

AGATA CABAŁA

UWAŻNOŚĆ A KULTUROWE ZACHWYTY W EDUKACJI

AGATA CABAŁA

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Zawodowo związana z Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Koordynator z ramienia Instytutu współpracy z Muzeum Śląskim w Katowicach, Instytutem Myśli Polskiej im. Wojciecha Korfańtego, Bytomskim Centrum Kultury. Koordynator ds. oświaty w programie Bardzo Młoda Kultura 2016–2018 w województwie śląskim oraz Bardzo Młoda Kultura – województwo śląskie 2019–2021. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół dydaktyki pozaszkolnej, edukacji muzealnej, pedagogiki kultury ze zwróceniem szczególnej uwagi na rolę kultury w edukacji formalnej. Współautorka książki *W poszukiwaniu modeli edukacji kulturowej. Aktywność nauczycieli i jej uwarunkowania w przestrzeni edukacji formalnej* (2017) oraz kilkunastu artykułów z zakresu edukacji kulturowej. ORCID: 0000-0002-6512-5387.

Pomysł na artykuł wyrósł z braku – braku czegoś, co uważam za ważne, a nieobecne w naszym systemie kształcenia¹. Mam na myśli kategorie zachwyty, olśnienia, spełnienia i tego, co jest podstawą ich obecności, czyli uważności na siebie, innych, sytuacje, które nas dotykają, przeżycia będące naszym udziałem. Tekst powstaje w trudnym dla wszystkich czasie kwarantanny spowodowanej pandemią koronawirusa. Tym dotkliwiej odczuwać możemy brak w naszej pamięci czegoś, co może mieć dla nas moc terapeutyczną, czyli intensywnego doznania psychicznego, a w efekcie duchowego.

Moje poszukiwania badawcze są rodzajem rozpoznania przeprowadzonego w ramach humanistycznych badań nad rolą zachwyty w rozwoju człowieka. Towarzyszy im też intencja oszacowania wagi i charakteru wyzwań, jakie stanowi dla tych badań odniesienie problematyki zachwyty do fenomenu uważności definiowanej przez Jona Kabata-Zinna jako rodzaj uwagi skupionej na celu, uwagi nieosądzającej oraz uwagi skupionej na teraz². Chciałabym wyeksponować przede wszystkim ten ostatni komponent (uwagę zogniskowaną na tym, co się właśnie

1 Brak jest też wymieniony przez Krzysztofa Maliszewskiego w prologu jako przesłanka powstania książki *Ciemne iskry...* (K. Maliszewski, *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 9).

2 J. Kabat-Zinn, *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*, Hyperion, New York 1994, s. 4.

wydarza, nastawioną na teraz). W moim myśleniu o zachwycie szczególnie bliskie jest mi to, co pisał o nim inny propagator uważności: Thich Nhat Hanh. Jego książka *The Miracle of Mindfulness* stanowi pochwałę odkrywania w sobie umiejętności osiągnięcia zachwyty w trakcie wykonywania prostych, codziennych czynności (jak mycie naczyń, spacer, parzenie i picie herbaty itd.)³. Doświadczenie zachwyty towarzyszyć może praktykowaniu sztuki oddychania⁴. Thich Nhat Hanh wspomina reakcję przyjaciela, gdy objaśniał mu, na czym polega uważne mycie naczyń (nie mycie dla ich oczyszczenia, lecz mycie dla samego mycia). Jim – bo tak nazywał się przyjaciel – był zachwycony tym drugim sposobem.

A zatem uważność może rodzić zachwyty. Zachwyty może się stawać efektem uważności. Mówiąc inaczej, uważność warunkuje, w różny sposób, możliwość pojawienia się zachwyty. Wydaje się, iż zachwyty stanowi ekspresję autentycznego doświadczenia przy zachowaniu jednej zasady, o której pisze Katarzyna Olbrycht: „Zachwyty nie może być traktowany instrumentalnie – jest w samej swej istocie bezinteresowny”⁵. Kategorie uważności i zachwyty usytuowane zostaną w sytuacji szkoły i prowadzonego tam kształcenia. Interesują mnie bowiem momenty zachwyty i olśnienia, które pojawiają się w warunkach szkoły i uniwersytetu, a które opisane zostały przez studentów studiów magisterskich filologii polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Analizy wyników badań własnych, będące tylko pewną egzemplifikacją problemu edukacyjnego, na jaki chcę zwrócić uwagę, pokazane zostaną w kontekście twórczości pedagogów kultury zawierającej „pewien styl myślenia o wychowaniu, którego dziś bardzo potrzebujemy, który zgubiliśmy trafieni czasem, a który – ufam – można rewitalizować z pożytkiem dla punktów oporu wobec edukacyjnej niemądrości”⁶. W innym miejscu Krzysztof Maliszewski podkreśla, iż nauczanie to sztuka wymagająca operowania *subtler language*⁷. Mam nadzieję, że artykuł ten stanie się też miejscem refleksji dotyczącej stworzenia pola semantycznego do opisu edukacji mającej na celu, zgodnie z założeniami Thich Nhat Hanha (postaci ważnej w dziejach recepcji kategorii uważności na Zachodzie), „stworzenie warunków, w których uczniowie i nauczyciele mogą rozwijać się i rozkwitać, ucząc się umiejętności niezbędnych do kreowania szczęśliwego, zdrowego, kreatywnego, zrównoważonego oraz pełnego sensu i znaczenia życia”⁸. Budowanie języka edukacji uważnej, przyjaznej, wrażliwej, delikatnej, subtelnej, ostrożnej w ocenach, oszczędnej w ilości materiału nauczania, radosnej, szczęśliwej, mądrej, pięknej to tworzenie poniekąd takiej właśnie pożądanej rzeczywistości edukacyjnej.

3 T. Nhat Hanh, *The Miracle of Mindfulness. An Introduction to the Practice of Meditation*, Beacon Press, Boston 1987, s. 23–24.

4 Tamże, s. 132.

5 K. Olbrycht, *O roli zachwyty w rozwoju człowieka*, [w:] tejsze, *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2019, s. 25.

6 K. Maliszewski, *Ciemne iskry...*, dz. cyt., s. 259.

7 K. Maliszewski, *Romantyczna tradycja Bildung – uwagi o sensie kształcenia na podstawie „Fragmentów” Friedricha Schlegla*, [w:] K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Sliwierski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019, s. 99.

8 T. Nhat Hanh, K. Weare, *Szczęśliwi nauczyciele zmieniają świat*, tłum. A. Czechowska, Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2018, s. 25.

W 2019 roku ukazała się książka Katarzyny Olbrycht *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*. Otwiera ją artykuł *O roli zachwyty w rozwoju człowieka*, który sama autorka uznaje za niezwykle inspirujący w całej swojej drodze zawodowej⁹. Teza niniejszego artykułu zgodna jest z konstatacją Olbrycht, sformułowaną w pierwszym zdaniu artykułu: „Zachwyty jest ważnym a niedocenionym w dzisiejszej kulturze doświadczeniem”¹⁰. Opierając się na słownikowej definicji zachwyty, autorka wyznacza jego dwa zakresy znaczeniowe: ‘uniesienie, olśnienie, upojenie, ekstaza’ oraz ‘uchwycenie, pochwycenie’¹¹, uznając, iż najkorzystniejsza z punktu widzenia edukacyjnego jest sytuacja, kiedy uniesienie i olśnienie uznamy za efekt pochwycenia, uchwycenia przez wartości wyższe, a idąc dalej: „jedności piękna, dobra i prawdy jako wartości obiektywnych, które mogą podnosić, olśniewać”¹². W analizach wypowiedzi studentów opisane są sytuacje obrazujące zachwyty w pierwszym wymienionym tu znaczeniu, a więc jako uniesienie, olśnienie, jako niepowtarzalne, porywające i ogarniające człowieka uczucie, doznanie bardzo osobiste, głębokie, niejednokrotnie powodujące wzruszenie, prowadzące do podziwu i kontemplacji, bezinteresownej radości wynikającej ze świadomości, że przedmiot i źródło zachwyty istnieje¹³.

Warto wspomnieć również o książce Aleksandry i Jacka Kurków *Dzieje zachwyty, czyli rzecz o szkole*, która ukazała się w 2000 roku¹⁴. Jest to zapis odkrywania świata przez młodych ludzi, uczniów klasy dziennikarskiej (humanistycznej) w III Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Batorego w Chorzowie, w latach 1995–1999. Charakterystyczne są tu zastosowane w pracy z klasą metody kształcenia: środowiskowa metoda nauczania oraz metoda, którą pomysłodawcy nazwali „nauczaniem przez zachwyty”. Zachwyty uznali bowiem za istotę swoich działań pedagogicznych:

*Nie sposób go opisać wprost, ale on był źródłem tego, co najpiękniejsze w naszym doświadczeniu. Uznaliśmy, że dobrze będzie, gdy spróbujemy zachwyty naszych uczniów światem – jego urodą, kulturą człowieka i nim samym. Pragnęliśmy w końcu, by ulegli zachwytywowi fenomenem swojego życia tu i teraz, zachwytyli się miejscem, jakie mają zająć w życiu, przyszłością, która mimo całej jej niepowtarzalności stawać się dla nich miała wyzwaniem i pożądaną tajemnicą*¹⁵.

Czytając ten fragment, trudno oprzeć się wrażeniu, że to trochę inaczej wyrażona myśl, którą Thich Nhat Hanh przekazuje od lat swoim uczniom: najważniejsze w życiu jest praktykowanie w sobie zachwyty chwilą (tu i teraz),

9 K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna...*, dz. cyt., s. 14.

10 K. Olbrycht, *O roli zachwyty...*, dz. cyt., s. 17.

11 Tamże, s. 19.

12 Tamże, s. 21. Zob. także s. 23.

13 Tamże, s. 23, 19.

14 *Dzieje zachwyty, czyli rzecz o szkole*, red. A. i J. Kurkowie, Wydawnictwo PPH.U. „Rococo”, Chorzów 2000.

15 Tamże, s. 5.

zachwytu światem, który w danej chwili jest przez kogoś doświadczany. Cud uważności.

Podstawę analiz empirycznych stanowią 22 wypowiedzi studentów I roku studiów magisterskich uzupełniających filologię polską Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Wypowiedzi te wybrano do analizy jako pewną egzemplifikację z szerszego materiału badawczego: 204 wypowiedzi licealistów, studentów i nauczycieli. Zebrany materiał badawczy jest bowiem częścią większego projektu badań nad rolą wyjątkowych doświadczeń w sytuacjach szkolnych. Projekt ten był realizowany na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach w latach 2019–2020. Wypowiedzi studentów filologii polskiej są efektem zadania, które postawiono przed nimi w formie pisemnej: „Opisz, proszę, sytuacje edukacyjne, doświadczenia z czasów szkolnych i uniwersyteckich, które były dla Ciebie wyjątkowe, sytuacje, w których doświadczyłeś/doświadczyłaś jako uczeń i student zachwytu, olśnienia, spełnienia”. Badania prowadzone były w semestrze zimowym roku akademickiego 2019–2020 i obejmowały jedną grupę zajęciową. Były anonimowe. Efektem są wypowiedzi pisemne o objętości od 1,5 do 8 stron znormalizowanego tekstu komputerowego. Poddano je analizie treściowej, wyznaczając główne pola tematyczne, które w wybranych fragmentach dotyczą zachwytu oraz jego związku z uważnością i stały się podstawą dla rozważań w dalszej części artykułu.

REFLEKSJA NAD BRAKIEM – KILKA UWAG NA MARGINESIE BADAŃ WŁASNYCH

Ten fragment rozważań będzie pewną próbą zmierzenia się z trudną rzeczywistością szkolną, w której uważność, a w jej konsekwencji zachwyty, olśnienie, spełnienie należą do rzeczywistości nierealnej, prawie nieobecnej. Można się zastanowić, czy jest to rzeczywistość pożądana w sytuacji szkolnej, jeżeli wprowadzać do analiz pojęcie modalności rzeczywistości¹⁶. Dobrze obrazują tę sytuację wypowiedzi studentów¹⁷: „Wieloletnia droga edukacji wydaje się czasem na tyle długim, że zdarzeń związanych z zachwytem, wywołującym na jednostce silne doznania emocjonalne, psychofizyczne i duchowe powinno być tak wiele, że nie sposób byłoby ich zliczyć, jednakże sytuacja wygląda zgoła odmiennie – trudno jakichkolwiek się doszukać” (FW7), czy też: „Podczas blisko już 17 lat nauki (od szkoły podstawowej do studiów magisterskich) takich momentów było zaledwie kilka. To smutna diagnoza dla systemu edukacji” (FW16).

Postawienie studentów w sytuacji powrotu do lat szkolnych i skłonienie ich do przefiltrowania własnych doświadczeń związanych z zachwytem sprawiło, iż dużo miejsca w wypowiedziach poświęcali refleksjom związanym z zachwytem jako stanem ducha i z warunkami, jakie muszą być spełnione, aby zachwyty miały szansę się pojawić:

W obecnych czasach nie potrafimy się już zachwycać. Ciągłe zabiegani nie mamy chwili, aby poddać się kontemplacji dzieła sztuki, zjawiska kulturalnego czy po prostu otaczającej nas natury (FW1);

¹⁶ Zob. na przykład M. Przełęcki, *O świecie rzeczywistym i światach możliwych*, „Studia Filozoficzne” 7/1974.

¹⁷ W zapisie wypowiedzi studentów zastosowano oryginalną pisownię.

aby doznać olśnienia, trzeba się zatrzymać, pozwolić na wejście w głąb i zastanowić się nad sobą (FW14);

brak wrażliwości i nieumiejętności dostrzegania piękna w drobnych gestach, małych rzeczach, ulotnych momentach. Zatem tym, czego brakuje w dzisiejszym stechnicyzowanym świecie, jest niewzruszoność na możliwość odnajdywania piękna w prostocie (FW5).

Wrogami uważności, zachwyty są: brak czasu, zabieganie, zanik wrażliwości i nieumiejętność dostrzegania piękna w drobnych gestach. Czas, skupienie i milczenie zostały wymienione również przez Katarzynę Olbrycht jako warunki sprzyjające pojawieniu się zachwyty¹⁸. Natomiast jeżeli spojrzeć na sytuację szkolną, w opisach studentów powtarza się niejednokrotnie zdziwienie wynikające z treści zadania, przed którym ich postawiono, refleksja nad czymś, co w sytuacji szkolnej jest po prostu nieobecne czy prawie nieobecne: „Nigdy nie zastanawiałam się nad uczuciem zachwyty i ekscytacji w szkole” (FW16); „Trudno jest mówić o uczuciu spełnienia i zachwyty, mając w pamięci nieraz niezwykle monotonne i wręcz nużące wspomnienia z lat szkolnych” (FW13).

Uwagi te korespondują z tym, o czym pisze Krzysztof Maliszewski, analizując romantyczną tradycję *Bildung* Friedricha Schlegla: nuda, zaduch, tłum w zamkniętym pomieszczeniu, atmosfera zabijająca pracę wyobraźni, brak miejsca, czasu, przestrzeni na spotkanie z kimś lub czymś ważnym: „Kiczowata szkoła, jałowe środowisko i trywialne studia niszczą w ludziach potencjał wrażliwości, zatrdując życie obojętnością, a często wręcz aktywną niechęcią do wielu wymiarów doświadczenia i kultury”¹⁹.

Przypatrując się sytuacji szkolnej w kontekście zachwyty, studenci zwracali uwagę na konieczność zmiany postaw niektórych nauczycieli. W jednej z wypowiedzi studentka pisze o brakującym ogniwie pomiędzy uczniem a obiektem, który ma zachwycać, o braku odpowiedniej inspiracji, kogoś, kto „podpali lont” (FW16). W innej wypowiedzi można przeczytać: „Jeżeli w nauczycielu nie ma zachwyty nad materiałem nauczania, który omawia z uczniami, trudno oczekiwać, że taki zachwyty pojawi się w samych uczniach” (FW2). Jest to fundamentalna sprawa w edukacji, o której piszą również znawcy tematu Monika Jaworska-Witkowska i Lech Witkowski: „Nikt, kto sam się nie rozwija, nie może skutecznie rozwijać innych, nikt, kto nie dokumentuje przeżycia ze spotkania z Innym, nie ma szans na zachęcenie do poważnego traktowania Innych, jako szansy dla siebie. Kto tego nie rozumie, nie powinien uczyć ani wykładać, ani pisać. Przeżycie, przebudzenie i przemianę trzeba umieć zacząć od siebie”²⁰.

ZACHWYT I JEGO MIGOTLIWA OBECNOŚĆ W EDUKACJI

Druga część artykułu, prezentująca wyniki badań empirycznych, poświęcona będzie tym fragmentom wypowiedzi studentów, które odnoszą się do opisu sytuacji

18 K. Olbrycht, *O roli zachwyty...*, dz. cyt., s. 20.

19 K. Maliszewski, *Romantyczna tradycja Bildung...*, dz. cyt., s. 100, 101–103.

20 M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź 2010, s. 17.

zachwytu, miejsc i czasu, w jakich to doświadczenie wystąpiło, charakteru tego doświadczenia, jego subtelności, wstydlivości, nieprzewidywalności czy wreszcie językowym formom wyrażenia zadziwienia stanem, który się nagle pojawił i zawładnął naszą świadomością.

Sytuacje zachwytu wspomniane przez studentów mają różny przebieg i charakter. Z uwagi na objętość artykułu nie mogę przytaczać w tym miejscu literackich i niejednokrotnie nacechowanych emocjonalnie opisów autorstwa studentów polonistyki, ograniczę się więc do zdawkowego wyliczenia kilku sytuacji uznanych przez nich za wyjątkowe. Ciepły październikowy dzień, jedenasto-, dwunastolatka uczestniczy w ostatniej w tym dniu lekcji języka polskiego, okna sali wychodzą na dróżkę, wzdłuż której rosną kasztany. Na lekcji omawiany jest wiersz Zbigniewa Herberta *Dwie krople*, w podręczniku obok wiersza umieszczona jest fotografia przedstawiająca obraz Gustava Klimta *Pocałunek* (FW2). Pierwsze spotkanie z *Panem Tadeuszem* w czwartej lub piątej klasie szkoły podstawowej, zachwyty nad słowem, kompozycją sceny parzenia kawy, poczucie zapachu kawy i atmosfery dworku szlacheckiego (FW2). Wieczorek poetycki, recytacja wiersza *Guziki* Zbigniewa Herberta, utożsamienie się z wierszem, przeniesienie się do katyńskiego lasu, doświadczenie, jak nogi dotykają ziemi, w której tkwią guziki z płaszczy i mundurów poległych – efektem recytacji były ciarki u wychowawczyni (FW3). Lekcja języka polskiego i rozmowa o obrazie Rembrandta *Powrót syna marnotrawnego*, który polonistka zestawia z przypowieścią o synu marnotrawnym. Odkrycie, że dłonie ojca są niesymetryczne – mniejsza jest symbolem natury kobiecej, a większa natury męskiej. Olśnienie faktem, iż autor obrazu tak małym szczegółem przekazał taką ilość treści (FW3). Dni otwarte w szkole i spotkanie w sali 59 z panią, która opowiadała o swoim pobycie w Boliwii na misjach. Stało się ono punktem zwrotnym, iskierką, która zapaliła w studentce chęć pomagania innym, podróżowania, poznawania innych kultur (FW3). Pierwsza lekcja języka polskiego w gimnazjum i czytanie przez nauczycielkę początkowych scen *Balladyny* Słowackiego. Był to pierwszy zachwyty, którego studentka doświadczyła świadomie i którego nie zignorowała (FW21). Druga klasa liceum i udział w spektaklu *Jeździec burzy* w warszawskim teatrze „Rampa”. Pomimo upływu czasu studentka ze szczegółami opisywała treść, ale i emocje, które towarzyszyły jej tamtego dnia (FW4). Urzekają też podręczniki pierwszoklasisty starszej siostry czy rytuał zakupu przyborów szkolnych (FW12). Niezwykle przejmujący jest opis spotkania zorganizowanego przez nauczycielkę języka polskiego z byłym więźniem Auschwitz dla uczniów klasy maturalnej. Opisu jąca je studentka z niezwykłą pewnością stwierdziła, że był to jedyny raz, kiedy w sposób bardzo namacalny zetknęła się ze zjawiskiem zachwyty/olśnienia, a efekty spotkania opisywała w taki oto sposób:

Wywarło to na mnie ogromne wrażenie oraz zachwyty bardzo głęboki, osobisty i zapadający w pamięć, ponieważ w tamtym momencie utożsamiałam się z tym człowiekiem, miałam namacalny dowód istnienia historii [...]. Wydaje mi się, że było to dla mnie coś w rodzaju przebudzenia, że potrzebowałam tak silnego bodźca, który otworzył mi wówczas oczy na wiele spraw, zmienił sposób patrzenia na rzeczywistość, chociażby na czytanie literatury wojennej, która nigdy nie będzie już dla mnie bezosobowa (FW7).

Szczególnie interesujące z punktu widzenia podejmowanego tematu są dwie sytuacje, które opisują *de facto* ten sam fenomen powolnego, uważnego czytania – filolog polski to nauczyciel powolnego czytania, jak pisze jedna ze studentek, przytaczając słowa profesora prowadzącego zajęcia z literatury pozytywizmu i modernizmu. Doświadczenie czytania zdanie po zdaniu, słowo po słowie, przez cały semestr *Lalki* Bolesława Prusa studentka uznaje za „coś «niesamowitego», coś, co zburzyło przed nami kolejne mury zakrytej, tajemnej wiedzy i pozwoliło z innej perspektywy spojrzeć na literaturę, zatrzymując się przy niej na dłużej. Pozwoliło to także wejść w nią głębiej, co było dla mnie bardzo ważne i bardzo odkrywczе” (FW14). Drugie doświadczenie również miało miejsce na uniwersytecie. Dotyczyło egzaminu, a wcześniej zajęć prowadzonych przez profesora literatury dwudziestolecia międzywojennego i polegało na fascynacji szczególną pieczołowitością, wielostopniową, pogłębioną refleksją, nauką cierpliwości w eksploracji literatury, zachwycie spowodowanym odkrywaniem wciąż nowych kręgów interpretacyjnych (FW13).

Opisywane sytuacje są z całą pewnością charakterystyczne dla wybranej do badań populacji filologów polskich. Nie dziwi również w tym kontekście fakt przywoływania przez studentów momentów zachwyty nad samodzielną, pozaszkolną lekturą. Nie mam żadnej wątpliwości, że przytoczone przykłady to oazy na mapie kształcenia szkolnego. Bliższe są nam znane z codziennej praktyki szkolnej i obserwacji sytuacje, o jakich pisze Krzysztof Maliszewski: „Bycie nietkniętym pośród autorów, których się «zna» – pisze na ich temat klasówki, wypracowania, artykuły, książki – a którzy mimo to niczego nie powiedzieli, to opis standardowej patologicznej sytuacji edukacyjnej”²¹.

Z punktu widzenia pedagogicznego niezwykle cenna jest uwaga jednej ze studentek, która tak opisywała zachwyty:

Obrazy Edgara Degasa, pomnik Chopina w Warszawie, prace Władysława Hasiora w Zakopanem – wszystko to wywołało we mnie zachwyty, który nie miał nic wspólnego z wiedzą. Byłam dzieckiem i wszystko odbierałam intuicyjnie, kiedy oglądałam obrazy Degasa, nie miałam pojęcia, że spotykam się z dziełami wielkiego, uznanego artysty. Nigdy później, mimo pogłębiania wiedzy, nie doświadczyłam tak autentycznych zachwyty, jak wtedy (FW2).

Ważne jest więc uwolnienie zachwyty od konieczności posiadania wiedzy, pozwolenie sobie na niewiedzę, mało tego – uświadomienie sobie, że wiedza może w pewien sposób zakłócać zachwyty. Zbyt głęboko przesiąknięci jesteśmy poznawczym wymiarem kształcenia, przyrost wiedzy utożsamiamy z rozwojem osobowości. Aby być uważnym, w tym otwartym na zachwyty, trzeba pozwolić sobie niejednokrotnie na akceptację swojej niewiedzy i zaufanie własnym emocjom. Na dopuszczenie ich do siebie, poddanie się im. Jako wieloletni nauczyciel akademicki, ale i rodzic, upominam się o przywrócenie odpowiedniej rangi dydaktyce przeżycia²², uczeniu się przez przeżywanie w koncepcji Wincentego Okonia²³.

²¹ K. Maliszewski, *Ciemne iskry...*, dz. cyt., s. 232.

²² Tamże, s. 233.

²³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 191–207.

Do warunków edukacyjnych sprzyjających przeżywaniu treści kulturowych zaliczyć należy niewątpliwie te, które tworzone są w systemie pozaszkolnym, w tym między innymi w instytucjach kultury: teatrach, muzeach, galeriach, operach, filharmoniach, domach kultury, ale też ogniskach pracy pozaszkolnej, ogrodach botanicznych i wielu innych miejscach oferujących ciekawe, mądre zajęcia edukacyjne.

„Emocji przeżywanych na widowni nie da się porównać do żadnych innych, a do tego zakorzeniają się w naszych umysłach, procentując w przyszłości” (FW4). Znacznie trudniej wywołać efekt przeżycia w przestrzeni szkoły i warunkach „zaduchu”, o których pisałam wcześniej, dlatego tym bardziej żał zmarnowanych szans na ożywczy kontakt z kulturą, jak na przykład opisywane przez studentkę wizyty filharmoników w szkole:

Zawsze cieszyłam się na wieść o kolejnym spotkaniu z muzykami, niestety, nigdy nie było to dla mnie wydarzenie w pełni „przeżyte”. Działo się tak ze względu na obecność innych, niekoniecznie zainteresowanych występem uczniów, którzy przeszkadzali tym chcącym wysłuchać koncertu. Dodatkowym impulsem do niedzielenia się swoim zachwytem było narażenie na wyśmianie przez uczniów, którzy uważali takie spotkania za „fajne” jedynie przez wzgląd na nieodbywające się w tym czasie lekcje. Zaraz po występie wracaliśmy na zajęcia, a nauczyciele niezbyt chętnie pytali nas o wrażenia. Nie dawano nam więc możliwości, aby wewnętrznie [to – przyp. A.C.] przemyśleć, zachwycić się koncertem. Od razu trzeba było wejść z powrotem w sytuację typowo szkolną (FW1).

Studentka pisze tu o co najmniej dwóch ważnych kwestiach. Pierwsza to zaniechania dydaktyczne, brak przygotowania i podsumowania udziału uczniów w czymś, co miało miejsce w szkole i co mogło być świetnym pretekstem do uważnej rozmowy, przyjrzenia się sobie, różnym sposobom odbioru koncertu, emocjom, a może ich brakowi, i uwolnienia tych stanów ducha, ale i umysłu, od wartościowania. Druga kwestia wiąże się z naturą zachwytu, jego indywidualnym, bardzo osobistym i niepowtarzanym charakterem. Często zadziwienie dało się wyczytać z treści wypowiedzi (*implicite*) albo było sformułowane *explicite*: „Właściwie do dzisiaj nie wiem, czemu akurat ta scena tak mnie zachwyciła [...]. Było w tym coś magicznego, ale i dziwnego, bo zachwyty mój był samotny. Żadne dziecko nie dopatrzyło się w tym fragmencie piękna” (FW2). Czasem kryło się za nim pewne niedowierzanie: „Zachwyty i wywołana przez niego inspiracja działa więc w niekoniecznie zrozumiały sposób, chociaż lepiej jest powiedzieć – w bardzo kreatywny. To, jak przepracujemy zachwyty, jest często nieprzewidywalne i może przynieść ciekawe rozwiązania, których sami się nie spodziewaliśmy” (FW21), ale i obawy przed ujawnieniem swojego stanu. Jacek Kurek pisze o sporej odwadze, którą trzeba mieć, by przyznać się dzisiaj do zachwyty²⁴.

„Współczesna kultura osiągnęła wysoki stopień perfekcji w manipulowaniu emocjami ludzi”²⁵, dlatego tym bardziej jako nauczyciele, ale i jako rodzice

²⁴ *Dzieje zachwyty, czyli rzecz o szkole*, dz. cyt., s. 31.

²⁵ K. Olbrycht, *O roli zachwyty...*, dz. cyt., s. 20.

mamy obowiązek chronić delikatną, wrażliwą, subtelną naturę przeżyć naszych uczniów czy dzieci, pomagać im i przygotowywać ich do uważnego oraz głębokiego przeżywania zachwyty, upatrując w nim wartości i szansy na pełniejsze, bardziej przeżywane, a nie tylko poznawane życie. Zachwyty trzeba umieć przyjąć, trzeba też docenić jego wartość, wyciągnąć z tego stanu coś dla siebie, nie wstydząc się zachwyty. Analizy przedstawionych badań własnych przybliżają nas nieco, mam nadzieję, do pogłębionej refleksji nad realnymi warunkami edukacyjnymi sprzyjającymi pojawieniu się przeżywanej i doświadczanej zmysłami edukacji w praktyce szkolnej, a czas szkolny to dobry czas na „oswajanie zachwyty”.

BIBLIOGRAFIA

- Jaworska-Witkowska, Monika, Lech Witkowski. *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, 2010.
- Kabat-Zinn, Jon. *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. New York: Hyperion, 1994.
- Kurek, Aleksandra, Jacek Kurek, red., *Dzieje zachwyty, czyli rzecz o szkole*. Chorzów: Wydawnictwo P.P.H.U. „Rococo”, 2000.
- Maliszewski, Krzysztof. *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013.
- Maliszewski, Krzysztof. „Romantyczna tradycja *Bildung* – uwagi o sensie kształcenia na podstawie *Fragmentów* Friedricha Schlegla”. W: Krzysztof Maliszewski, Dariusz Stepkowski, Bogusław Śliwerski. *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2019.
- Nhat Hanh, Thich. *The Miracle of Mindfulness. An Introduction to the Practice of Meditation*. Boston: Beacon Press, 1987.
- Nhat Hanh, Thich, Katherine Weare. *Szczęśliwi nauczyciele zmieniają świat*. Tłum. Anna Czechowska. Warszawa: Wydawnictwo Mamania, 2018.
- Olbrycht, Katarzyna. „O roli zachwyty w rozwoju człowieka”. W: Katarzyna Olbrycht. *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2019.

Data wpłynięcia: 26 kwietnia 2020 r. Data zatwierdzenia do druku: 31 lipca 2020 r.

MINDFULNESS AND CULTURAL ADMIRATION IN EDUCATION

This article tries to estimate the importance and nature of challenges faced by humanistic research on admiration in light of mindfulness as defined by Jon Kabat-Zinn. The author seeks to establish to what extent mindfulness and the resulting admiration are present in the current school and university education system. The text ponders on reasons why admiration tends to be either absent or only

flickering in the school reality. Examples of educational situations are analysed to show that admiration is often not required, taking into account the conditions for it to appear. The 'undeserved' admiration that wells up in response to typical school activities gives hope for it to be more frequently present at school and more consciously initiated by the teacher. The discussion is based on the author's own study and content analysis of statements of Polish philology students from the University of Silesia in Katowice. Key thematic fields are defined to introduce and describe the nature of admiration, a largely underappreciated but extremely important experience in modern culture.

SŁOWA KLUCZOWE: uważność, edukacja, zachwyt, przeżycie

KEY WORDS: mindfulness, education, admiration, experience

