

# Jarosław Marzec

---

## Duchowość, tożsamość i edukacja

---

Forum Oświatowe 24/2(47), 61-78

---

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Jarosław Marzec

*Wydział Nauk Społecznych. Uniwersytet Gdański*

## Duchowość, tożsamość i edukacja

**ABSTRAKT:** Prezentowany tekst zmierza do opisanie istotnych zagadnień społeczeństwa samorealizującego. Istotne dla autora było ukazanie specyfiki kultury współczesnej zwanej terapeutyczną i uchwycenie kilku znaczących momentów kultury indywidualizmu. Wychodząc z twórczości późnego Foucault autor śledzi wyłanianie się imperatywu naszych czasów, by „brać odpowiedzialność za własną autokreację”. Obok genealogii kultury indywidualizmu tekst zmierza również w kierunku ukazania możliwości wykorzystania humanistycznej technologii podmiotu w postaci rozwijanej przez Kena Wilbera koncepcji Integralnej Praktyki Życiowej jako podstawy teoretycznej w poszukiwaniach współczesnych andragogów. W końcowej części tekstu autor wskazuje na ważny trop w śledzeniu pedagogicznego dyskursu psychologii humanistycznej oraz fenomen zawłaszczania języka psychologii humanistycznej przez dyskurs zarządzania zasobami ludzkimi.

**SŁOWA KLUCZOWE:** integralna praktyka życiowa, kultura terapeutyczna, pedagogiczny dyskurs psychologii humanistycznej, techniki siebie

Jak cytować: Marzec, J. (2012). Duchowość, tożsamość i edukacja.

*Forum Oświatowe*, 2(47), 61-78. Pobrano z: <http://forumoswiatowe.pl>

How to cite: Marzec, J. (2012). Duchowość, tożsamość i edukacja.

*Forum Oświatowe*, 2(47), 61-78. Retrieved from: <http://forumoswiatowe.pl>

## WPROWADZENIE

Społeczeństwo współczesne często opisywane jest przez badaczy kultury jako społeczeństwo samorealizujące. Otóż zdaniem wielu z nich wyłoniła się postać kultury terapeutycznej. Tego terminu używają na przykład Jean Baudrillard i Małgorzata Jacyno. Cóż to oznacza w perspektywie samorealizacji? Chcę prześledzić istotne składniki kultury terapeutycznej, jej zasadnicze pole i udokumentować jej zasadnicze tematy oraz – co równie istotne – znaleźć w tej formacji należyty kontekst dla projektu integralnego rozwoju, wywodzącego się z dorobku Kena Wilbera. Będzie to zatem wędrówka po kulturze współczesnej szlakiem wytyczonym uprzednio przez Michela Foucault w *Technikach siebie*.

Jeszcze inną metaforą dla tej postaci kultury jest niezwykle modna ostatnio kategoria kultury instant. Wszystkie te artykulacje wskazują wyraźnie na zmaganie badaczy świata kultury o jasną wykładnię zasadniczego problemu i wspólnego im wątku, jakim bez wątpienia jest zagadnienie rozwoju. Wystarczy dzisiaj przejrzeć kolorowe czasopismo czy zajrzeć na półki księgarń wypełnione poradnikami, by przekonać się, że rozwój staje się dominującą potrzebą człowieka w epoce instant. Jeszcze inną lekcją, jaką daje taki przegląd wydawnictw poświęconych zagadnieniu rozwoju w różnych sferach, to powszechny brak zgody ich autorów prezentujących odmienne stanowiska. Okazuje się, że hasło naczelne dla kultury terapeutycznej, podstawowa kategoria społeczeństwa samorealizującego, będąca przedmiotem namysłu samorealizacja, wystawiona jest na różnorodne teoretyczne ujęcia i dyskursywną walkę o zawłaszczenie jej znaczeń.

Genealogiczne prace Michela Foucault stwarzają moim zdaniem znakomite wyjście, by poddać analizie również kulturę współczesną, zwaną instant, pod kątem jej specyfiki w formie stosowanych w niej praktyk samorealizacji. Nie ulega bowiem wątpliwości, że w kulturze Zachodu, co znacząco wykazał Foucault, istnieje zasadnicza skłonność ludzi do wdrażania się w pewien typ praktyk dyscyplinujących, nazwanych przez niego „technikami siebie”. Techniki siebie – pisze Foucault (2000) – „pozwalają jednostkom dokonywać pewnych operacji na własnych ciałach oraz duszach, myślach, zachowaniu, sposobie bycia, operacji, których celem jest przekształcenie siebie tak, by osiągnąć pewien stan szczęścia, czystości, mądrości, doskonałości czy nieśmiertelności” (s. 8). I tak ukazał on instytucję samorealizacji w starożytnej Grecji oraz pewne jej modyfikacje w chrześcijańskiej Europie. Wydaje się, że nasza skłonność do doskonałości, czy auto-transformacji przetrwała również w epoce instant. O tej skłonności pisze również Charles Taylor (1996) w *Etyce autentyczności*, gdzie prezentuje kulturowy przełom w doświadczaniu siebie przez człowieka Zachodu. Pisze tam tak:

„Trudno [...] byłoby znaleźć kogoś – kogo moglibyśmy uznać za typowego mieszkańca świata zachodniego – kto stojąc przed wyborem życiowym, dotyczącym kariery zawodowej czy związku z drugą osobą, nie kierowałby się wcale tym, co określiłby mianem spełnienia, rozwoju osobowości, realizacji

własnego potencjału, czy też jakimś innym terminem ze słownika tego ideału” (s. 61-62).

Tak więc od ponad dwustu lat kultura nasza przesiąknięta jest ideą, że obdarzeni jesteśmy potencją, którą należy zaktualizować.

Zapominamy w genealogii tej naszej, współczesnej postaci kultury, przyjmując jako oczywiste i same przez się zrozumiałe praktyki, które jak powiada Taylor ugruntowane są w tradycji europejskiej od końca XVIII wieku. Kultura terapeutyczna wypracowała nowe artykulacje dla „ideału autentyczności oraz retoryki samospelnienia i samorealizacji, za pomocą której jest on zazwyczaj artykułowany” (Taylor, 1996, s. 30). Etyka autentyczności według Taylora jest zjawiskiem charakterystycznym dla tej kultury, rodowodem zaś sięga indywidualizmu w postaci Kartezjusza postulatu „by każdy myślał odpowiedzialnie sam za siebie” oraz politycznego postulatu Locke’a „który czyni indywidualną wolę czymś uprzednim w relacji do zobowiązań społecznych”. Jak powiada Taylor (1996) w kulturze nowoczesnej nastąpił zwrot w stronę subiektywności, polegający na tym, że „zaczęliśmy postrzegać siebie jako istoty wyposażone w wewnętrzną głębię” (s. 28). Znacząco określił nasze rozumienie autentyczności Rousseau i Herder. Jak powiada odziedziczyliśmy zatem nowy ideał moralny: „Przypisuje on kluczową rolę moralną nawiązaniu przez każdego z nas swobodnego kontaktu z samym sobą- z naszą własną wewnętrzną naturą- który możemy zawsze zgubić” (Taylor, 1996, s. 30). Wraz z pojawieniem się zasady oryginalności ideał autentyczności oznacza „wierność własnej oryginalności, tzn. temu, co tylko ja sam mogę odkryć i wyśłowić. Artykułując to, zarazem określam samego siebie. Realizuję pewną potencję, która jest swoiście moja” (Taylor, 1996, s. 30).

Nasze współczesne praktyki samorealizacji, nawet w tak trywialnych zachowaniach jak oglądanie telewizyjnego talk-show, jak korzystanie z usług spa przez mieszkańców świata zachodniego czy trend ku ozdrowieńczej sile praktyk medytacyjnych na Zachodzie, przenika głęboko zakorzenione przekonanie i radykalny zwrot kultury w stronę subiektywności, „dzięki czemu zaczęliśmy postrzegać siebie jako istoty wyposażone w wewnętrzną głębię” (Taylor, 1996, s.28). Można zatem bez przesady stwierdzić, że praktyki samorealizacji opisywane przez Michela Foucault w *Technologies of the Self*, stanowią również w kulturze instant treść naszych zmagania codziennych.

#### KULTURA TERAPEUTYCZNA

Istotne dla ukształtowanie się kultury terapeutycznej było pojawienie się nowego obiektu władzy i nowego porządku dyscyplinującego, w którym jednostka staje się obiektem swoich własnych wpływów. Zdaniem Jacyno (2007): „Nowoczesny człowiek ‘ma’ wewnątrz, które może wybierać, kształtować, modelować, formować, zmieniać, edukować, może je ćwiczyć i ostatecznie może nim zarządzać. **Dopiero wobec tak skonstruowanej , tj. zracjonalizowanej psyche, jednostka może przyjąć dogodną pozycję i odpowiednio rozłokować własne siły, by podjąć starania o szczęście, zdrowie, wolność, samospelnienie i by – krótko mówiąc- móc rozpocząć walkę o siebie”**

(Jacyno, 2007, s. 12-13). Jak słusznie zauważa autorka dyskurs terapeutyczny przenika wszelkie aspekty społecznego funkcjonowania:

„Media, reklama, ale także edukacja, religia i programy polityczne nasycone są treściami dyskursu terapeutycznego. ‘Wpływ terapeutyczny’ trudno zatem ograniczyć do przestrzeni gabinetu terapeutycznego. Dyskurs terapeutyczny pełni modelujące funkcje wobec procesu konstruowania tożsamości przez jednostki, podpowiada wzory ‘zajmowania się sobą’, podaje rytm i tempo ‘pracy nad sobą’, problematyzuje i projektuje realizację fundamentalnych dla kultury indywidualizmu wartości- wolności, samorealizacji, szczęścia, autentyczności, świadomości, rozwoju osobistego, sukcesu, osobowości, zdrowia i pracy” (Jacyno, 2007, s. 15).

Nastanie kultury terapeutycznej, rzecz jasna, decyduje o sensie i praktykach sytuujących się w szerokim nurcie praktyk samorealizacji i oczywiście wraz z jej pojawieniem się w drugiej połowie XX wieku problematyka samorealizacji staje się główną osią zmagania człowieka. Jak pisze Jacyno (2007):

„’Prawo do tożsamości’, do samorealizacji, do ‘bycia sobą’ i ‘stwarzanie siebie’ zarówno przez eksperymentowanie i wypróbowywanie różnych tożsamości i egzotycznych kultur, jak i przez zachowanie i powrót do tradycji, a dokładniej rzecz ujmując, przez wybieranie tradycji w świecie ‘pogoni za tym, co nowe’ – to roszczenia, z których można wnioskować o nowym sposobie ‘doświadczania siebie’ przez jednostki” (s. 19-20).

Nowa polityka tożsamościowa w warunkach późnej nowoczesności wyrasta z pojawienia się polityki życia i za tym uczynienie z problemów samorealizacji, owego prawa do tożsamości głównego prawa jednostek. W kulturze późnej nowoczesności – w jej terapeutycznej wersji- podstawowym obszarem realizacji prawa do tożsamości i eksperymentów w tym zakresie jest konsumpcja.

#### **POLITYKA STYLU ŻYCIA (W UJĘCIU) A. GIDDENSA**

Polityka życia w odróżnieniu od polityki emancypacji, która jest polityką szans życiowych, jest **polityką stylu życia**. Jak precyzuje Giddens (2006): „[...] polityka życia dotyczy kwestii wynikających z procesów samorealizacji w warunkach posttradycyjnych, gdzie oddziaływania globalne głęboko ingerują w refleksyjny projekt tożsamości, zaś procesy samorealizacji jednostek oddziałują na przebieg zdarzeń w skali globalnej” (s. 292). Polityka życia wywodząca się z twierdzenia „osobiste jest polityczne”, hasła ruchu feministycznego, jest wpisana w refleksyjny projekt tożsamości gdyż

„narrację tożsamościową trzeba kształtować, modyfikować i refleksyjnie podtrzymywać w kontekście gwałtownych zmian zachodzących w życiu społecz-

nym w skali lokalnej i globalnej. Jednostka musi tak godzić na rozmaite sposoby zapośredniczone informacje ze sprawami lokalnymi, by połączyć w spójną w miarę całość swoje projekty na przyszłość i przeszłe doświadczenia. Jest to osiągalne jedynie pod warunkiem, że jednostka potrafi rozwinąć wewnętrzną autentyczność, czyli strukturę podstawowego zaufania, dzięki której obszar życia staje się całością na tle zmiennych wydarzeń społecznych. Refleksyjnie ułożona narracja tożsamościowa nadaje spójność skończonemu życiu jednostki w zmieniających się warunkach społecznych. Pod tym względem polityka życia dotyczy rozpraw i sporów z refleksyjnym projektem tożsamości” (Giddens, 2006, s. 293).

Jak powiada Giddens (2006) w epoce późnej nowoczesności wraz z wykształceniem samozwrotnych systemów społecznych w projekcie refleksyjnej tożsamości następuje „wyjęcie” obszaru życia, jako odrębnej i zamkniętej trajektorii. W wyniku tego dochodzi do traktowania obszaru życia jako: a) samodzielnego, oderwanego od cyklu pokoleń odcinka czasu; b) wyodrębnionego z zewnętrznych wyznaczników związanych z miejscem; c) wyzwolonego z zewnętrznych wyznaczników związanych z istniejącymi wcześniej więziami między jednostką a innymi jednostkami i grupami; d) ustrukturyzowanego wokół „otwartych progów doświadczenia”, zastępujących dawne rytualne przejścia.

Według Giddensa (2006) w warunkach późnej nowoczesności w projekcie refleksyjnie budowanej tożsamości występuje zjawisko separacji doświadczenia, które „odnosi się do ukrywania wydarzeń, które prowadzi do izolacji rutyny zwykłego życia od następujących zjawisk: szaleństwa, przestępczości, choroby i śmierci, seksualności oraz przyrody” (s. 214). Co istotne dla refleksyjnego projektu tożsamości „będące osiągnięciem nowoczesności bezpieczeństwo ontologiczne na poziomie rutyny codzienności jest okupione instytucjonalną separacją życia społecznego od fundamentalnych kwestii egzystencjalnych, które są źródłem najważniejszych dylematów moralnych człowieka” (s. 214-215). Tak też można powiedzieć, że

„refleksyjny projekt tożsamości powstaje w warunkach ograniczonego dostępu jednostki do fundamentalnych kwestii, jakie roztacza przed nami wszystkimi ludzka egzystencja. Jak więc widać, refleksyjne dążenia jednostki do realizacji jej projektu tożsamościowego rozgrywają się w fachowym pod względem technicznym, ale moralnie wyjałowionym środowisku społecznym” (s. 274-275).

Prowadzi to – zdaniem Giddensa- wprost do **groźby braku sensu własnego życia**.

Jak zauważa Giddens podstawowe kwestie egzystencjalne i dylematy moralne pojawiają się w toku życia człowieka późnej nowoczesności w postaci „powrotu wypartych treści” w przełomowych doświadczeniach życia stawiając samozwrotne systemy nowoczesności pod znakiem zapytania. Polityka życia stwarza zarazem warunki do „powrotu wypartych treści. Domagają się powrotu kryteriów moralnych w życiu spo-

lęcznym i odbudowy wrażliwości na kwestie, które instytucje nowoczesności systematycznie rozmywają” (tamże, s.304).

Jak wyjaśnia Małgorzata Jacyno (2007) w przytaczanej wcześniej pracy na temat kultury indywidualizmu, która nota bene doskonale wypełnia zadanie odsłaniania osnowy kultury terapeutycznej:

„Polityka życia nie unieważnia celów polityki emancypacji. Jej punkt wyjścia stanowi jednak przekonanie, że mamy już do czynienia z częściowo przynajmniej wyzwolonymi jednostkami. Poczucie względnego wyzwolenia można wiązać z nabyciem, jeśli nie praw, to jakiejś postaci świadomości co do ich oczywistości i samozrozumiałości. Polityka życia dotyczy tych wszystkich ograniczeń i problemów, jakie wiążą się z możliwością samorealizacji, autoekspresji i poczucia godności” (s. 42).

Prowadzi to zdaniem autorki do poglądu, że „wybieranie jest koniecznością, a ‘życie po prostu’ jest niemożliwe” (s. 44).

W kulturze terapeutycznej istnieje silne dążenie do wszelkich autotransformacyjnych praktyk, jakich próbują się współcześni, by wieść w pełni spełnione, właśnie „pełne życie”. Kultura instant aż roi się od najróżniejszych pomysłów terapii; najczęściej zresztą ludzie współcześni to przejmujące roszczenie kultury terapeutycznej realizują odwołując się do kultury poradnikowej, co oczywiście jest również typowym zjawiskiem kultury instant, nastawionej na natychmiastowe, wzorcowe rozwiązania i gotowe recepty (zob. Marzec, 2010).

#### **TECHNOLOGIE PODMIOTU MICHELA FOUCAULTA (W KIERUNKU HUMANISTYCZNEJ TECHNOLOGII PODMIOTU)**

Francuski filozof Michel Foucault słusznie uważany jest za myśliciela, którego dorobek oddziałuje na pole nauk społecznych, w tym także analiz edukacyjnych. Uważa on, że fundamentalne zmiany w kwestii pojmowania podmiotowości człowieka związane są z podstawowym splotem władzo/wiedzy. W wielu genealogiach w sposób wyraźny dowiódł, że podmiotowość związana jest z praktyką dominacji, jaką sprawuje nad nim określona praktyka dyskursywna. Śledzenie przemian oraz genealogie instytucji takich, jak więzienie czy klinika wiele mówi nam o podstawowych mechanizmach społecznego wytwarzania podmiotu. W pracy *Nadzorować i karać* (1993) ukazuje związek czy też narodziny samoświadomej jednostki jako skutek pojawienia się panoptycznej formy sprawowania władzy. W pracy *Historia seksualności* (Foucault, 1995) wykazał, że wyznanie (spowiedź) stała się podstawową technologią dyskursywną w wytwarzaniu naszych kulturowych podmiotowości. Niemniej, jak pisze Andreas Fejes (2009), szczególnie ważna dla rozwoju analiz edukacyjnych jest późna twórczość Foucault, ta rozwijająca wątki wokół technologii podmiotu.

Jak podkreśla Foucault (2000) celem jego badań „było zarysowanie dziejów różnych sposobów, w jakie w naszej kulturze ludzie budowali wiedzę o sobie” (s. 8). I tak



wymienia on następujące typy technik: 1) techniki produkcji; 2) techniki systemu znaków; 3) techniki władzy oraz 4) techniki „siebie”. Dla pedagoga szczególnie doniosłe znaczenie mają jego wnioski dotyczące rozwoju technik „siebie”, gdyż pozwalają na uchwycenie „gry prawdy” w obszarze szczególnie wrażliwym z punktu widzenia praktyki edukacyjnej. Owe powiązanie wypracowanych w kulturze technik czy technologii podmiotu z jej edukacyjnym charakterem okazuje się dla mnie szczególnie interesujące. Jak wyznaje Foucault (2000): „Teraz jednak coraz bardziej interesuje mnie interakcja między ‘mną samym’ a innymi oraz techniki indywidualnej dominacji, historia tego, jak jednostka działa sama na siebie poprzez technikę siebie” (s. 9).

We wstępnych fragmentach tego tekstu starałem się ukazać dominujący charakter kultury terapeutycznej, w której istnieje szczególna zachęta do podejmowania praktyk autotransformacyjnych przez podmioty społeczeństwa samorealizującego albo jak chce Beck społeczeństwa autokreacji oraz jednocześnie odkrycie własnego wnętrza jednostki jako obszaru własnych wpływów (Beck, Giddens i Lash, 2009). Jak zauważył Tomasz Szkudlarek (2008): „We współczesnych naukach społecznych – w socjologii i w pedagogice – pojawiła się dość wyrazista odpowiedź na pytanie o możliwości formowania podmiotu ‘po upadku kultury’, po rozproszeniu jej pola znaczeniowego. Jest ona związana z ustanowieniem **odpowiedzialności podmiotu za własną autokreację**” (s. 137). Jak dodaje tak można wyłożyć tę pedagogię: „[...] wobec braku silnych społecznych uwarunkowań tożsamości (ryzyko, płynność, mobilność etc.), zadanie konstrukcji tożsamości spoczywa na jednostce” (s. 137). Konkludując zauważył, że

*„dokołało się upodmiotowienie człowieka. Główny problem polega na tym, że jest ono przymusowe – i dodajmy, histeryczne, rozpaczliwie kompulsywne. Główny – z punktu widzenia pedagogiki – problem polega natomiast na tym, że dokonuje się ono w oparciu o ekonomicznie horyzont uniwersalizmu. [...] Najsilniej ten jego aspekt uwidacznia się w logice wolnego rynku i w serii przekształceń, jakim w duchu tej logiki poddana została edukacja i cała sfera dziś tak zwanych ‘usług społecznych’. Upodmiotowienie jednostek jako *klientów* tego rodzaju usług (a nie *petentów* czy *podopiecznych*) niewątpliwie poszerza zakres poczucia sprawstwa; reorientacja edukacji w stronę *uczenia się a nie nauczania* niewątpliwie przyczynia się do wzrostu roli indywidualnych pre dyspozycji i potrzeb i w tym zakresie”* (Szkudlarek, 2008, s. 137).

To oczywiście są zjawiska charakterystyczne dla kultury terapeutycznej. Chciałbym teraz spróbować przybliżyć nową **humanistyczną technologię podmiotu**, jaka rozwijana jest w paradygmacie teorii integralnej przynajmniej od lat trzydziestu.

Chciałbym rozważyć możliwość zbliżenia, jakie moim zdaniem, możliwe jest pomiędzy koncepcją Kena Wilbera integralnej praktyki życiowej a szeroko dyskutowaną przez środowiska andragogów koncepcją *lifelong learning* czyli uczenia się przez całe życie. Obydwie przecież propozycje łączy wspólny rdzeń, a mianowicie wpisana w historyczną konieczność ponowoczesności, konieczność rozwoju- wpisany w realia ponowoczesnego świata imperatyw transformacji i przekraczania ograniczeń życia



w bezpiecznej otulinie społecznej. W społeczeństwie ryzyka coraz mniej jest stabilnych punktów oparcia, na co znacząco wskazuje Zygmunt Bauman, Anthony Giddens czy Richard Sennett (2006, 2010). W moim przekonaniu istnieje korespondencja w poszukiwaniach przez andragogów współczesnych ugruntowanej w doświadczeniu epoki instant teorii rozwoju, która dawałaby spójne i oparte w doświadczeniu codziennym teoretyczne zaplecze dla koncepcji lifelong learning a integralnym modelem Kena Wilbera. W moim przekonaniu istnieje możliwość użycia integralnego modelu Wilbera dla zbudowania podwalin pod spójną teorię edukacji dorosłych. Łączy przecież obydwa podejścia rozumienie oraz konieczność adaptacji do świata społecznego, który wiruje wciąż szybciej i szybciej. Za zmianami podążają jedynie elastyczni aktorzy społecznego życia. Wielkie to ryzyko proponować pedagogom gotowy model teoretyczny, który można by wdrożyć od razu do praktyki edukacyjnej. Niemniej więcej jest elementów wspólnych łączących obydwie koncepcje i warto dać pod rozwagę wykorzystanie integralnego modelu do uczenia się jako przedsięwzięcia na całe życie (Bauman, 2004).

Istnieje oczywiście ryzyko odrzucenia tej propozycji przez środowisko andragogów wynikające z trudnego położenia systemu integralnego na mapie dyskursów. Integralna edukacja ma jednak wiele do zaoferowania środowisku andragogów w Polsce.

#### KENA WILBERA KONCEPCJA INTEGRALNEJ PRAKTYKI ŻYCIOWEJ<sup>1</sup>

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 jako modelu praktyki i sztuki integralnego życia to cenny wkład Wilbera w genealogii rozwoju zachodnich technik siebie.

Począwszy od pracy *Jeden smak* Wilber (1999) prezentuje swoje przemyślenia na temat praktyk wspierających ewolucję świadomości do poziomu integralnego, które nazywa tam praktykami transformującymi. W wydanej później pracy *Integralna teoria wszystkiego* Wilber posługuje się określeniem integralna praktyka transformująca. Natomiast od momentu pojawienia się pracy *The Integral Vision*, a miało to miejsce w roku 2007, posługuje się na określenie praktyki integralnej nazwą integralna praktyka życiowa. W roku 2008 Wilber wraz z innymi autorami wydał pracę *Integral Life Practice*, w całości poświęconej sztuce życia integralnego.

Koncepcja integralnego rozwoju jest twórczym podejściem do zagadnienia rozwoju człowieka, oddając 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 przemyślany i na tyle integralny, jaki jest tylko możliwy. Jeśli więc praktykujesz medytację, to rozwój integralny pokaże ci dodatkowe pole aktywności w obszarze kultury i natury.

Jak pisze Wilber (2006) w *Integralnej teorii wszystkiego*: „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’” (s. 214-215). Następnie 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. Podstawa ILP jest prosta; jeśli weźmiesz ciało, umysł i ducha (jako poziomy) i jaźń, kulturę i naturę (jako ćwiartki), a następnie stworzysz kombinacje, wtedy otrzymasz 9 możliwych przestrzeni wzrostu i przebudzenia. ILP jest pierwszym podejściem do kombinacji ich wszystkich dla bardziej efektywnej transformacji osobistej. Dlatego w innych pracach Wilber pisze o praktykach transformacyjnych (inna nazwa dla ILP). Jeśli weźmiemy 3 poziomy (ciało, umysł i duch) w czterech ćwiartkach, to otrzymamy 12 przestrzeni. ILP stworzyła praktyczne ćwiczenia dla wzrostu we wszystkich 12 wymiarach, co jest radykalnie unikalnym i bez precedensu w historii podejściem do wzrostu, rozwoju i przebudzenia. Każdy może stworzyć własną ILP, która okaże się efektywna. ILP wyraża się w 4 podstawowych (core) modułach: Ciało, Umysł, Duch i Cień. AQAL – wszystkie ćwiartki (ja, my, to) i wszystkie poziomy (ciało, umysł, duch). Oznacza to doświadczenie i kultuwanie 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). AQAL dosłownie oznacza (all quadrans, all levels – wszystkie ćwiartki, wszystkie poziomy)

i odsyła do pomysłu Wilbera rozwijanego przez niego począwszy od pracy *Krótką historią wszystkiego*, a dotyczącego warunków integralnego badania świadomości.

Według Wilbera 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” (Wilber, Patten, Leonard i Morelli, 2008, s. xv). Dalej cytowani autorzy dodają: „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.

Jak wyjaśniają: „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 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).

Zdaniem Chrisa Barkera (2005): „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” (s. 262). Odnosi się to oczywiście do genealogii podmiotu opisanych przez Michel a Foucault. Chciałbym zastanowić się nad specyfiką kultury terapeutycznej (Jacyno, 2007), 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 Foucault 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 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 (2004) 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” (s. 10). Dalej Bauer przywołuje słowa Giddensa: „Refleksyjny projekt jaźni, narracyjne tworzenie biografii, zakłada podtrzymywanie spójności (koherencji), podlega dodatkowo jeszcze ciągłym rewizjom, dokonywanych w kontekście wielorakich szans i możliwości, będących jednocześnie filtrem nakładanym przez abstrakcyjne systemy społeczne” (s. 10). Wobec zaognienia 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 Alheit'em (2002), że „koncepcja całożyciowego uczenia się nabrała wyrazistości w sensie strategicznym i funkcjonalnym. Oznacza ona nowy sposób określania zadań edukacyjnych w społeczeństwach późnej nowoczesności” (s. 55).

W *Memorandum on Lifelong Learning* (Lizbona 2000) zapisano, „całożyciowe 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 (2002):

„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” (s. 56).

W moim przekonaniu sformułowania „cały okres życia” oraz „wszystkie aspekty życia” są próbą artykulacji w języku pedagogiki znanej frazy Kena Wilbera dotyczącej rozwoju AQAL (wszystkie kwadranty; wszystkie poziomy). Jak powiada Alheit (2002):

„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’” (s. 57).

Jak piszą Tedder i Biesta (2009) „w ciągu ostatnich 20 lat w Wielkiej Brytanii doszło do przemieszczenia dyskursu: od edukacji dorosłych zogniskowanej wokół koncepcji całożyciowego uczenia się w stronę ekonomizacji uczenia się” (s. 19).

Według autorów zjawisku *learning economy* „towarzyszyło powstanie ‘nowego języka uczenia się’ wspierającego konceptualizację edukacji jako procesu wymiany ekonomicznej, gdyż redukującego ową edukację do towaru, ‘artykułu konsumpcyjnego’” (Tedder i Biesta, 2009, s. 19).

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 być 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.

„Ucząca się organizacja to grupa uprawnionych pracowników, menedżerów generujących zarówno nową wiedzę, nowe produkty i usługi, jak i sieć powiązań we wspólnocie i na zewnątrz organizacji w celu podnoszenia poziomu usług” (Jurgiel, 2006, s. 29). Istotne zapewne dla tego zawłaszczenia języka psychologii humanistycznej jest wyodrębnienie w naukach społecznych koncepcji uczącego się społeczeństwa. Jak pisze Alicja Jurgiel (2006)

„merytoryczna dyskusja wokół uczącego się społeczeństwa rozgrywa się na trzech płaszczyznach:

- » *uczące się społeczeństwo traktowane jako wykształcone społeczeństwo, obywatelsko zaangażowane, hołdujące liberalnej demokracji i równym możliwościom;*

- » *uczące się społeczeństwo postrzegane jest jako uczący się rynek umożliwiający instytucjom dostarczanie usług indywidualnym podmiotom, ponieważ wolny rynek jest warunkiem wspierania rywalizacji w sferze gospodarki;*
- » *uczące się społeczeństwo rozważane jako ucząca się sieć, dzięki której jednostki adaptują różnorodne osiągnięcia do swojego życia, opierając się na szerokim spektrum źródeł umożliwiających rozwój indywidualnych zainteresowań i ich tożsamości” (s. 30).*

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, 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 Zygmunt Bauman (2008):

„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 poszanowanie 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 przewyciężenia pokusy ucieczki od wolności” (s. 169).

Jak wynika chociażby z postulatów wynikających z badań ludzi zajmujących się edukacją dorosłych, ale także z ogólnego przeświadczenia badaczy współczesnego rynku pracy, to na pracowniku spoczywa obecnie branie odpowiedzialności za kształtowanie własnej ścieżki kariery zawodowej oraz osobiste (podmiotowe) uczenie się w ramach zatrudnienia w celu zachowania własnej przydatności, w procesie podnoszenia własnych kwalifikacji i kompetencji. Dyskurs psychologii humanistycznej

zyskuje nowy obszar eksploracji i zostaje z powodzeniem przedstawiany menedżerom, coachom czy mentorom we współczesnych teoriach zarządzania ludźmi. Chciałbym zaprezentować próbkę z tego obszaru aplikacji języka psychologii humanistycznej w dyskursie teorii zarządzania. Następuje, podobnie jak w przypadku pedagogiki humanistycznej, upodmiotowienie procesu uczenia się i zanurzenie całego procesu podnoszenia kwalifikacji zawodowych w jednostkowych potrzebach i akcent w procesie auto-dyscyplinowania przeniesiony bywa w jednostkowe mechanizmy refleksji nad własnymi zasobami pracowników.

Jak pisze Michael Armstrong (2007) w pracy *Zarządzanie ludźmi. Praktyczny przewodnik dla menedżerów liniowych*, cechą coacha jest:

- » „dawać wskazówki na temat wykonywania konkretnych zadań, ale zawsze w taki sposób, który wspomaga samodzielne uczenie się, a nie karmić ich szczegółowymi instrukcjami, co i jak robić;
- » sprawiać, aby ludzie uświadomili sobie, a ile sprawnie pracują i czego jeszcze muszą się nauczyć;
- » każdą nową sytuację traktować jako okazję do nauczania czegoś” (s. 248).

Jak zauważa autor jest to podejście dyrektywne – z tym, że „silniej akcentuje się pomoc ludziom w uczeniu się niż wskazywanie, co mają zrobić” (Armstrong, 2007, s. 248). Według autora coaching dzieli się na fazy:

- » „określenie tych dziedzin wiedzy, umiejętności i zdolności, w których trzeba przeszkolić pracowników, aby uzyskali dostateczne kwalifikacje do wykonywania zadań, niezbędnych dla ich permanentnego rozwoju i poprawy wyników;
- » uzyskanie pewności, że pracownik akceptuje potrzebę dalszej nauki;
- » omówienie z pracownikiem jego potrzeb edukacyjnych i najodpowiedniejszego sposobu szkolenia;
- » skłonienie pracownika do przemyślenia, jak sam może pokierować własnym szkoleniem, i określenia, w czym oczekuje pomocy ze strony menedżera lub innej osoby;
- » stałe zachęcanie i doradztwo przy realizacji programu samodzielnego uczenia się;
- » udzielanie konkretnych wskazówek, kiedy pracownik zwraca się o pomoc;
- » uzgodnienie sposobu monitorowania i kontroli postępów” (Armstrong, 2007, s. 248).

Jak pisze Armstrong (2007):

„Jednym z zasadniczych dążeń coachingu jest podnoszenie poziomu świadomości i odpowiedzialności drugiego człowieka. Jeśli położymy nacisk na ten rodzaj umiejętności, coaching dostarczy ludziom istotnego wzmocnienia w tym sensie, że uzyskają oni większą samodzielność i moc sprawczą, aby kontrolować i brać odpowiedzialność za swoją pracę” (s. 248-249).



Poniżej przedstawiam fragment rozważań zaczerpnięty z pism Carla Rogersa (2002). Widoczne jest niemal natychmiast podobieństwo słów Rogersa i teoretyka teorii zarządzania Michaela Armstronga:

1. "Liderzy, czy też osoby postrzegane w danej sytuacji jako autorytety, czują się w swoich rolach, jak i w relacjach z innymi ludźmi, wystarczająco bezpiecznie, aby mogli zaufać zdolności innych do uczenia się dla samych siebie. Jeśli ten warunek zostanie spełniony, możliwa staje się realizacja następnych, i zazwyczaj do niej dochodzi.
2. Osoby ułatwiające proces uczenia dzielą się z innymi- uczniami, a jeśli to możliwe również z rodzicami lub społecznością- odpowiedzialnością za przebieg tego procesu.
3. Osoby ułatwiające proces uczenia dostarczają zasobów- zasobów własnych, wynikających z własnych doświadczeń, z książek i innych materiałów czy też z doświadczeń społeczności. Uczniów zachęca się, by dodawali własne zasoby, wynikające z ich wiedzy lub osobistych doświadczeń. Osoby ułatwiające otwierają drzwi do zasobów leżących poza doświadczeniami grupy.
4. Uczniowie indywidualnie lub współpracując ze sobą, tworzą własne programy nauczania. Zgłębiając własne zainteresowania, w obliczu olbrzymich zasobów, dokonują własnych wyborów co do kierunków dalszego uczenia się i ponoszą odpowiedzialność za konsekwencje tych wyborów.
5. Zapewniony zostaje klimat sprzyjający nauce.
6. Celem jest przede wszystkim podtrzymywanie ciągłości procesu uczenia się. Dane zajęcia nie kończą się zatem sukcesem wtedy, gdy 'uczniowie nauczyli się tego, czego muszą się nauczyć', lecz wtedy kiedy poczynili istotne postępy w uczeniu się, jak się uczyć tego, co chcą wiedzieć.
7. Aby uczniowie mogli osiągnąć własne cele, jest im niezbędna samodyscyplina, postrzegana przez nich i akceptowana jako indywidualna odpowiedzialność.
8. Oceny zakresu i znaczenia postępów dokonuje przede wszystkim sam uczeń, chociaż taka samoocena może zostać wzbogacona przez troskliwe uwagi ze strony członków grupy oraz facylitatora.
9. Uczenie się w atmosferze tak bardzo wspomagającej rozwój jednostki bywa głębsze, postępuje szybciej, a wiedza zdobyta w ten sposób silniej przenika życie oraz zachowanie uczniów niż opanowana w tradycyjnej klasie" (s. 311-313).

Przykład zaczerpnięty z pism Carla Rogersa odślania dokonany transfer pojęć psychologii humanistycznej do dyskursu zarządzania zasobami ludzkimi.

## KONKLUZJA

U podstaw zaprezentowanych tutaj rozważań, spojrzenia na kulturę współczesną przez pryzmat triady pojęć *duchowości*, *tożsamości* i *edukacji*, leży próba dotarcia do kilku znaczących aspektów kultury indywidualizmu i procesów toczących się w jej

obrębie, które spina – przywoływana w tekście myśl/motto Tomasza Szuklarka o „indywidualnej odpowiedzialności za autokreację”. Starałem się zatem ukazać szerokie pole dla tej formuły oraz ukazać zarazem wraz z tym narastające zjawisko *ekonomizacji uczenia się*, co przejawia się np. w procesie przechwytywania języka psychologii humanistycznej przez teoretyków zarządzania zasobami ludzkimi konstytuującym znaczący obszar pedagogicznego dyskursu psychologii humanistycznej.

#### BIBLIOGRAFIA

- Alheit, P. (2002). „Podwójne oblicze” całozyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 2(18), 55-78.
- Armstrong, M. (2007). *Zarządzanie ludźmi. Praktyczny przewodnik dla menedżerów liniowych*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Barker, C. (2005). *Studia kulturowe: Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bauer, W. (2004). Tożsamość i przemiany społeczne : przegląd teoretycznych stanowisk. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 1(25), 7-25.
- Bauman, T. (Red.). (2004). *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Kraków: Impuls.
- Bauman, Z. (2007). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2008). *Zindywidualizowane społeczeństwo*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Beck, U., Giddens, A. i Lash, S. (2009). *Modernizacja refleksyjna*. Warszawa.
- Fejes, A. (2009). Idee Michela Foucault w badaniach nad edukacją dorosłych i całozyciowym uczeniem się (na podstawie analizy czterech czasopism naukowych). *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 3(47), 25-49.
- Foucault, M. (1993). *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*. Warszawa: Aletheia.
- Foucault, M. (1995). *Historia seksualności*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Foucault, M. (2000). Techniki siebie. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 2, 7-30
- Giddens, A. (2006). *Nowoczesność i tożsamość : „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jacyno, M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jurgiel, A. (2006). Od nauczania do uczenia się, czyli współczesne konteksty rozumienia edukacji dorosłych. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 4, 25-36.
- Marzec, J. (2010). O samorealizacji w epoce instant. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 2, 23-34.
- Marzec, J. (2011). Ken Wilber- pasja rozwoju. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 25-36.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2010). Neoliberalizm i edukacja ku nieodpowiedzialności. W: M. Lewartowska-Zychowicz, M. Szczepska-Pustkowska i A. Koźczkowska (Red.), *Przestrzenie teraźniejszości i jej społeczno-edukacyjne sensy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Potulicka, E. (2010). *Pytania o skutki neoliberalnej kultury i edukacji.-aspekt jednostkowy i społeczny*, ARS EDUCANDI, VII, 90-113.

- Rogers, C. (2002). *Sposób bycia*. Warszawa: Rebis.
- Sennett, R. (2006). *Koroźja charakteru*. Warszawa: Muza.
- Sennett, R. (2010). *Kultura nowego kapitalizmu*. Warszawa: Muza.
- Szkudlarek, T. (2001). Ekonomia i moralność: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, nr specjalny, 165-191.
- Szkudlarek, T. (2008). Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. („Puste znaczące” a pedagogika kultury). *Forum Oświatowe*, nr specjalny, 125-139.
- Taylor, C. (1996). *Etyka autentyczności*. Kraków: Znak.
- Tedder, M. i Biesta, G. (2009). Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, 2(46), 19-33.
- Wilber, K. (1999). *Jeden smak*. Warszawa: Santorski & Co.
- Wilber, K. (2006). *Integralna teoria wszystkiego*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Wilber, K. (2007). *The Integral Vision*. Boston & London: Shambhala.
- Wilber, K., Patten, T., Leonard, A. i Morelli, M. (2008). *Integral Life Practice: A 21st-Century Blueprint for Physical Health, Emotional Balance, Mental Clarity, and Spiritual Awakening*. Integral Books: Boston, London.



## SPIRITUALITY, IDENTITY AND EDUCATION

**ABSTRACT:** Presented text tends to describe crucial issues of selfrealisation society. For the author there was important to show the specific of temporary culture called therapeutic culture and to grasp some of the important moments of the culture of individualism. To come out from the late works of Michel Foucault author follows how the imperative of our times to „take responsibility for the self-creation” has come out. Besides of drawing the genealogy of individualism culture text tends also into direction to show the possibilities of use the humanistic technology of self on the example of Ken Wilber’s concept of Integral Life Practice. I argue to use this conception to build the theoretical frame for the inquiry of contemporary andragogy. In the ending section of the text author indicate important trail in the search for the pedagogical discourse of humanistic psychology. The intention tends to describe the issue how the language of humanistic psychology is subdued by the human resources discourse.

**KEYWORDS:** integral life practice, pedagogical discourse of humanistic psychology, technologies of the self, therapeutic culture

- 
1. W prezentacji integralnego modelu rozwoju wykorzystuję fragmenty tekstu: Marzec, J. (2011). Ken Wilber-pasja rozwoju. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 32-33. Prezentowany tutaj tekst stanowi jednak rozwinięcie cytowanego fragmentu.