biosferyczny egalitaryzm (Naess, 1973, s. 1).

Jak pisze L. Kopciewicz:

Twórca ekologii głębokiej – Arne Naess, zwrócił uwagę na współzależności łączące wszystkie istoty żywe i przyrodę nieożywioną. Ich negowanie i promowanie przekonania, że człowiek panuje nad przyrodą, jest przyczyną kryzysu ekologicznego. Z tego względu przyjmowane strategie ochrony środowiska, takie jak ograniczanie zanieczyszczeń, recycling, zrównoważone korzystanie z paliw kopalnych, są rozwiązaniami doraźnymi i dalece niewystarczającymi z punktu widzenia pytań o trwałe i skuteczne zażegnanie kryzysu ekologicznego (Kopciewicz, 2021, s. 76).

Według A. Naessa: „ruch ekologii głębokiej zakłada antyklasową postawę. [...] Ruch ekologii głębokiej jest również zaangażowany w walkę z zanieczyszczeniem środowiska i wyczerpywaniem zasobów. [...] Ruch ekologii głębokiej podkreśla złożoność, a nie komplikację” (Naess, 1973, s. 2). Ostatnia charakterystyka ruchu ekologii głębokiej zakłada zdaniem A. Naessa wspieranie lokalnej autonomii i decentralizację. Jak pisze: „Lokalna autonomia jest wzmacniana poprzez redukcję w ilości ogniw w hierarchicznym łańcuchu decyzji” (Naess, 1973, s. 3). Przytoczona charakterystyka ruchu głębokiej ekologii jest raczej ekofilozofią aniżeli ekologią. Naess nazywa ten ruch raczej ekozofią (*ecosophia*), która oznacza filozofię ekologicznej harmonii czy równowagi (Naess, 1973, s. 4). Koncepcja ekologii głębokiej zakłada trwałą transformację postaw człowieka wobec przyrody, a to wymaga nowego światopoglądu, bowiem „wyjście z impasu ekologicznego wymaga nowego światopoglądu, odrzucającego koncepcję człowieka-w-środowisku na rzecz koncepcji człowieka jako jednego z ogniw łańcucha powiązań środowiskowych – jako jednego z węzłów biosferycznej sieci istotowych relacji” (Kopciewicz, 2021, s. 76). Kolejną cechą ekologii głębokiej będzie biosferyczny egalitaryzm, który zakłada: „równe prawo do życia i rozkwitania, które jest niehierarchizujące i niealienujące wobec jakichkolwiek istot żywych” (Kopciewicz, 2021, s. 76). W koncepcji ekologii głębokiej zawarta jest również zasada akceptacji bioróżnorodności – „wspieranie wszelkich form życia na Ziemi, bez uprzywilejowania jakiegokolwiek” (Kopciewicz, 2021, s. 76). Zgodnie z tą koncepcją zakłada Naess, że: „rozwój i pomyślność innych gatunków wymaga zahamowania nieograniczonego wzrostu ludzkiej populacji oraz zaniechania konsumpcjonizmu” (Kopciewicz, 2021, s. 76). Jak podkreśla Lucyna Kopciewicz:

Stanowiska filozoficzne wpisujące się w nurt ekologii głębokiej można określić mianem krytycznych poszukiwań lub prób tworzenia utopii społecznych. Ich pedagogiczne działanie dotyczy grup budzenia, wnoszenia krytycznej świadomości

mości – ruchów społecznych, emancypacyjnych i awangardowych, które wciąż stanowią alternatywę, niszę i kulturowy margines w stosunku do sposobów życia głównego nurtu współczesnych społeczeństw zachodnich (Kopciwicz, 2021, s. 76).

Ta krótka charakterystyka ruchu ekologii głębokiej ukazuje nam rozumienie „głębi” tego ruchu oraz wskazuje na niezbyt proste rozumienie i znaczenia ekologii we współczesnej rzeczywistości globalnego kryzysu ekologicznego. Tym bardziej ważne są wszystkie omówione założenia ruchu ekologii głębokiej jako dyrektywy do prowadzenia mądrej polityki w momencie trwałego i nieodwracalnego zaburzenia równowagi ekologicznej oraz kresu antropocenu (Marzec, 2021).

Psychologia głębi

Charakterystyka pola psychologii głębi sprawia nie lada trudności, niemniej panuje zgoda, że twórcą tego nurtu psychologii i jej prekursorem jest Carl Gustaw Jung. Aby pokazać różnorodność ujęć tego odłamu psychologii należałoby krótko scharakteryzować koncepcję Junga oraz innych jej przedstawicieli. Nie zdołam przybliżyć w tym szkicu i dogłębnie scharakteryzować jego koncepcji, ale wypada choć kilka akapitów temu projektowi poświęcić. Wówczas kategoria „głębi” w psychologii uzyska wstępnie znaczące rozumienie. Można też bez konieczności takiego zabiegu uzgodnić rozumienie kategorii głębi i znaleźć jej sens w twórczości Kena Wilbera wraz z jego wizją integralnej teorii, a zwłaszcza koncepcji psychologii integralnej. Zamysłem tego tekstu nie było wyczerpujące opracowanie na temat psychologii głębi, a jedynie ukazanie pewnego sposobu jej rozumienia, bowiem takie opracowanie przerasta założenia tego szkicu. Ken Wilber w *Psychologii integralnej* odniósł się do metafor „głębi”, „wysokości”, „wstępowania” oraz „zstępowania” i dla porządku chcę przybliżyć w tym momencie kilka uwag skierowanych do tej metaforyki. Zdaniem Wilbera: „metafory te są użyteczne, ponieważ podkreślają różne aspekty świadomości przekraczającej posługiwanie się koncepcjami” (Wilber, 2002, s. 140). Stwierdza on także, że: „im wyżej wzniesiesz się [...] w Wielkim Gniazdowym Układzie, tym głębiej wejdiesz w swoją indywidualność” (s. 140). Jednak podkreśla, że: „musimy wyraźnie zaznaczyć, których metafor używamy, ponieważ »głębia« w każdej z nich oznacza coś dokładnie odwrotnego. W przypadku metafory »głębi«, czyli archeologii, »głębia« oznacza większą rzeczywistość; w przypadku metafory wstępowania głębia oznacza niższą rzeczywistość” (s. 141). Wilber podaje przykład teorii Roberto Assiagoliego:

Posługując się metaforą wstępowania, możemy mówić, jak Assiagoli, o „psychologii wysokości” i „psychologii głębi”. W tym przypadku „wysokość” i „głębia” określone są według ich relacji do przeciętnego ego racjonalnego. Wszystko *poniżej ego* (archaiczne impulsy, emocje witalne, fantazje magiczno-mityczne) jest częścią „psychologii głębi” (która w istocie oznacza niższą, prymitywną psychologię), a wszystko *powyżej ego* (dusza i duch) jest częścią „psychologii wysokości”. W tej metaforze *ewolucja* jest wstępowaniem świadomości od materii przez ciało, umysł i duszę do ducha, a *inwolucja* jest zstępowaniem świadomości przez któryś z tych poziomów (Wilber, 2002, s. 141-142).

Nestor pedagogiki polskiej Kazimierz Sośnicki w pracy *Rozwój pedagogiki zachodniej* (1967) zamieścił rozdział „Pedagogika a psychologia głębi”. Natomiast w czasach obecnych Tomasz Olchanowski w pracy *Pedagogika a paradygmat nieświadomości* (2013) postawił pytanie „Jaka mogłaby być pedagogika głębi?”. Kolejne fragmenty tekstu zmierzają do omówienia źródeł pedagogiki głębi w dyskursie pedagogiki integralnej, wywodzącej się z dorobku Kena Wilbera.

Na tropach humanistycznej edukacji

Wśród badaczy edukacji pojawiło się zainteresowanie teorią edukacji, która zdaje się przelamywać hegemonię neoliberalnego dyskursu i zgodnie z tym potrzeba – jak ujął to Gert Biesta w tekście *Against Learning: Reclaiming a Language for Education in the Age of Learning* i co rozwija w dalszej twórczości – „wynalezenia nowego języka edukacji”. Pojawiło się zatem dążenie do opisu edukacji i jej kondycji, który nie ograniczałby się do jej wąskiego redukującego ujęcia poprzez racjonalność ekonomiczną i rynkową perspektywę. Gert Biesta próbuje ukazać istotę edukacji jako instytucję słabą i jej „piękne ryzyko” (Biesta, 2013). Tomasz Szkudlarek zwrócił uwagę na wyczuwalny w teorii społecznej „głód Ducha” (Szkudlarek, 2008). Niemniej dokonujące się przesilenie i kryzys w teorii edukacyjnej znajduje swoje rozwiązanie w wizjach odważnych i próbach przekroczenia „impasu” teorii edukacyjnej wiązanej z uwikłaniem pedagogiki krytycznej i próbie „po-krytycznego” opisu edukacji (Szkudlarek i Mendel 2013; Hodgson i in., 2018).

Z bogatego spektrum rozważań wokół kryzysu teoretyczności w obrębie analiz edukacyjnych warto moim zdaniem krótko zasygnalizować obecność i znaczenie kilku ważnych prób namysłu nad problemem humanizmu. Niezależnie jednak chciałbym zasygnalizować pole możliwych ujęć tytułowego zagadnienia w obszarze refleksji pedagogicznej. Zauważyć warto, że kwestia humanizmu pojawia się w twórczości innych

badaczy, ale podobnie jak dorobek Gerta Biesty, prawie nieobecnych w polskiej myśli pedagogicznej i w polskich przekładach. We wprowadzeniu pojawiła się myśl o możliwości uzupełnienia wątków krytyki neoliberalnego modelu edukacji, która organizuje współczesną debatę wokół humanizmu w edukacji, także o inspiracje dla humanistycznej teorii edukacji wyraźnie płynące z integralnej teorii kultury Kena Wilbera. Osobiście uważam, że teoria integralnej edukacji oparta na modelu rozwoju w meta-modelu AQAL (*All Quadrants, All Levels*) stanowi najbardziej dojrzałą wizję humanistycznego rozumienia edukacji. Wróć do jej omówienia w ostatnim fragmencie tego opracowania, a teraz chciałbym nieco bliżej scharakteryzować debatę wokół projektu humanistycznej edukacji i znalezienia tropów humanistycznego modelu edukacji. Jeżeli to wyzwanie poszukiwania inspiracji dla humanistycznej edukacji przykuwa uwagę wielu badaczy, to warto przeprowadzić to badanie na tropach humanistycznego modelu edukacji. Inspiracją dla moich poszukiwań będzie krótki przegląd tekstów autorów, których idee wyznaczają horyzont współczesnych nadziei związanych z próbą przekroczenia hegemonii neoliberalnego modelu edukacji. Jakkolwiek ten przegląd nie będzie wyczerpujący, ale – wraz z wysiłkiem Gerta Biesty oraz Kena Wilbera – układa się w planie możliwości interpretacji humanizmu we współczesnej debacie nad istotą edukacji. We wstępnej partii tego szkicu przywołano już kilku badaczy z tego kręgu rozważań, ale w polskiej myśli pedagogicznej pojawiła się praca Marty Znanieckiej (2016), która też potraktowana być powinna jako prezentacja w jej szerokiej formule „obecności kategorii duchowości w pedagogice”. Spełnia zarazem rolę cennego źródła dla badacza na tropach humanistycznych inspiracji dla edukacji. Okazuje się już w tym momencie, że idee humanistyczne znajdują swoje miejsce w dyskursie współczesnej pedagogiki, niemniej zawsze jest to obecność słaba wobec hegemonii neoliberalnego modelu edukacji i jej dominującej pozycji teoretycznej w dyskursach pedagogiki. To właśnie impas krytycznej pedagogiki skłonił autorów *Manifestu po-krytycznej edukacji* (2018) do postulowania przekroczenia jej ograniczeń w projekcie nie post-kryzysowej, ale po-krytycznej i afirmatywnej wizji edukacji. Do myślicieli inspirujących badaczy do poszukiwań humanistycznego wymiaru edukacji z pewnością należy zaliczyć Jana Mascheleina i Marteena Simonsa, a także polskiego badacza Tomasza Szkudlarka. Warto tutaj zgodzić się z uwagą Piotra Stańczyka, że praca Tomasza Szkudlarka *On the Politics of Educational Theory* (2017) powinna ukazać się po polsku, wnosi bowiem wiele oryginalnych pomysłów, a jej recepcja może być ograniczona ze szkodą dla polskich badaczy. Tworząc ten szkic – chociaż układa się on na razie jako „źródło” dla moich własnych

poszukiwań – może warto zachować intencję, aby trzymając się tej formuły, dopisać też inne pozycje w próbie „mapowania” humanistycznych inspiracji dla współczesnej myśli edukacyjnej. Rozwiązanie to sprawia, że warto szukać dalszych tropów w tym zabiegu, tu wskazują istotne wyzwania post-humanistycznego myślenia w obrębie i polu studiów edukacyjnych. Moim zdaniem cennym wkładem w rozważaniach o przemianach współczesnego humanizmu może być praca Yuvala Harrariego *Homo deus* (2018). Aby nie tworzyć luźnych odniesień do tematu, chcę tylko odnotować, że wraz za dehumanizacją istoty edukacji w paradygmacie neoliberalnym, pojawia się refleksja promująca istotę humanistycznej edukacji oraz ukazująca zarazem jej współczesne przeobrażenia. Następuje też re-witalizacja idei humanistycznych po okresie radykalnej krytyki modelu neoliberalnego – jako odruch de-identyfikacji i próby przekroczenia „neoliberalnego uwikłania edukacji” (Lewartowska-Zycho-wicz, 2010; Rutkowiak i Potulicka 2010; Szkudlarek, 2013). Oczywiście ten szkic, jak podkreślałem, to zaledwie impresje wskazujące potencjalne źródła i impulsy do twórczego rozwinięcia – rzecz warta rozwinięcia w niedalekiej przyszłości.

Pragnę podjąć „dyskurs” z aktualnym stanem i zagrożeniami współczesnego społeczeństwa i dać krótki zapis zmagania z teksturą społeczną, czytając sytuację społeczną jako przejaw znaczących symptomów i procesów kulturowych oraz skutków wypracowanego kulturowo modelu i stylu życia jednostek i zbiorowości. Ujęcie „intencjonalnych” (subiektywno/jednostkowe) oraz społeczno-kulturowych determinacji (obiektywno/kolektywne) zaproponował twórca teorii integralnej Ken Wilber. Oznacza to zabieg ujęcia problemu z wielu perspektyw, a każda z nich przedstawia problem z innego ujęcia i traktowana jest jako stanowisko post-metafizyczne. W ramach „integralnego pluralizmu metodologicznego” każdy aspekt rzeczywistości należy badać w sposób wyczerpujący (AQAL) z zastosowaniem odpowiednich dla pola (kwadrant) metod i technik badawczych. By uniknąć absolutyzmu kwadrantowego oraz błędu hipostazowania badania przez płytkie, powierzchowne ujęcia i podejście niepełne. Ken Wilber postuluje tutaj pełny opis badanego aspektu, ale opis wyczerpujący zakłada także przyjęcie odmiennej ontologii, IPM/integralny pluralizm metodologiczny to podejście konstruktywistyczne i empiryczne zarazem. Inspiracją dla moich prób będą klasycy socjologii społeczeństwa ryzyka i płynności (U. Beck, Z. Bauman) oraz wielu badaczy z pola badań na styku studiów kulturowych i edukacyjnych (Z. Melosik, T. Szkudlarek, H. Ostrowicka, M. Mendel), a także poza polskimi badaczami twórcy z rubieży zachodnich Europy (J. Masschelein, M. Simons, G. Biesta, J. Rancierre). Moim zamiarem było ożywienie inspiracji z antropologicz-

nych myśli Zygmunta Baumana, czy też twórców krytycznej myśli amerykańskich pedagogów (P. McLaren, H. Giroux).

W kręgu integralnej edukacji¹

W tej części tekstu chciałbym dokonać wstępnej charakterystyki i wprowadzenia do integralnego poglądu na edukację. Wykorzystam w tym celu rozważania zaprezentowane przez Marzannę Kielar w pracy *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji* (2012). Jest to podstawowa polska praca na temat integralnej teorii i wyczerpująco wprowadza w edukacyjne konteksty integralnego myślenia. Chcę przytoczyć za autorką podstawowe cechy integralnie rozumianej edukacji. Pojęcie integralnej edukacji posiada dość długą historię w projektach społecznych na Zachodzie, niemniej aktualnie przez integralną edukację rozumiemy wypracowaną z teorii integralnej i modelu AQAL Kena Wilbera wizję edukacji. Według M. Kielar, to „ewolucyjny kontekst ludzkiego rozwoju tworzy jedno z najważniejszych znaczeń pojęcia integralny” (Kielar, 2012, s.150). Autorka przedstawiła wyczerpującą prezentację nurtów w obrębie edukacji integralnej rozwijanych przez badaczy zachodnich, wśród których dość szczegółowo opisała ujęcie integralnej edukacji w wersji Toma Murraya, Jennifer Gidley oraz Seana Esbjörn-Hargensa. Do wymienionych wyżej autorów należy dodać również innych badaczy, m.in. Jonathana Reamsa, Olena Gunnlaugsona, Jacka Crittendena, Lynne D. Feldman, Terry’ego Pattona, Nancy T. Davis, Gary’ego Hampsona, Judie Wexler, oczywiście w skromnym stopniu także Kena Wilbera. Autorka dokonała także wstępnego rozpoznania idei integralnych obecnych w polskich studiach edukacyjnych (M. Jaworska-Witkowska, W. Andrukowicz, H. Romanowska-Łakomy i H. Kędzierska, B. Przyborowska i P. Błajet). W polskich studiach integralnych to badacze toruńscy, Beata Przyborowska i Piotr Błajet, opierają wizję integralnej edukacji na modelu AQAL Kena Wilbera. W znacznym stopniu przyczynili się również do rozwoju integralnych studiów edukacyjnych w Polsce poprzez platformę Konferencji Integralnych odbywających się w Toruniu.

Warto pamiętać o tym, że „krajobraz edukacji integralnej znajduje się w stadium kształtowania – zmieniają się jego zarysy i punkty orientacyjne” (Kielar, 2012, s. 157).

¹ Fragmenty dotyczące edukacji integralnej pochodzą z mojego szkicu *Integrowanie pola „integralnej edukacji”*, zawartego w pracy *Historyczne i współczesne konteksty badań nad edukacją. Studia teoretyczne i analizy empiryczne z okazji jubileuszu sześćdziesięciolecia pedagogiki gdańskiej*, red. Justyna Siemionow, Paweł Śpica. Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń 2019, s. 240-247.

Według M. Kielar podejście integralne oparte na wilberowskim modelu AQAL obejmuje:

1. cztery nieredukowalne nawzajem do siebie wymiary istnienia człowieka, mające genezę w modernistycznym rozróżnieniu kulturowych obszarów wartości (intencjonalno/subiektywny, behawioralny/obiektywny, kulturowo/integrsubiektywny i systemowy/interobiektywny);
2. rozwój wertykalny ucznia i nauczyciela, z uwzględnieniem poziomów postformalnych i post-postformalnych;
3. integralny poziom świadomości, czyli myślenie drugiej warstwy, które uznaje i integruje wartości i osiągnięcia tradycyjnych i alternatywnych podejść do kształcenia (Kielar, 2012, s.151).

Cenną wartością tej pracy jest także omówienie kilku udanych projektów realizujących idee integralne w praktyce kształcenia uniwersyteckiego w Stanach Zjednoczonych i Szwecji.

W dalszej części przywołam omówienie koncepcji integralnej edukacji zaproponowanej przez Toma Murraya.

Integralna edukacja w ujęciu Toma Murraya

Chciałbym w tym miejscu dokonać krótkiego wprowadzenia w istotę edukacji integralnej, zakotwiczenia myśli i refleksji edukacyjnej w projekcie integralnym Kena Wilbera oraz szerszego, bardziej rozległego spojrzenia i ukazanie kontekstu historycznego w procesie kształtowania paradygmatu edukacji integralnej. W celu ukazania projektu integralnej edukacji odwołam się do tekstu Toma Murraya (2009) *What's the Integral in Integral Education. From Progressive Pedagogy to Integral Pedagogy*. Słowem, chcę zaprezentować rozważania Murraya, by przywołać model AQAL Kena Wilbera w próbie osadzenia istotnych dyskusji w projekcie budowania podstaw integralnej edukacji. Chcę nasycić tekst tej prezentacji o istotny kontekst edukacyjny oraz kontekst historyczny. Autor kreśli genealogię integralnej edukacji w ruchu edukacji progresywnej, oczywiście zastanawia się na ile projekt integralny wykracza poza edukację progresywną, i to zderzenie z podejściem progresywistycznym, alternatywnym wobec tradycyjnej szkolnej edukacji, pozwala zauważyć interesującą trajektorię rozwoju krytycznej refleksji wokół edukacji w zaawansowanej społeczności Zachodu. Tom Murray zauważył, że pojęcie „integralny” oznacza różne rzeczy dla różnych ludzi, niemniej ogranicza się do wyodrębnienia czterech. Dla praktyków i badaczy każda szkoła myśli pedagogicznej odnosić się może i może być

przypisana do konkretnego modelu/paradygmatu albo założyciela. W tekście Murray odnosi się do ruchu progresywizmu edukacyjnego i zauważa interesującą rzecz, że model integralny umieszcza progresywizm edukacyjny wewnątrz większej transdyscyplinarnej sieci idei na temat kultury, filozofii, psychologii, nauki itd. Ale nie zawsze jest jasne, co propozycja integralnej edukacji wnosi nowego i dodaje do dyskursu progresywizmu edukacyjnego. Według Murraya „integralny” oznaczać może cztery rzeczy: (1) meta-model albo ramę poznawczą (system pojęć do interpretacji świata); (2) metodologię (zestaw zasad do badania świata); (3) wspólnotę (grupy ludzi używających integralnych zasad i metod); (4) zestaw umiejętności czy zdolności (poziom rozwoju, który ukazuje modernistyczną i postmodernistyczną perspektywę kulturową i przeszłe formalne operacyjne sposoby myślenia). Tradycja progresywizmu edukacyjnego reprezentowana jest przez takich myślicieli, jak: John Dewey, Jean Piaget, Lew Wygotski, Rudolf Steiner, John Holt, Ivan Illich, Parker Palmer, Maria Montessori, Jerome Bruner, Jack Mezirow, Howard Gardner, którzy rozwinęli alternatywne teorie pedagogiczne w odpowiedzi na dostrzegalne słabości tradycyjnej instytucjonalnej edukacji, teorii uczenia i sposobów społecznego tworzenia wiedzy. Zdaniem Murraya integralny paradygmat edukacji wnosi do dyskursu edukacyjnego nowe elementy w stosunku do propozycji progresywistycznej edukacji. Integralna edukacja – co nie będzie żadnym odkryciem – wprost nawiązuje do teorii integralnej Kena Wilbera. AQAL jako meta-model zawiera pełny zestaw zasad edukacji progresywistycznej, pozwala je porównywać i umieszcza je w większym meta-teoretycznym modelu. Według modelu AQAL w realnym systemie (zawiera ludzi, grupy i społeczeństwa/wspólnoty) wszystkie cztery ćwiartki wzajemnie na siebie wpływają. Według Murraya model AQAL jest zarówno ograniczony, jak też potężny – posiada pewne ograniczenia, dlatego że jest tak potężny. Jak wszystkie modele teoretyczne jest jedynie interpretacją rzeczywistości, przedstawia zaledwie sposób kategoryzacji elementów doświadczenia i rozumienia. Ale integralne podejście Kena Wilbera dostarcza czegoś głębszego niż kategoryczne rusztowanie (*conceptual framework*), on sugeruje pewien sposób odniesienia do kwestii, co jest prawdziwe w poznaniu, konceptualizacji i teoretyzowaniu. Nie mówi o tym, jak dalece coś jest prawdziwe, ale jak dalece ludzie mogą wykroczyć, aby poznać najbardziej prawdziwe i użyteczne w pewnym określonym kontekście (zawiera zarówno epistemologiczne i ontologiczne kwestie). W kontekście edukacji powinniśmy na przykład angażować nie tylko w uczenie zawartości (informacji i specyficznych zdolności), ale uczenia w pewnym bardziej ogólnym znaczeniu (wyższym porządku) umiejętności i wiedzy. Powinni-

śmy uczyć, jak się uczyć (podmiotowo dyrektywne uczenie, które odbija, czego ktoś powinien się uczyć), jak i przebiegu procesu uczenia się i perspektyw epistemiczn meta-porządku (intuicji i rozumienia, jak powstaje wiedza i jakie są ograniczenia wiedzy i poznania). Właśnie model AQAL wymaga tego typu perspektywy meta-poznania w podejściu do wiedzy, metod, uczenia i działania. Praca na poziomie integralnym, to bardziej typ świadomości albo uważności aniżeli artykułowany w pedagogiach progresywnych zestaw modeli i umiejętności. Poziom integralny próbuje problematyzować te elementy poznania, które wykraczają poza dokonania pedagogii progresywnych, uwrażliwia na istnienie napięć, niejasności, ambiwalencji oraz pokazuje, że w życiu realnym te napięcia występują powszechnie, a my dokonujemy decyzji, która przechyla się w jedną stronę kosztem innych możliwości (pokonując wyzwania dysonansu i dla komfortu wiedzy pewnej i zamkniętej). Świadomość integralna, postformalna, dialektyczna pozwala wyjść trochę poza pedagogie progresywne, bowiem efektywne uczenie wymaga zarówno zaspokojenia potrzeby zmiany i stabilizacji, twórczości i dyscypliny, wsparcia i wyzwania itd. Realne systemy są dynamiczne, i to, co jest rozwiązaniem w jednym punkcie, może nie mieć zastosowania później. Rozwiązanie należy traktować jako dialektyczną inteligencję, która jest zdolna do stałej oceny i uważności oraz płynnej adaptacji. Zawiera zrozumienie dynamicznych napięć pomiędzy biegunami polaryzacji i rozumienie całości jako dynamicznego systemu. Zdolność ta nazywana jest integralną świadomością albo zdolnością drugiego rzędu. Obydwie tradycje, zarówno pedagogie progresywne, jak i edukacja integralna, korzeniami tkwią w ruchu ludzkiego potencjału. Ale podejście integralne w odróżnieniu od pedagogii progresywnych, ma swoje źródła w teoriach rozwojowych oraz psychologii transpersonalnej. Fokus badawczy w podejściu integralnym położony jest na akcentowanie indywidualnego rozwoju (u Wilbera to rozwój integralny i ILP) oraz ewolucji kultury (twórcza adaptacja dynamiki spiralnej i teorii memów). Te aspekty rzadko występują w nurcie pedagogii progresywnych. Ważne jest podkreślanie wagi rozwoju nauczyciela i praktyki rozwojowe do wkroczenia na integralne etapy rozwoju oraz sztuka nasycenia relacji w doświadczenie pełni danego rozwojowego poziomu.

Przestrzeń spotkania edukacyjnego w integralnej teorii edukacji

W tej części tekstu zamierzam zasygnalizować jedynie kilka ogólnych charakterystyk w ramach integralnego „urządzenia” przestrzeni spotkania edukacyjnego. Celem jest jedynie wprowadzenie w specyfikę integralnego ujęcia tej istotnej instytucji eduka-

cyjnej. Być może postawiony problem zostanie rozwinięty w kolejnej próbie, tutaj wskazuję trop interpretacyjny dla możliwości „pracy” teorii integralnej w przestrzeni analiz edukacyjnych.

Jednak moja prezentacja integralnej perspektywy i integralnego modelu „przestrzeni spotkania edukacyjnego” byłaby niepełna bez próby nakreślenia konturów tej instytucji edukacyjnej. Dlatego spośród wielu propozycji chcę bliżej zaprezentować pionierską perspektywę wyłaniającą się z tekstu Seana Esbjörn-Hargensa *Integral teacher, Integral Students, Integral Classroom: Applying Integral Theory to Education* (2007). Istotnym kontekstem w tym opracowaniu pozostaje przełomowa w recepcji wizji integralnej Kena Wilbera praca Marzanny Kielar (2012) *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Według badaczki:

Wyłaniający się krajobraz edukacji AQAL przyjmuje rozmaite formy w opytcie różnych badaczy. Edukacja AQAL bywa postrzegana jako podejście przekraczające i obejmujące zasady pedagogik progresywnych (Murray), jako składowa *unitas multiplex* postformalnych-integralnych-planetarnych podejść do kształcenia (Gidley) czy jako podejście integrujące zasady pedagogik konwencjonalnych i alternatywnych (Esbjörn-Hargens). Wymienione stanowiska tworzą ważny kontekst kształcenia w oparciu o model AQAL (Kielar, 2012, s. 164-165).

Wspomniany tekst Seana Esbjörn-Hargensa autorka szczegółowo omawia, stał się on też podstawą opracowania integralnego modelu edukacji w ujęciu badaczy toruńskich P. Błajeta i B. Przyborowskiej (2012). Po tych kilku uwagach wprowadzających chciałbym odwołać się do analizy Marzanny Kielar sylwetki nauczyciela integralnego. Chciałbym krótko zebrać cechy nauczyciela integralnego, by w ten sposób krótko też ukazać perspektywę integralnego „urządzenia” przestrzeni spotkania edukacyjnego. Można ogólnie scharakteryzować integralną wizję przestrzeni spotkania edukacyjnego jako „przestrzeń rozwojową” – i temu też wydaje się służyć podejmowane przez nauczyciela kroki w tym nurcie rozumienia przestrzeni spotkania edukacyjnego. Pozwolę sobie przytoczyć charakterystykę nauczyciela integralnego. Według M. Kielar nauczyciel integralny:

- jest zobowiązany do ustawicznej pracy nad własnym rozwojem horyzontalnym i wertykalnym, z uwzględnieniem wielu linii rozwojowych. Ucieleśnienie świadomości integralnej i praca na tym poziomie rozwoju wymaga od nauczyciela pewnej głębi istnienia, która pojawia się w łączności z głębokimi źródłami samowiedzy, intuicji, empatii, współczucia i obecności;

- Konieczność i radość trwającego rozwoju nauczyciel integralny potrafi przekazać i zaszcześcić swoim uczniom. Rozumie, że również on rozwija się w czasie, a inne osoby mogą przebywać na różnych poziomach trajektorii rozwoju, jest więc świadomy odpowiedzialności i potrafi przykroić swoje zaangażowanie do poziomów rozwojowych uczniów, w taki sposób, by inspirować i wspierać ich rozwój i zdolności;
- Cztery ćwiartki, które nauczyciel integralny powinien włączyć do swojej praktyki edukacyjnej, można uprościć do trzech wymiarów-perspektyw: perspektywy subiektywnej Ja (Lewa Górna Ćwiartka), intersubiektywnej My (Lewa Dolna ćwiartka) i obiektywnej To/Te (Prawa Górna i Prawa Dolna ćwiartka) (Kielar 2012, s. 187-188).

Cechą nadrzędną pozycji nauczyciela w tym modelu przestrzeni spotkania edukacyjnego będzie: „poświęcać uwagę wszystkim wymienionym wymiarom na równi, koordynować je i tworzyć dynamiczną przestrzeń służącą rozwojowi” (Kielar, 2012, s. 188). Przestrzeń tę wypełnia zarówno własna praca nauczyciela nad własną subiektywnością, budowanie wspólnej przestrzeni komunikacji i porozumienia z uczniami (stwarza warunki do urzeczywistnienia wspólnego doświadczenia z wychowankami) oraz tworzy na nowo przestrzeń każdej sali lekcyjnej (aby stworzyć integralną klasę) (Kielar, 2012, s. 188). Za autorką można powiedzieć, że „umiejętność dostrzegania trzech wymiarów w tym, jak wychowawca, uczniowie i klasa wspólnie się rozwijają, jest najpilniejszym zadaniem integralnego nauczyciela i bodaj najważniejszą z zasad edukacji AQAL” (Kielar, 2012, s. 188).

Ekologia tożsamości

Tekst mój prezentuje w dalszej części niezbyt jasno wyartykułowane zależności z pola badań nad integralną edukacją. Warto w tym miejscu nieco ten wymagający zamiar przybliżyć. Fakt podjęcia rozważań w „zbitce pojęciowej”, tj. ekologia tożsamości, nie jest tylko frazą autorskiego pomysłu, ale zawiera intencję badań nad teoretycznymi podstawami integralnej teorii edukacji. Dlatego w tekście pojawiają się często – to idea przewodnia – nawiązania do teorii integralnej Kena Wilbera, a zwłaszcza do teorii integralnej edukacji wyprowadzanej z jego dorobku. W ten sposób dojrzał mój namysł nad zagadnieniem edukacji i ekologii, w stronę wymiarów „ekologii głębi” i jej zwieńczeniem może być integralna teoria edukacji. Samo zagadnienie teorii i dyskursu edukacji ekologicznej zachęca do wzbogacenia pola badań nad modelem edukacji ekologicznej z perspektywy teorii rozwoju tożsamości, stąd tytuł „ekologia

tożsamości”. Skłoniło mnie to do podjęcia ryzykownego kroku, aby zbudować teoretyczne i metodologiczne ramy dla osadzenia projektu tego tekstu w kontekstach wyzwań teoretycznych, które stawia „alarm klimatyczny”, ale też teoria edukacji ekologicznej wymaga przejrzania krytycznie założeń dyskursu „ekologii” w praktyce społecznej i kulturowych ramach społeczeństwa ryzyka. Teoria integralna wypracowana przez Kena Wilbera zawiera istotny wymiar w postaci integralnej teorii rozwoju (tożsamości), a postać ILP (*integral life practice*) to praktyka budowy tożsamości. Wobec tego „zbitka pojęciowa” ekologia tożsamości pojawia się jako gra elementów znaczących, w których zarówno „ekologia”, jak i „tożsamość” potraktowane jako rozdzielne kategorie tworzą rozmaite przestrzenie analizy. Natomiast ich połączenie jako „ekologia tożsamości” buduje znacząco inny wymiar rozważań zawartych w kontekstach „ekologii głębi” i teoretycznych założeń procesu tworzenia tożsamości. Zamysł przerasta możliwości autora, niemniej wprowadzenie i upomnienie się o „nieobecne dyskursy” stwarza okazję do przeprowadzenia krytycznej analizy dyskursu i dominującego kodu kulturowego oraz krytyki praktyk społecznych w hegemonicznych strukturach neoliberalnych założeń edukacji (nie tylko ekologicznej). Tak, skromna pozycja przypada mi w udziale – raczej prowokować do namysłu, zadawanie pytań o sens refleksji wokół ekologii, wyzwanie, aby kategorie nieobecne wprowadzać tam, gdzie wytycza się horyzont wyzwań dla edukacji u progu trzeciej dekady XXI wieku. Wyzwanie cywilizacyjne dla teorii społecznej, to ukazanie „gry władzy” w obrębie ekologii, a nie gotowe siatki pojęć i teoria obejmująca ten niezbadany obszar i pole analizy. Opisanie niezbyt wygodnych praktyk społecznych, denaturalizacja kodu dominującej narracji, aby horyzont innych możliwości stał się w ogóle dostrzegalny. Gra widzialności i obecności to budowanie możliwości innego spojrzenia w miejsce podupadającej neoliberalnej wizji edukacji, pisanej w epoce dominującego kodu „pana” i „kolonizatora” teorii edukacji.

W metodologii jakościowej fenomenografia może być przykładem podejścia zmierzającego do tworzenia „mapy znaczeń” przypisywanych do fenomenów, także w tradycji krytycznej kartografii społecznej mapa staje się użytecznym narzędziem porządkowania sposobów percepcji wizji odnoszących się do możliwych konceptualizacji fenomenów kulturowych. Moim zamiarem natomiast jest ukazanie potencjału „integralnej ekologii”, podejścia twórcy teorii integralnej Kena Wilbera do zagadnienia „ekologii tożsamości”. Tu pojawia się idea „polityki życia” i jego wizja ILP jako metody rozwoju integralnego osobowości, czyli mechanizmów tak zwanej psychotechnologii rozwoju. Chris Barker (2005) zauważył, że kategoria tożsamości

zdominowała studia kulturowe w latach 90 XX wieku. Wychodząc z teorii integralnej i matrycy AQAL (*all quadrants, all levels*) Kena Wilbera, można zapytać o teoretyczne podłoże dla harmonijnej instytucji rozwoju w ramach „ekologii tożsamości”, „ekologii osobowości”, a zarazem rozwoju i postawić intrygującą kwestię o użycie teorii rozwoju integralnego i kategorii ekologii w życiu i praktyce codziennej. Stąd ILP (*integral life practice*) jako polityka/instytucja samorealizacji i „polityka życia” zyskuje teoretyczną pozycję w szeregu teorii rozwojowych. Dlatego warto pytać wciąż o sens „ekologii” i nie unikniemy odwołań do epistemologicznych i ontologicznych ustaleń teorii integralnej, stanowiska post-metafizycznego twórcy teorii integralnej Kena Wilbera, a ontyczna (materialna) i kulturowa praktyka potwierdza intuicję twórcy teorii integralnej. Ryzyko nadawania znaczeń i poszukiwania słabo obecnych znaczeń dominujących kategorii dyskursu publicznego w Polsce i na świecie, w sytuacji, gdy trwa debata nad zagadnieniami wynikającymi z hegemonii neoliberalnego, zawłaszczenia znaczeń i kategorii dla myśli pedagogicznej najbardziej ryzykownych, takich jak: rozwój, wolność, wiedza, emocje, seksualność.

Kena Wilbera koncepcja Integralnej Praktyki Życiowej²

Zdaniem Wilbera równie ważnym elementem, obok prezentowanych elementów teorii integralnej, jest skuteczna praktyka integralna, umożliwiająca z jednej strony ewolucję świadomości indywidualnej do poziomu integralnego, jak również dokonanie się wielkiej transformacji kulturowej do postaci prawdziwie integralnej kultury. Tutaj oczywiście pojawia się miejsce na prezentację poglądów Wilbera na temat natury integralnego rozwoju oraz prezentacja ewolucji jego poglądów na temat praktyk umożliwiających dokonanie tej wielkiej transformacji. Dalsza część tekstu zmierza do wskazania należnego miejsca dla koncepcji Integralnej Praktyki Życiowej (ILP) jako modelu praktyki i sztuki integralnego życia – to cenny wkład Wilbera w genealogię rozwoju zachodnich technik siebie.

Począwszy od pracy *Jeden smak* (2000), Wilber prezentuje swoje przemyślenia na temat praktyk wspierających ewolucję świadomości do poziomu integralnego, które nazywa tam praktykami transformującymi. W wydanej później pracy *Integralna teoria wszystkiego* (2006b) Wilber posługuje się określeniem integralna praktyka

² W rekonstrukcji technologii podmiotu w postaci integralnej praktyki życiowej Kena Wilbera wykorzystałem rozważania z mojej pracy *Pedagogiczny dyskurs psychologii humanistycznej*, Gdańsk 2018, s. 268-280.

transformująca. Natomiast od momentu pojawienia się pracy *The Integral Vision* (2007) określając praktykę integralną, posługuje się nazwą „integralna praktyka życiowa”. W roku 2008 Wilber wraz z innymi autorami wydał pracę *Integral Life Practice*, w całości poświęconą sztuce życia integralnego.

Koncepcja integralnego rozwoju jest twórczym podejściem do zagadnienia rozwoju człowieka i oddaje sprawiedliwość wszystkim ważnym dla zrównoważonego i spójnego rozwoju wymiarom egzystencji człowieka. To wizja łącząca spójny rozwój na wielu polach, czy w wielu aspektach jednocześnie. Idea integralnego rozwoju oparta jest na modelu pracy nad całościowym planem ludzkiego życia, w wymiarze: jaźni, kultury i natury.

Wyraża również zaufanie do ludzkiego potencjału kreacji własnej integralnej praktyki życiowej, która musi opierać się na własnym, indywidualnym projekcie i aktywnościach zgodnych z tą unikalną perspektywą życiową. Jest tu zawsze otwarte pole do eksploracji i rozwiązań zgodnych z praktykowanymi w życiu aktywnościami, a rola integralnego poglądu polega na łączeniu tych aktywności w model przemyślanej i tak integralny, jak tylko to możliwe. Jeśli więc praktykujesz medytację, to rozwój integralny pokaże ci dodatkowe pole aktywności w obszarze kultury i natury.

Jak pisze Wilber w *Integralnej teorii wszystkiego* (2008): „Zasadnicza idea integralnej praktyki transformującej jest prosta: im więcej aspektów naszego bytu jednocześnie ćwiczymy, tym bardziej prawdopodobna jest transformacja. Innymi słowy, IPT powinna w jak największym stopniu obejmować »wszystkie kwadranty, wszystkie poziomy«, (Wilber, 2006, s. 214-215). Dalej pisze:

Mówiąc o wszystkich poziomach, mam na myśli fale istnienia: od materii poprzez ciało, umysł, duszę do ducha; »wszystkie kwadranty« odnoszą się natomiast do wymiarów ja, my, to (inaczej do jaźni, kultury i natury; sztuki, zagadnień moralnych i nauki; pierwszej, drugiej i trzeciej osoby). A zatem praktykowanie wszystkich kwadrantów, wszystkich poziomów obejmuje ćwiczenie fal fizycznych, emocjonalnych, mentalnych i duchowych w jaźni, kulturze i naturze (s. 215).

Celem Integralnej Praktyki Życiowej (*Integral Life Practice*) jest uświadomienie sobie pełnego spektrum swoich wyjątkowych i specjalnych zdolności.

Dzięki codziennej praktyce na wielu arenach czy modułach, możesz doświadczyć większej wolności i pełni swojego życia.

Oznacza to doświadczenie i kultywowanie ciała, umysłu i ducha w jaźni, kulturze i naturze. Inaczej mówiąc to, co zrealizowane w jaźni, ucieleśnione jest w naturze

i wyrażone w kulturze (Wilber, 2006, s. 217). AQAL (dosłownie: *all quadrans, all levels* – wszystkie ćwiartki, wszystkie poziomy) odsyła do pomysłu Wilbera rozwijanego przez niego, począwszy od pracy *Krótką historia wszystkiego*, a dotyczącego warunków integralnego badania świadomości.

Jak pisze Wilber, rozwojowe modele ogólnie zgadzają się z tym, że ludzie od urodzenia przechodzą przez serię stadiów czy fal rozwojowych:

Niższe, wcześniejsze stadia są wstępnymi, częściowymi i fragmentarycznymi poglądami na świat, podczas gdy wysokie stadia są zintegrowane, rozumiejące i holistyczne. Z tego powodu wczesne stadia często nazywane są pierwszym rzędem, a wyższe stadia nazywane są drugim rzędem [...] Na integralnych stadiach rozwoju, wewnętrzny świat zaczyna mieć znaczenie, łączy się, i właśnie pojawia się jako uni-verse – jeden świat pojedynczy, zjednoczony i zintegrowany świat, który łączy nie tylko różne filozofie i idee o świecie, ale także różne praktyki wzrostu i rozwoju (Wilber i in., 2008, s. XV).

Celem integralnej praktyki życiowej jest ogarnięcie wszelkich płaszczyzn, na których przejawiają się możliwości wzrostu i rozwoju.

Wilber pisze: „Integralna Praktyka Życiowa jest taką zintegrowaną praktyką, praktyką, która pomoże ci wzrastać i rozwijać się do twoich pełnych potencjałów – do twojej wewnętrznej Wolności i największej Pełni w świecie w całej okazałości (w związkach, pracy, duchowości, karierze, w grze, w życiu samym)” (Wilber i in., 2008, s. XV). Integralna Praktyka Życiowa zawiera wszystkie wymiary istnienia (fizyczny, emocjonalny, umysłowy i duchowy w jaźni, kulturze i naturze). Działanie praktyki oparte jest na współzależności i synergii. Jak pisze: „współzależność (*cross training*) w sposób radykalny przyspiesza rozwój wszystkich wymiarów – ciała, umysłu, ducha i cienia – angażując szybsze, bardziej efektywne, bardziej wydajne praktyki” (Wilber i in., 2008, s. XVI).

Jak pisze Chris Barker: „Obserwując rozwój dyskursów władzy dyscyplinarnej na przestrzeni dziejów można ulokować poszczególne rodzaje »reżimów własnego ja« w konkretnych okolicznościach historycznych i kulturowych. Oznacza to, że różne rodzaje podmiotów są konsekwencją różnych formacji historycznych i społecznych” (Barker, 2005, s. 262). Odnosi się to oczywiście do genealogii podmiotu opisanych przez Foucaulta. Chciałbym zastanowić się nad specyfiką kultury terapeutycznej (M. Jacyno), która obfituje w otwarcie nowych przestrzeni społecznego zapotrzebowania na świadczenie usług w podejmowanych przez jednostki wysiłkach i praktykach samorealizacji. Otwiera się przestrzeń społeczna na wyłonienie

w dyskursie samorealizacji ról coacha, mentora czy trenera rozwoju osobistego jako znaczących profesjonalistów i ekspertów świadczących usługi tego typu w kulturze terapeutycznej. Prawo do tożsamości jednostka coraz częściej realizuje za pośrednictwem profesjonalnego doradcy. Pojawia się rynek regulujący tego typu usługi. Trzeba dodać, że w odróżnieniu od opisanej przez Michela Foucaulta relacji religijnej spowiedzi, postaci współczesnego boomu na usługi doradztwa występują w kontekście świeckim jako autorytety. Pojawia się w przestrzeni kultury terapeutycznej kilka znaczących profesji, kojarzonych z procesami konstruowania tożsamości. Dyskurs terapeutyczny wyjmuje te relacje z kontekstu religijnego i dąży do ich obsadzenia przez profesjonalistów, coraz częściej gwarantujących tego typu usługi w kontekście świeckiego życia. Otwiera się zatem pole wiedzy ekspertów od rozwoju, w jego zawodowym i osobistym kontekście. Przyczyną tego stanu rzeczy jest niewątpliwie kulturowa potrzeba zakotwiczenia kruchej tożsamości opisywanej chociażby przez Zygmunta Baumana.

Późna nowoczesność wchodzi w fazę refleksyjności – co zdaniem Waltera Bauera oznacza, że: „tendencja ta prowadzi również do tego, że zadanie indywidualnego kształtowania przebiegu życia, tworzenie leżącego u podstaw indywidualnej tożsamości projektu siebie samego, staje się ustawicznym i refleksyjnym przedsięwzięciem” (Bauer, 2004, s. 10). Dalej Bauer przywołuje słowa Giddensa: „Refleksyjny projekt jaźni, narracyjne tworzenie biografii, zakłada podtrzymywanie spójności (koherencji), podlega dodatkowo jeszcze ciągłym rewizjom, dokonywanym w kontekście wielorakich szans i możliwości, będących jednocześnie filtrem nakładanym przez abstrakcyjne systemy społeczne” (Bauer, 2004, s. 10). Wobec zaangażowania problemu tożsamości we współczesnych, krytycznych studiach, rodowodem sięgających ponowoczesności, że: „w pojęciu »tożsamości« i w związanej z nią wizją całkowicie zintegrowanej osobowości, ukryta zostaje również konstrukcja (samo)dyscypliny i władzy, konfrontująca nas z ciemną stroną proponowanego ujęcia podmiotowości” (Bauer, 2004, s. 7). Owe ciemne strony polityki tożsamości jako refleksyjnego projektu należy odnaleźć w dyskursie *Lifelong Learning*, koncepcji, która zrobiła w ostatnim dziesięcioleciu ogromną karierę. Można wręcz powiedzieć za Peterem Alheitem, że „koncepcja całościowego uczenia się nabrała wyrazistości w sensie strategicznym i funkcjonalnym. Oznacza ona nowy sposób określania zadań edukacyjnych w społeczeństwach późnej nowoczesności” (Alheit, 2002, s. 55).

W *Memorandum on Lifelong Learning* (Lizbona 2000) zapisano, że „całościowe uczenie się nie jest już jednym z aspektów kształcenia i doskonalenia; musi stać się

wiodącą zasadą zapewnienia całego continuum kontekstów uczenia się oraz uczestniczenia w nich” (Alheit, 2002, s. 55-56). Jak uważa Alheit:

Punktem wyjścia dla nowego rozumienia pojęcia uczenia się jest pomysł zbudowania sieci [...] komplementarnych form uczenia się tak, by funkcjonowały one synergicznie – uczenie się nie tylko powinno być systematycznie rozwijane, obejmując cały okres życia, ale powinno również dokonywać się we wszystkich aspektach życia. Zatem, środowiska uczenia się należy tworzyć tak, aby umożliwić wzajemne, organiczne uzupełnianie się różnych rodzajów uczenia się (Alheit, 2002, s. 56).

W moim przekonaniu sformułowania „cały okres życia” oraz „wszystkie aspekty życia” są próbą artykulacji w języku pedagogiki znanej frazy Wilbera dotyczącej rozwoju AQAL (wszystkie kwadranty, wszystkie poziomy). Jak powiada Alheit:

Uczenie nabrało nowego znaczenia – dla społeczeństwa jako całości, dla instytucji edukacyjnych oraz dla jednostek. Natomiast przesunięcie konotacji odsłania wewnętrzną sprzeczność, polegającą na tym, że nowe pojęcie uczenia się już na wstępie wpisane jest w reguły polityczne i ekonomiczne. Celami są tutaj konkurencyjność, zatrudnienie i zdolność adaptacyjna siły roboczej. Intencją nowej edukacji jest także wzmocnienie swobody biograficznego planowania życia oraz społecznego zaangażowania jednostek. W ten sposób całożyciowe uczenie się posiada zarówno potencjał instrumentalny, jak i emancypacyjny (Alheit, 2002, s. 57).

Koncepcja całożyciowego uczenia się – dobrze udokumentowana w dyskursie andragogiki – zostaje przechwycona przez współczesny dyskurs teorii zarządzania. W języku zarządzania koncepcja *Lifelong Learning* zostaje przekształcona w koncepcję permanentnego rozwoju (Armstrong, 2007, s. 248). W kontekście dla mnie najistotniejszym oznacza to, że następuje stopniowe zawłaszczanie języka z obszarów andragogiki i dyskursu psychologii humanistycznej we współczesnych tekstach z obszaru teorii zarządzania. Jest to znaczące przesunięcie w polu społecznej percepcji dyskursu psychologii humanistycznej, która okazuje się źródłem dla tego typu zawłaszczenia przez dyskurs ekonomiczny. Okazuje się bowiem, że koncepcja uczenia się przez całe życie, której przesłaniem jest odpowiedzialność podmiotu uczenia się za własne „doskonalenie”, czy elastyczne dopasowanie do rynku pracy w społeczeństwie ryzyka, znajduje miejsce w dyskursie zarządzania zasobami ludzkimi na rynku pracy. Tak oto znajdujemy kolejny aspekt pedagogicznego dyskursu psychologii humanistycznej. W ten sposób, dzięki temu zawłaszczeniu języka

psychologii humanistycznej jednostka (pracownik organizacji uczącej się) przenosi na siebie cały ciężar odpowiedzialności za własny kapitał społeczny, za swoją mniejszą bądź większą elastyczność na rynku pracy.

Tak oto w kontekście rozwoju zawodowego następuje wymuszona specyfiką współczesnego rynku pracy (samo)dyscyplinująca praktyka potwierdzenia przez pracowników swojej przydatności w długim dystansie czasu. Przeobrażenia na rynku pracy, wcześniej już sygnalizowane przeze mnie w wątkach konstrukcji ponowoczesnej tożsamości, i rozwój technologiczny wymuszają na jednostkach przedsięwzięcie skutecznych metod, by sprostać sytuacji ryzyka. Dyskurs psychologii humanistycznej zostaje zawłaszczony przez determinacje ekonomiczne. Jest to być może kolejny przejaw procesu ekonomizacji uczenia się w kulturze neoliberalnej.

W tej części opracowania chciałbym skoncentrować się na sposobach wspomnianego zawłaszczania dyskursu psychologii humanistycznej przez twórców z teorii zarządzania. Niech ten proces stanie się widoczny dzięki uważnej lekturze tekstów z pola teorii zarządzania zasobami ludzkimi. Być może dotrzemy również do tezy o (samo)dyscyplinowaniu (władza) się jednostek w obliczu wyzwań społeczeństwa ryzyka i kultury neoliberalnej. Pojawiają się bowiem współcześnie analizy podejmujące tego typu problemy (Męczkowska-Christiansen, 2010; Potulicka, 2010; Szkudlarek, 2001).

Jak zauważa Bauman:

Przygotowanie do życia – odwieczne i niezmiennie zadanie wszelkiej edukacji – musi oznaczać nade wszystko pielęgnowanie umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, w obliczu wielu punktów widzenia i braku nieomylnych i godnych zaufania autorytetów; musi oznaczać pogłębianie tolerancji na odmienność i poszanowania prawa do różnienia się; musi oznaczać wzmocnienie krytycznych i samokrytycznych umiejętności oraz odwagę niezbędną do przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory i związane z nimi konsekwencje; musi oznaczać kształtowanie umiejętności zmiany ram działania i przezwyciężenia pokusy ucieczki od wolności (Bauman, 2008, s. 169).

Kategoria „ekologii tożsamości” i jej wykładnia jako „samorealizacja”, „ekspresja potencjału”, te kategorie najlepiej nadają sens poszukiwań, a to pole dla psychologii otworzyła psychologia humanistyczna i transpersonalna (A. Maslow) oraz kategoria doświadczenia w psychologii przepływu, studia nad psychologią pozytywną oraz badania nad fenomenem duchowości i odkrycie „potencjału” uważności oraz praktyki medytacyjnej, zwłaszcza jej transpozycje w wielu podejściach psychoterapeu-

tycznych (MBSR³, MBCT⁴). Fenomen odkrycia uważności na Zachodzie traktowany jest jako wysokie aspiracje psychologii rozwojowej, która ugruntowana w wielu modelach teoretycznych wyłania się w moich analizach na przykładzie dorobku Kena Wilbera, twórcy integralnej teorii rozwoju. Chcę jeszcze jedno rozróżnienie wprowadzić w tym momencie, bowiem rozumienie i wykładnia ekologii determinuje pole problemowe tożsamości, a znaczenie samorealizacji w ujęciu teorii integralnej (integralność) można treściowo wypełnić jako autentyczność (A. Giddens), a kategoria integracji może być rozumiana jako „ugruntowanie”.

Ekologia tożsamości – poza pułapki współczesnego dyskursu psychologii rozwojowej

Ryzyko przekraczania znaczeń i poszukiwanie ukrytych sensów, wykładni i znaczeń nieobecnych, wypartych w kulturowym przekazie psychologów rozwojowych pozwala wyłapać ograniczenia dominującego na Zachodzie, również w Polsce przekazu kulturowego. Nurtująca debata wokół pojęć neoliberalnego dyskursu pozwala na przekroczenie neoliberalnego zawłaszczenia znaczeń dominującego przekazu, ponadto pozwala podjąć na nowo debatę wokół pojęć: rozwoju, wolności, wiedzy, emocji, seksualności czy samorealizacji. Tutaj wyrosła próba upomnienia się o zapomniane, wyparte, nieobecne, nocne, ciemne aspekty rozwoju, co pozwala przekroczyć przesadne uwypuklenie Rozumu, kosztem innych aspektów ludzkiej egzystencji, a samorealizacja jako eudajmonia, czyli sztuka szczęścia oznacza upomnienie się o kategorie pozytywne naszego doświadczenia. Inne kategorie pojawiają się dość późno, w latach 90 XX wieku pojawia się kategoria psychologii pozytywnej. Potem zainteresowanie medytacją, jej dobroczynnym wpływem na dobrostan człowieka otwiera Zachód na inne aspekty doświadczenia, wraz za tym erupcja ruchu *mindfulness* oraz „odkrycie uważności”, swoisty „*mindfulness boom*”, rewolucja na Zachodzie zapoczątkowała badania nad krytycznym obrazem kultury, czego najlepszym przykładem są analizy Ronalda Pursera (2019), nad swoistością „neoliberalnej uważności”. Rewolucja stała się zakładnikiem neoliberalnego uwikłania kultury, w której kontestacja staje się funkcjonalna wobec systemu dominujących znaczeń rozwoju. Zainteresowanie medytacją w kontekście społecznych funkcji, swoistej społecznej terapii, poza badaniami nad dobroczynnym wpływem medytacji a potem przekład jej praktyk w nurtach

³ Mindfulness-Based Stress Reduction – Redukcja Stresu Oparta na Uważności.

⁴ Mindfulness-Based Cognitive Therapy – Terapia Poznawcza Oparta na Uważności.

współczesnej psychoterapii (MBSR, MBCT) sprawia, że analiza posunięta dalej odsłania również nędzę kultury. Odsłania wewnętrzne sprzeczności, które ujawnia kondycja współczesnego kapitalizmu, gdzie depresja, wypalenie zawodowe, utrata sensu życia, to wszystko przenika do debaty nad samorealizacją, a w moim ujęciu pozwala uchwycić ekologię tożsamości rozumianej jako samorealizacja czy eudajmonia.

W tym kontekście można przywołać myśli Byung-Chul Hana (2022) z pracy *Społeczeństwo zmęczenia i inne eseje*, które ilustrują nam przejście od społeczeństwa dyscyplinarnego do społeczeństwa osiągnięć. Samorealizacja oznacza w tym kontekście pojawienie się wspomnianych i niepokojących objawów „społeczeństwa zmęczenia”.

Jak pisze Han: „Krajobraz patologii nowego stulecia wypełniają choroby układu nerwowego, takie jak depresja, zespół nadpobudliwości z deficytem uwagi (ADHD), zaburzenie osobowości typu *borderline* czy syndrom wypalenia zawodowego” (Han, 2022, s. 19). Według Hana: „Nie są to infekcje, lecz zawały, uwarunkowane nie przez negatywność czegoś, co immunologicznie inne, lecz przez nadmiar pozytywności. Dlatego wymykają się one wszelkim technikom odpornościowym nastawionym na obronę przed negatywnością obcego” (Han, 2022, s. 19). Chciałbym jeszcze przywołać kilka cytatów z jego pracy, aby przybliżyć obraz społeczeństwa późnonowoczesnego, które uczyniło z kategorii samorealizacji imperatyw „bycia sobą”. W tym kontekście powiada Han: „Depresję wywołuje rzekomo społeczny imperatyw zmuszający do posiadania siebie. Depresja to zatem patologiczny, typowy dla społeczeństwa późnej nowoczesności objaw niepowodzenia w stawianiu się sobą. Jednak do depresji prowadzi też niedostatek więzi, charakterystyczny dla rosnącej społecznej fragmentaryzacji i atomizacji” (Han, 2022, s. 30). Odnosi się to do „immanentnej społeczeństwu osiągnięć przemocy systemowej, która wywołuje psychiczne zawały. To nie sam imperatyw bycia sobą, lecz presja sukcesu wywołuje depresję z wyczerpania. Z takiej perspektywy syndrom wypalenia nie jest ekspresją wyczerpanego Ja, lecz wyczerpanej, wypalonej duszy” (Han, 2022, s. 30). Według Hana: „W rzeczywistości jednak chorymi nie czyni nas nadmiar odpowiedzialności i inicjatywy, lecz nakaz osiągnięcia sukcesu będący nowym imperatywem społeczeństwa pracy” (Han, 2022, s. 30). Jak podsumowuje Han:

Współczesny podmiot osiągnięć nie wykonuje żadnych prac obowiązkowych. Nie posłuszeństwo, prawo i spełnianie obowiązków, lecz wolność i dobroć stanowią jego maksimum. Od pracy oczekuje przede wszystkim zysku w postaci przyjemności. Nie działa również z polecenia Innego, lecz słucha przede wszystkim siebie. Musi być własnym menedżerem. W ten sposób

odrzuca negatywność rozkazującego Innego. Ta wolność od Innego nie prowadzi jednak tylko do emancypacji i wyzwolenia. Fatalna dialektyka wolności każe pojawić się nowym przymusem (Han, 2022, s. 62).

Zdaniem Hana społeczeństwo dzisiejsze „nie ma już charakteru dyscyplinarnego, jest przede wszystkim społeczeństwem osiągnięć, które sukcesywnie pozbywa się negatywności zakazów i nakazów, stylizując się na społeczeństwo wolności” (Han, 2022, s. 61). W społeczeństwie osiągnięć podmiot staje się uwikłany w następujący proces:

Przymus wydajności zmusza go do gromadzenia kolejnych osiągnięć. Z tego powodu gratyfikacja nigdy nie dojdzie do skutku. Narcystyczny podmiot żyje w permanentnym poczuciu braku i winy. Ponieważ konkuruje jedynie ze sobą, usiłuje wyprzedzić siebie, aż do momentu załamania. Doznaje psychicznej zapaści zwanej wypaleniem. Realizacja siebie i samozniszczenie stają się tutaj jednym (Han, 2022, s. 65).

Według Hana istnieje różnica wyznaczająca porządek społeczeństwa dyscyplinarnego oraz społeczeństwa osiągnięć. Píše tak:

Wypalenie, które często poprzedza depresję, nie tyle wskazuje na suwerenne indywidualium, któremu brakuje siły, by „stać się własnym panem”, ile jest raczej patologiczną konsekwencją dobrowolnego samowyzysku. Imperatyw rozszerzania, transformacji i redefinicji osoby, którego ciemną stroną jest depresja zakłada stałą podaż produktów tożsamościowych. Im częściej zmieniamy tożsamość, tym bardziej napędzamy produkcję. Społeczeństwo dyscyplinarne ery przemysłowej skazane jest na tożsamość niezmienną, podczas gdy postindustrialne społeczeństwo osiągnięć w celu zwiększenia produkcji domaga się osoby elastycznej (Han, 2022, s. 71).

Zdaniem Hana współcześnie:

Żyjemy w szczególnej fazie historycznej, w której przymusy generuje sama wolność. Jeszcze więcej przymusów niż dyscyplinarne mieć powinno, które wydaje zakazy i nakazy, wytwarza wolność i moc. Powinieneś mieć swoje granice. Mogę nie mieć żadnych. Jest otwarta ku górze. Stąd przymus wychodzący od mocy także nie ma granic. Znajdujemy się więc w paradoksalnej sytuacji. Wolność jest właściwie antytezą przymusu. Być wolnym oznacza być wolnym od przymusów. Jednak ta wolność, która ma być przeciwieństwem przymusu sama wytwarza przymusy. Takie choroby psychiczne, jak depresja i wypalenie są wyrazem głębokiego kryzysu wolności, patologicznym symptomem tego, że wolność obecnie przeradza się na wiele sposobów w przymus. Być może

wcześniejsze społeczeństwa były bardziej represyjne niż współczesne. Lecz dzisiaj nie jesteśmy o wiele bardziej wolni. Dziś represja ustępuje depresji (Han, 2022, s. 85).

Pora podejmować ryzyko przekroczenia uwikłania w neoliberalne ramy znaczeniowe rozwoju, jako szczęścia, swoistej *arte libre*, aby dążyć do wzmocnienia, emfazy na odmiennych aspektach ludzkiego doświadczenia, nie tyle wypartych, ale uparcie promowanych kategorii, takich jak jakość a nie ilość, sens a nie zysk, optymalizacja a nie maksymalizacja. Nowa polityka tożsamości powinna jednak rozumieć skąd pochodzi to uproszczone ujęcie rozwoju. Poza tym, aby kategorie te uzyskały lepszy status potrzebna jest re-konfiguracja dyskursu rozwoju, poza tym wolność, szczęście, harmonia to nieodzowne kategorie nowego języka psychologii pozytywnej, a medytacja zastosowana w praktyce ILP pozwala na wzajemne synergiczne współzależne transformacje osobowości. Dlatego teoria integralna Kena Wilbera ujawnia wartość wielowymiarowości ludzkiego rozwoju i bogactwo doświadczenia. To przeformułowanie wyznacza inne rozumienie kategorii potencjału, kapitału życia, i ponownie pozwala przekroczyć uwikłania w materialistyczne nastawienie kultury instant, globalnego rynku. Pozwala na lepsze rozumienie dehumanizacji i hegemonii praktyk społecznych, które należy pozycjonować w obrębie teorii bardziej inkluzywnej, pojemnej i wieloaspektowego opisu rozwoju. Słowem zamiast do maksymalizacji, powinniśmy dążyć do optymalizacji rozwoju. To, co jest „cieniem” dla pozytywnych członów opozycji, takich jak: osobowość autoteliczna v. zewnątrzsterowność, samo-realizacja v. konformistyczna adaptacja, transgresja v. adaptacja, transformacja v. przystosowanie, w każdym takim ujęciu tworzy „negatywne”, ale dopełniające i różnicujące sensory. To, czym „ekologia tożsamości” nie jest, wzmacnia siłę „pozytywnych” i mocnych znaczeń dla pierwszych członów wymienionych opozycji, które bez trudu odnaleźć można w wielu teoriach psychologii rozwoju. Dlatego, aby nie analizować tutaj każdej takiej teorii, chciałbym ponownie odwołać się do teorii integralnej Kena Wilbera, twórcy integralnej psychologii. Hasło naczelne dla tej koncepcji, to zdecydowanie znaczenie pojęcia „integracji”, które należałoby tutaj poddać obróbce teoretycznej. W kilku próbach pojawia się idea „integralnej praktyki życiowej” oraz ostatnie dokonania Kena Wilbera na temat dwóch modeli rozwojowych, mianowicie „ścieżki” GROW UP oraz „ścieżki” WAKE UP (Wilber, 2017, 2018). Skoro pada problem rozwoju, to na początku wypada rozważyć istotę wychowania jako rozwoju.

Moje stanowisko generalnie powinno być postrzegane jako sprzeciw wobec dominującego tonu i kodu kultury instant. Staram się opisać kilka społecznych praktyk

w kulturze instant jako społecznych pedagogii, które pracują w polu procesów kształtowania i formatowania naszych tożsamości. Dominujące instytucje i praktyki samorealizacji we współczesnej kulturze wskazują na kolonizację naszego imaginarium społecznego i stylu życia w czasach późnej, refleksyjnej nowoczesności, na hegemonię i zawłaszczenie znaczeń przez racjonalność ekonomiczną. Chciałem wskazać na tendencje ukryte pod figurą samo-dyscyplinującego i samo-zarządzającego rozwojem podmiotu. W kulturze instant tendencje te są bardzo mocno ugruntowane poprzez znaczące praktyki kształtujące nasze tożsamości w trybach rynkowych pedagogii (reklama, konsumpcja). Oczywiście tendencja ta nie wyraża się jedynie poprzez zapotrzebowanie na poradniki psychologiczne (choć to dominująca praktyka w *second-hand life politics*), oznacza to próbę stabilizacji naszych kruchych tożsamości w refleksyjnym projekcie tożsamości. Ale otwiera się tutaj rynek i bogata nisza rynkowa dla praktyk samorealizacji w bogatym rynkowym wydaniu. W moim przekonaniu, co staram się podkreślić, tendencja ta obrasta w pole wyspecjalizowanych ekspertyz życiowych, doradców, coachów, trenerów, terapeutów, mentorów, ale ambiwalentna natura tożsamości którą próbujemy stabilizować poprzez różne społeczne ekspertyzy odsłania tendencję odwrotną od zamierzonej. Potwierdza ona jedynie skłonność człowieka, agenta społeczeństwa ryzyka do unikania brania odpowiedzialności za wypracowanie własnych rozwiązań dla piętrzących się problemów życiowych. To przejawia się w kodzie wartości, w reklamie i kulturze popularnej przesiąkniętej wartościami kultury terapeutycznej. W moim przekonaniu nie powinniśmy ulegać presji kultury i społecznych pedagogii, ale poszukiwać zamiast patentu rynkowego, tożsamości i swego rodzaju konfirmacji społecznej, szukać poza dominującym kodem ekonomizacji samorealizacji, szukać własnych, unikalnych i oryginalnych wartości i rozpocząć walkę o praktykowanie odmiennej filozofii życia. Pojawia się zatem generalne pytanie: „Jak możemy uniknąć błędu naturalistycznego?”. Teoretyczny język (ekspertyza) pojawia się jako ontologiczny standard poprzez który normalizuje się nasze tożsamości i zarządza populacją poprzez ten inkluzywny sposób do prowadzenia normalnego życia. Ale jak można uniknąć tej tendencji? Realne życie powinno być szansą na spotkanie i doświadczenie ukrytych wymiarów płaskiej ziemi. Pytanie ogólne pojawia się tutaj i dotyczy realnej tragedii: jak hegemoniczne (dominujące) tożsamości wyrażać w trybach praktyk konsumenckiego, rynkowego stylu życia? Dlatego dodać tu trzeba wizjonerską praktykę, „integralną praktykę życiową” jako sztukę zarządzania rozwojem osobistym poza dominującym kodem ekonomizacji rozwoju. Kategoria rozwoju wymaga ponownego przemyślenia, dlatego wprowadzam

ponownie projekt Kena Wilbera jako przykład „humanistycznej technologii rozwoju” – jakkolwiek dziwnie może to brzmieć. Podobnie jak ruch *mindfulness* zmierza do humanizacji kultury terapeutycznej, projekt Kena Wilbera pokazuje możliwości uniknięcia tych tendencji poza obszarem praktyk terapeutycznych społeczeństwa ryzyka. Ten szkic, to próba zmierzająca do wyartykułowania kilku zaledwie myśli dotyczących ekologii tożsamości oraz kilku kontekstów w ramach tego przedsięwzięcia.

Bibliografia:

- Alderman B. (2019). What is Integral Postmetaphysical Spirituality. *Integral Review*, 15(1), 8-13. https://integral-review.org/issues/vol_15_no_1_definitions_what_is_integral_postmetaphysical_spirituality.pdf
- Alheit, P. (2002). „Podwójne oblicze” całonocnego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, (2), 55-78.
- Armstrong, M. (2007). *Zarządzanie ludźmi. Praktyczny przewodnik dla menedżerów liniowych*. Dom Wydawniczy Rebis.
- Barker, Ch. (2005). *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bauer, W. (2004). Tożsamość i przemiany społeczne - przegląd teoretycznych stanowisk. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, (1), 7-25.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (2009). *Modernizacja refleksyjna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Biesta, G. (2005). Against Learning. Reclaiming a language for education in the age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 54-66. <https://core.ac.uk/reader/17044413>
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for the Human Future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010). The New Logic of Emancipation. *Educational Theory*, 60(1), 40-59. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00345.x>
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Błajet, P., Przyborowska, B. (2012). What Can „Integral” Mean in Education. *Kultura i Edukacja*, (6), 66-80. <https://doi.org/10.15804/kie.2012.06.04>
- Elliott, A. (2011). *Współczesna teoria społeczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Feldman, L.D. (2007). An Example of Integral Pedagogy. *AQAL: Journal of Integral Theory and Practice*, 2(2), 1-23.
- Giddens, A. (2006). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Górniewicz, J.(red.). (1991). *Studia nad problematyką samorealizacji*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Han, B.-C. (2022). *Spółczesność zmęczenia i inne eseje*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Harari, Y. (2017). *Homo deus*. Wydawnictwo Literackie.
- Harari, Y. (2018). *21 lekcji na XXI wiek*. Wydawnictwo Literackie.

- Hodgson, N., Vlieghe, J., Zamojski, P. (2018). Education and the Love for the World: Articulating a Post-Critical Educational Philosophy. *Foro de Education*, 16(24), 7-20. <https://doi.org/10.14516/fde.576>
- Jacyno, M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar, M.B. (2012). *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kielar, M.B, Gop, A. (2012). *Integralny Pluralizm Metodologiczny: teoria i badania naukowe*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kopciwicz, L. (2021). Dyskursy kryzysu klimatycznego. *Ars Educandi*, 18, 67-82. <https://doi.org/10.26881/ae.2021.18.04>
- Krzykawski, M. (2018). Co nam dzisiaj po Jacques'u Rancierze?. *Teksty Drugie*, (6), 146-153. <https://journals.openedition.org/td/13374>
- Leszczyński, A. (1989). Pojęcie osoby w psychologii humanistycznej. *Studia Filozoficzne*, (2), 167-179.
- Leszczyński, A. (1990). O dwóch pojęciach zdrowia psychicznego. *Znak*, (9), 63-71.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2010). *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Markowski, P.M. (2019). *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*. Wydawnictwo Karakter.
- Marzec, A. (2021). *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika. Od Oświeceniowej utopii do pokrytycznej dekonstrukcji*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2010). Neoliberalizm i edukacja ku nieodpowiedzialności. W: M. Lewartowska-Zychowicz, M. Szczepka-Pustkowska, A. Kożyczkowska (red.), *Przestrzenie terażniejszości i jej społeczno-edukacyjne sensy* (s. 79-95). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Murray, T. (2009). What's Integral in Integral Education. From Progressive Pedagogy to Integral Pedagogy. *Integral Review*, 5(1), 96-134. <https://integral-review.org/what-is-the-integral-in-integral-education-from-progressive-pedagogy-to-integral-pedagogy/>
- Naess, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary. *Inquiry*, 16, 1-4. https://openairphilosophy.org/wp-content/uploads/2018/11/OAP_Naess_Shallow_and_the_Deep.pdf
- Naess, A. (1986). The Deep Ecology Movement. Some Philosophical Aspects. *Philosophical Inquiry*, 8(1-2), 1-16.
- Naess, A. (2000). Deep Ecology and Education: A Conversation with Arne Naess. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 48-62. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ638001.pdf>
- Olchanowski, T. (2013). *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*. Aneteia.
- Potulicka, E. (2010). Pytania o skutki neoliberalnej kultury i edukacji- aspekt jednostkowy. *Ars Educandi*, 7, 90-113. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseducandi/issue/view/763/352>
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2012). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Purser, R. (2019). *McMindfulness. How Mindfulness Became The New Capitalist Spirituality*. Repeater Books.
- Rutkowiak, J. (1995). *Odmianny myślenia o edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rybicka, E. (2013). Mapy. Od metafory do kartografii krytycznej. *Teksty Drugie*, (4), 30-47. https://rcin.org.pl/Content/62180/WA248_79219_P-I-2524_rybicka-mapy_o.pdf
- Siemionow, J., Śpica, P. (red.). (2019). *Historyczne i współczesne konteksty badan nad edukacją. Studia teoretyczne i analizy empiryczne z okazji jubileuszu sześćdziesięciolecia pedagogiki gdańskiej (1958-2018)*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Simons, M., Masschelein, J. (2006). The Learning Society and Governmentality: An Introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 419-430. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00202.x>
- Simons, M., Masschelein, J. (2008). The Governmentalization of Learning and the Assemblage of Learning Apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391-415. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00296.x>
- Simons, M., Masschelein, J. (2013). *In defence of School. A public issue*. E-ducation, Culture & Society Publishers. <https://philarchive.org/archive/MASIDO-2>
- Sośnicki, K. (1964). *Istota i cele wychowania*. Nasza Księgarnia.
- Sośnicki, K. (1967). *Rozwój pedagogiki zachodniej. Na przełomie XIX I XX wieku*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Staćzyk, P. (2017). Recenzja książki Tomasza Szkudlarka: On the Politics of Educational Theory. *Forum Oświatowe*, 29(1), 241-245. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/541>
- Szkudlarek, T. (2001). Ekonomia i moralność: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja, numer specjalny*, 165-191.
- Szkudlarek, T. (2008). Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („Puste znaczące” a pedagogika). *Forum Oświatowe*, 20, 125-141. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/255>
- Szkudlarek, T. (2017). *On the Politics of Educational Theory*. Routledge.
- Szkudlarek, T. (red.). (2013). *Education and the Political: New Theoretical Articulations*. Sense Publishers.
- Szkudlarek, T., Mendel, M. (2013). Kryzys jako dyskurs i narracja. *Forum Oświatowe*, 25(3), 13-34. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/163>
- Wexler, J. (2005). Toward a Model of Integral Education. *ReVision*, 28(2), 29-35.
- Witkowski, L. (2018). *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wilber, K. (1996). *Niepodzielone*. Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Wilber, K. (2000). *Jeden smak*. Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza,
- Wilber, K. (2006a). *Integral Spirituality A Startling New Role for Religion in the Modern and Postmodern World*. Integral Books.
- Wilber, K. (2006b). *Integralna teoria wszystkiego*. Zysk i S-ka Wydawnictwo.

- Wilber, K. (2007). *The Integral Vision. A Very Short Introduction to the Revolutionary Integral Approach to Life, God, the Universe, and Everything*. Shambhala.
- Wilber, K. (2008). *Małżeństwo rozumu z duszą: integracja nauki i religii* (H. Smagacz, tłum.). Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Wilber, K. (2010). *Boomeritis*. Wydawnictwo Czarna Owca.
- Wilber, K. (2016). *Integral Meditation. Mindfulness as a Path to Grow Up, Wake Up, and Show Up in Your Life*. Shambhala.
- Wilber, K. (2017a). *The Religion of Tomorrow. A Vision for the Future of the Great Traditions*. Shambhala.
- Wilber, K. (2017b). *Trump and The Post-Truth World: An Evolutionary Self-Correction*. Shambhala.
- Wilber, K. (2018). *Integral Buddhism and the Future of Spirituality*. Shambhala.
- Wilber, K., Patten, T., Leonard, A., Morelli, M. (2008). *Integral Life Practice: A 21-st Century Blueprint for Physical Health, Emotional Balance, Mental Clarity, and Spiritual Awakening*. Integral Books.
- Znanięcka, M. (2016). *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.