

Vesna Pobežin Roš

Čuječnost: pozor(nost)! Analiza čuječnosti z vidika pedagoškega diskurza in ideološke konstitucije sodobnega pedagoškega polja

Povzetek: Besedilo obravnava splošne premene v diskurzu pedagoškega polja in širše, pri čemer naglasi zlasti premike v razumevanju discipline in pozornosti z vidika posamezniku nadrejene, predhodne družbene občosti, ter nekatere izraze teh sprememb na področju šolstva. V ta namen se podrobneje posveča pojmu čuječnosti, kakor se uvaja in vedno bolj uporablja na tem področju. Preden se loti čuječnosti, vzpostavi svoj miselni okvir z obravnavo Lévi-Straussovega eseja o ustvarjalnem otroku. Nato na kratko predstavi pojem čuječnosti ter se v nadaljevanju posveti predvsem njegovi aktualni pojavnosti in pojmovnosti na pedagoškem področju. Pri tem sta v ospredju zlasti umestitev čuječnosti v milje sodobne šole in njenega prevladujočega diskurza ter način, kako se ta pojem prilaga širše prisotnim idejnim smernicam.

Ključne besede: čuječnost, šola, pedagoški diskurz, ideologija, pozornost, disciplina

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

Uvod

Prispevek obravnava čuječnost, kot se v zadnjem času pri nas pojavlja v pedagoškem polju in širše. Pri tem se osredotoča na način, kako se aktualna koncepcija čuječnosti umešča v sodobni pedagoški diskurz in njegove lastne idejne smernice, z namenom osvetlitve prevladujočega načina ideološke konstitucije pedagoškega polja. Ker to polje ni neobčutljivo za siceršnje ideološke težnje v družbi, nasprotno, lahko bi rekli, da jih celo v veliki meri odseva in sooblikuje, je v razmislek smiselno vključiti širše idejno in pomensko okolje.

Začnimo zato s profanim primerom iz sveta televizijskih serij. »*Sweet Magnolias*« je ameriška romantična serija, ki prikazuje vsakdanje življenje, čustvene, družinske, poklicne in vsakovrstne druge prigode treh protagonistk, prijateljic iz otroških let, ki živijo v manjšem mestu v Južni Karolini. Glede na umestitev v tradicionalno okolje Juga so v seriji nenavadno korektno in uravnoteženo zastopani predstavnice in predstavniki različnih rasnih in etničnih skupin, spolnih usmeritev ter telesnih proporcev. Zdi se, da sta bili zunanja podoba in identiteta likov skrbno preiščeni, da bi ponudili kar se da politično korektno reprezentacijo imaginarne multikulture, tolerantne zahodne demokratične družbe, ki sicer v marsičem visoko spoštuje religijo in tradicijo, a je to hkrati ne omejuje pri posvetnem življenju z dobršno mero neduhovnih užitkov in dobrin. Lahko bi rekli, da serija naslavlja najširši skupni imaginarni imenovalec zahodnih demokracij s poudarkom na popularni domnevni »ženski perspektivi«. Kot taka odzvanja popularne in širše uveljavljene družbenokulturno vzorce, pojmovanja in težnje, med katere spada danes tudi novodobna čuječnost. Slednja seveda dobi svojo referenco v omenjeni seriji, in sicer na nenavadno zgovoren in relevanten način. V nekem trenutku, ko se ena od glavnih junakinj znajde v stresnem spletu zdravstvenih, čustvenih in kariernih težav, ji prijatelj ponudi nasvet in pomoč: poskusi naj s čuječnostjo. Protagonistka v stiski je skeptična in napol posmehljivo, napol nejeverno dvigne obrvi, a nazadnje privoli – drugo jutro naj se zarana prikaže na dogovorjenem mestu. V naslednjem prizoru pa izvemo, da jo je »čuječi« prijatelj peljal nikamor drugam kot ribarit na bližnje jezero, kjer v samoti in tišini na bregu namakata trnek in zreta v lepo, sončno jutro.

Ta primer odlično povzema osnovni zastavek pričujočega prispevka. Napotuje namreč na vprašanje, zakaj se moramo dandanašnji opreti na čuječnost, da bi šli ribarit. Ta v Ameriki precej bolj kot pri nas uveljavljeni način preživljanja prostega časa v naravi, pogosto povezan z družinskimi vezmi in prijateljskim druženjem, je sicer že pregovorno sproščujoč; v ušesih nam bržkone takoj odzvanja skladba »*Gone Fishin'*« Louisa Armstronga. Lahko si predstavljamo, da zahteva umirjeno pozornost in gotovo tudi nekaj »tradicionalne« čuječnosti v starem dobrem pomenu besede. A v kontekstu serije, torej v imaginarnem kontekstu (ideala) sodobne zahodne družbe, se mora ribarjenje, če naj se ga lotimo, predstaviti kot »*mindfulness*« (ang. čuječnost), z referenco na vsem znano tehniko pozornosti in osredotočanja.

Na podoben način lahko opazujemo današnje uveljavljanje čuječnosti v pedagoškem polju. Mirna, urejena misel, pozornost in zbranost so bile nekdanj predpostavljene (seveda ne nujno vselej tudi dejanski) sinonim šolskega okolja in učenja; bile so pogoj in rezultat, ki naj bi bil sam na sebi izpolnjen z disciplino in samoumevnim miselnim trudom posameznika. Danes ni več tako. Ne le, da se v takih in drugačnih šolah precej ukvarjamo z bojem za miselno disciplino, pozornost in zbranost, za zagotovitev pogojev možnosti učinkovitega učenja in poučevanja, kar vse bolj odžira odmerjeni čas, še subtilnejše in predvsem nereflektirane spremembe so se zgodile prav na ravni predpostavk, domnev in pričakovanj. Danes v resnici teh »pogojev možnosti« ne moremo več povsem apriorno predpostavljati ali pričakovati.

Hkrati se na deklarativni ravni prav te nedavno precej samoumevne reči vse bolj poudarjajo in postavljajo v ospredje. Tehnike čuječnosti za pozornost, osredotočanje in umirjanje misli se tako lahko predstavljajo kot dobrodošel korektiv »ponorelega sveta«, ki se odraža v šolskih klopek; čuječnost kot da ponuja nov ovoj za nekaj, kar je bilo pedagoškemu polju imanentno, a se dozdevno počasi izgublja. Ob tem se zastavlja vprašanje, zakaj potrebujemo šolsko čuječnost, da bi si zagotovili pozornost, zbranost in disciplino. Kaj se je spremenilo, da moramo osnovne parametre, ki so nekdanj povsem legitimno gospodovali, se porajali in udejanjali v šolskem prostoru, podpirati, upravičevati ali celo zagotavljati s pomočjo amerikanizirane meditativne prakse?

Zelo podobno vprašanje si je v zvezi z ustvarjalnostjo in pedagogiko nekoč zastavil Claude Lévi-Strauss. To vprašanje je še danes povsem aktualno, tako z vidika ustvarjalnosti kot glede globljih, strukturnih uvidov, ki jih je mogoče uporabiti kot vodilo ali vzorec, saj presegajo posamezne primere in ciljajo na pedagoško polje in družbo nasploh. Preden se podrobneje posvetimo analizi čuječnosti z vidika sodobnega pedagoškega diskurza, se torej lotimo Lévi-Straussove obravnave ustvarjalnosti.

Ustvarjalni otrok

V zbirki esejev slavnega antropologa Clauda Lévi-Straussa *Oddaljeni pogled*, ki je izšla leta 1983, v slovenskem prevodu pa leta 1985, je poglavje z naslovom *Zapoznele besede o ustvarjalnem otroku*. To razmeroma kratko, a zelo lucidno in pomenljivo besedilo je danes zvečine pozabljeno ali povsem neznano, zlasti na področju šolstva in pedagogike, ki ga na neki način najbolj zadeva. Prinaša namreč

nekaj ključnih uvidov v logiko njegovega delovanja, ki so navkljub časovni distanci ne le še vedno, temveč vedno bolj aktualni.

Lévi-Strauss obravnava tematiko, ki je sodobnim pedagoškim ušesom povsem domača in aktualna; prevprašuje namreč odnos med šolo in ustvarjalnostjo otrok, ali bolje, med šolo in podobo Ustvarjalnega otroka. Ključno vodilo njegovega pristopa k problemu je izpostavljeno takoj na začetku. V okoliščinah zapoznane, premišljene reakcije na okroglo mizo z naslovom »Šola in ustvarjalen otrok«, ki naj bi impliciral, da pomanjkanje ustvarjalnosti otrok izvira iz pomanjkljivega šolskega sistema, se Lévi-Strauss vpraša: »[K]atera družba, razen naše, se je spraševala o tej stvari? Nobene take ne vidimo in celo pri nas se je skrb za spodbujanje ustvarjalnih darov otroka po vsem videzu pojavila šele pred kratkim; stara je kvečjemu nekaj desetletij. Mar smo potemtakem kar na lepem odkrili napake v tradicionalnem izobraževalnem sistemu?« (Lévi-Strauss 1985, str. 326) Nekoliko kasneje doda: »Še preden postane problem ustvarjalnega otroka pedagoški problem, se zastavi v okviru civilizacije.« (Prav tam, str. 327–328)

Kaj to pomeni? Razumevanje problematike, nakaže Lévi-Strauss, moramo najprej razširiti, preseči okvir, v katerega se zmotno postavlja. Spodbujanje ustvarjalnosti otrok v šolah ni pravi problem, problematično je predvsem specifično izpostavljanje kategorije otroka in njegove ustvarjalnosti, kategorije Ustvarjalnega otroka kot takega. In nadalje, ta kategorija, njeno (iz)postavljanje, učinkovanje in problematičnost niso omejeni le na področje šole in pedagogike.

Rezoniranje o vlogi šole v odnosu do otroške ustvarjalnosti je bilo že takrat utemeljeno s spremembami v družbi; danes pogosta polarizacija med »tradicionalno« in neko novo, »sodobno« šolo, ki botruje ali ustreza številnim drugim precej prisotnim (in ideološko učinkovitim) parom nasprotij,¹ se jasno zarisuje že tu.

»Nastanek in razvoj tega, čemur pravimo množična komunikacija, sta globoko spremenila razmere, v katerih so nekdanj prenašali znanje. Ne pretaka se več počasi iz generacije v generacijo v okviru družinskega ali poklicnega okolja, temveč se z vznemirljivo naglico širi v vodoravni smeri in po ravneh, med katerimi se kontinuiteta trga [...]. Šola, ki je še zmeraj zvesta staremu obrazcu, prekipeva na vseh koncih [...]. Ne zmore več, kakor nekoč, rabiti za prenosnik med preteklostjo in sedanostjo v navpični smeri, v vodoravni smeri pa med družino in družbo.« (Prav tam, str. 328)

Nova družba zahteva novo šolo, reformo, ki bi šolo prilagodila novim razmeram, spremenjenemu družbenemu, kulturnemu in gospodarskemu kontekstu (prav tam).

Tovrstna argumentacija lahko napeljuje na razmišljanje, da bi bilo dovolj reformirati metodologijo, da bi se v teh spremenjenih okoliščinah bolje približali otrokom ter omogočili učinkovitejšo organizacijo in strukturiranje novih spoznanj. Če bi bilo tako, razmišlja Lévi-Strauss, bi se morali vzgojitelji in učitelji »na hitro preleviti v etnografe družbe, ki ni več tista, za katero so bile uporabne metode, ki so se jih naučili. Če pa bi nove metode omogočale, da bi pri otroku zbudili zanimanje za to, kar počne, če bi mu pomagale razumeti in okusiti to, kar ga učimo, namesto da se tega uči na pamet, se tradicionalna namembnost šole zato še ne bi spreme-

¹ Prim. Štefanc 2005.

nila. Otrok bi se še zmeraj učil: seveda bolje in bolj inteligentno, kakor se mu je posrečilo prej, kljub temu pa bi se učil, to se pravi, sprejemal spoznanja in druge dosežke preteklosti.« (Prav tam, str. 329) Problem šolske reforme bi tako prešel v roke strokovnjakov za vzgojne metode in stvar bi bila rešena. Pa ni tako; v resnici ne gre za boljše, učinkovitejše, sodobnejše metode. Ta argumentacija je prekratka; spregleda namreč neskladje, ki je veliko bolj pereče: »Zares smo velikokrat imeli občutek, da so drugi udeleženci [okrogle mize] in nekateri deli občinstva odkrito ali prikrito spodbijali tradicionalno poslanstvo šole. Kakor da bi hoteti, da se otrok uči, bilo hkrati jalovo podjetje in napad na njegovo svobodo; in nikakor da bi bile intelektualne moči in spontanost, ki jih ima otrok, že same dovolj in bi izključevale sleherno prisilo, šoli pa kot edino vlogo pustile, da ne ovira njihovega prostega razvoja. Slišali smo celo, da je nekdo v podporo tej tezi omenjal po pravici slavna Piagetova dela. Učitelj iz Ženeve bi bil ob tem gotovo zelo presenečen, nikoli ni namreč trdil, da se čedalje bolj kompleksne mentalne strukture, ki se po njem pojavljajo v zapovrstnih stadijih otrokovega razvoja, lahko organizirajo in uredijo brez sleherne zunanje discipline.« (Prav tam, str. 329–330)

Tu je na tnalu nekaj pomembnega in temeljnega, tu je Lévi-Straussova poanta nemara najbolj priostrena. Odpor zoper »tradicionalno poslanstvo šole« v resnici odpira problematiko osnovnih predpostavk in pogojev delovanja ne le šole, temveč tudi družbe nasploh; kar izraža, je odpor do prisile, discipline ter arbitrarne družbene, simbolne, posamezniku predhodne in nadrejene zunanosti, ki jo po svoji funkciji, po svoji institucionalni strukturi zastopa šola. Okrog te še danes kar se da vrele kaše se suče celotna nadaljnja Lévi-Straussova argumentacija. Naj navedemo nekaj najbolj povednih odlomkov, ki, naj nam bralec oprostí in potrpi z nami, zaslužijo, da jih ponovno oživimo: »Ko se navdušujemo nad ustvarjalnimi darovi zelo majhnega otroka, smo potemtakem v precejšnji meri žrtve utvare. [...] Mentalne funkcije izhajajo iz selekcije, ki zatre vsakršne latentne zmožnosti. Dokler še obstajajo, jih upravičeno občudujemo, bilo pa bi naivno, če se ne bi uklonili neizprosni nujnosti, da se sleherno učenje, tudi tisto, ki ga dobimo v šoli, izrazi skozi osiromašenje. Res siromaši neustaljene darove zelo majhnega otroka, zato pa utrdi druge. Domnevajmo tudi, da se v nekaterih privilegiranih primerih te zmožnosti ohranijo, kakor pravijo o nekaterih pesnikih ali umetnikih. Mar mislimo, da oni najdejo vse zgolj v sebi?« (Prav tam, str. 330–331)

»Vselej ustvarjamo le na podlagi nečesa, kar potemtakem moramo temeljito poznati, pa čeprav zato, da mu lahko nasprotujemo ali ga presežemo. Pa vendarle se isti vzgojitelji, ki se jim zdi čudovito, da otroka urijo za boj z materialnimi predmeti, denimo z barvnimi pigmenti, s papirjem, čopiči, z glino, deskami in z rezanimi kamni, zgražajo ob tem, da bi utegnili od otroka zahtevati, naj se v francoskem spisu odzove na besedilo mrtvega ali živega avtorja, ker se tega, nam pravijo, sam ni domislil. Le kako ne vidijo, da je položaj obakrat enak?« (Prav tam, str. 331)

»Prisila šole, ki jo tako radi obtožujemo, je le ena plat ali en izraz prisile, ki jo sleherna dejanskost [poudarila V. P. R.] – družba pa je ena izmed njih – normalno izvršuje nad tistimi, ki se je udeležujejo.« (Prav tam, str. 332)

»Naši otroci se rojevajo in rastejo v svetu, ki smo ga naredili mi in ki prehitava njihove potrebe, vnaprej ugame njihova vprašanja, jih zasipava z rešitvami.

[...] Tega, da je v tem svetu lahkotnosti in potrate šola slej ko prej edini kraj, kjer se je treba potruditi, se podrediti disciplini, prenašati nadloge, napredovati korak za korakom, živeti, kot pravijo, 'trdo', otroci ne sprejmejo, ker tega ne morejo več razumeti. Zato so demoralizirani, kadar morajo prenašati vsakršne prisile, ki jih nanje družba in družinsko okolje nista pripravila, in zato nastanejo posledice te izgubljenosti, ki so kdaj pa kdaj tragične.« (Prav tam, str. 336–337)

In za konec: »Ugotoviti moram le še to, ali ravna narobe šola ali pa družba, ki vsak dan bolj izgublja smisel svoje funkcije. S tem da postavljamo problem ustvarjalnega otroka, sami sebe slepimo o predmetu: mi sami smo namreč s tem, da smo postali nebrzdani porabniki, čedalje manj zmožni ustvarjati. Ker nas straši naša lastna nezmožnost, prežimo na prihod ustvarjalnega človeka. Ker ga nikjer ne opazimo, se obupani nad zadevo obračamo k svojim otrokom.« (Prav tam, str. 337)

Vse navedene vrstice so, kot je najbrž postalo razvidno, tako aktualne, da jih danes lahko ponovimo, skoraj kakor da bi pravkar nastale. Le situacija se je v večini primerov dodatno zaostрила.

Odpor zoper »tradicionalno poslanstvo šole«, denimo, nikjer več ne čuti potrebe, da bi se prikrival; nasprotno, sodobnost ga je uveljavila in tako rekoč uzakonila, s tem ko je redefinirala celotno pojmovno polje. Zagovarjanje nove metodologije sodobne, »reformirane« šole se je spojilo z odporom do vnanjosti, posamezniku predhodne realnosti, tako da ga je vpelo v samo opredeljevanje pojmov, ga vtkalo v osnovno razumevanje teh pojmov *nasploh*. Učenje tako že dolgo ni več »le« sprejemanje spoznanj in drugih dosežkov preteklosti, temveč aktivno ustvarjanje, porajanje, konstrukcija; znanje se je že dolgo tega pomnogoterilo, razdrobilo na množico različnih znanj, ki niso nujno posamezniku vnanja in vnaprejšnja, ob tem pa vsakemu pritiče posebna metoda in postopek, kako naj bi ga dosegli, ustvarili, (so)oblikovali. Poučevanje je postalo umetnost, ki ji na papirju ni para; učitelj in učenec pa sta vedno bolj fluidni, spreminjajoči se, prelivajoči se kategoriji.

Številna prizadevanja so usmerjena v redefinicijo sodobnega področja prenosa vednosti, ki, kot lepo izpostavlja Lévi-Straussovo razmišljanje, natanko to noče več biti; vednost, ki bi se, vnaprej izgotovljena, prenašala, je *passé*. Na tem področju se danes bohotijo predstave prvobitne subjektivne sile, ustvarjalnih darov, notranjih potencialov vsakega posameznika, ki jim mora biti omogočen razvoj, skratka to, čemur lahko rečemo tudi fantazma *Ustvarjalnega otroka*. Lévi-Strauss se zavzame za upoštevanje vnanjosti, za sprejetje primarnosti zunanje prisile, prisile »sleherne dejanskosti«, ki šele omogoči posameznikovo subjektivno konstitucijo. To ne pomeni, da je vsakršna prisila upravičena ali vsakršna posamezniku predhodna dejanskost absolutna; pomeni pač, da je v vzgoji in izobraževanju njena funkcija neizogibna, da z njeno logiko ne moremo opraviti s preprosto opustitvijo, ignoranco ali odločitvijo. »Vsekakor naj nas bo strah tega,« sklene Lévi-Strauss, »da ne bomo hkrati s tem, da svojim sebičnim sanjarijam žrtvujemo krute nujnosti učenja, naposled vrgli čez krov šole z vsem, kar še zmeraj je, in ne prikrajšujemo zanamcev za tisto malenkost, ki je še trdna in substancialna v dediščini, ki jim jo lahko zapustimo.« (Prav tam, str. 337).

Če zaokrožimo, je pri vsej stvari ključno dvoje. Najprej, Lévi-Strauss zasluhi in izpostavi fantazemske razsežnosti podvzetja, ki ga zaznamuje odpor do družbene

zunanosti in njene prisilnosti. Odporu do vnanosti in posamezniku nadrejene družbene prisile je komplementarno povečevanje notranosti, izvorne posameznikove »substance«, vsebine, ki so ji v prevladujočem pedagoškem in družbenem imaginariju pripisane skoraj brezmejne zmožnosti. Tu nastopa v podobi Ustvarjalnega otroka, a lahko ima več obrazov in se tako na področju vzgoje in izobraževanja kot širše v družbi danes prikazuje na različne načine. Da govorimo o fantazmatski razsežnosti, ki presega zgolj področje šole, pomeni, da se okrog podob (ustvarjalnosti ali česa drugega), ki se projicirajo v otroke, okrog predstav o nepodrejenosti, nezaznamovanosti z družbenimi pričakovanji in vnaprejšnjimi označevalci dejansko organizirata užitek in zainteresiranost odraslih; »sebične sanjarije« o otroških (in posledično človeških) zmožnostih so eden od aktualnih načinov družbene organizaciježitka ter osmišljanja posameznikovega mesta v družbi. Hkrati se te predstave organizirajo v skladu z določenimi ideološkimi težnjami; prav s tem, ko se lahko predstavljajo kot samoumevne, ko se nam zdijo povsem naravno razvidne, nakazujejo in določajo širši okvir realnosti, vedenjskih obrazcev in pravil, ki se jim pokoravamo in jih bolj ali manj nereflektirano sprejemamo.²

S tem v mislih ponovimo še drugo nič manj pomembno lekcijo, ki smo jo izpostavili že na začetku: »Še preden postane problem ustvarjalnega otroka pedagoški problem, se zastavi v okviru civilizacije.« (Prav tam, str. 327–328) Če se ustvarjalni otrok kaže kot problem šolstva, je to zato, ker je v resnici to na neki način problem celotne družbe; gre za »civilizacijsko dramo, ki je veliko prej, preden odseva v pedagoški krizi, v korenini problema« (prav tam, str. 336). Fantazme pedagoškega polja niso endemične; nastajajo v korelaciji z zagatami, potrebami ali spremembami v konstituciji družbene realnosti in konstituciji posameznikov v njej. Ker je to polje precej izpostavljeno in po svoji notranji logiki nujno dojemljivo za premene ideoloških težišč v družbi, lahko služi kot odličen detektor in kazalnik ključnih družbenih težav.

Podobno kot se Lévi-Strauss loti imaginarija otroške ustvarjalnosti, se je zato smiselno posvetiti tudi koncepciji čuječnosti in družbenim, diskurzivnim ter ideološkim okoliščinam, v katerih je danes na specifičen način izpostavljena. Ideološka konstelacija družbe in njenih sistemov je namreč zvezana z mehanizmi uveljavljanja in reprodukcije gospodarskih razmerij ter z vpetjem posameznika v mrežo teh mehanizmov in njihovih učinkov. Ne gre le za to, kaj nam posamezni pojmi pomenijo na deklarativni ravni, temveč tudi za to, kako njihovi pomeni ideološko učinkujejo. Čeravno se torej praksa čuječnosti, kot bo predstavljeno v nadaljevanju, lahko prezentira kot sredstvo posameznikovega upora, osvoboditve ali samopomoči v odnosu do družbenih pritiskov, je njeno pojmovanje, zlasti ko ga prenesemo v pedagoško polje, nujno podvrženo tovrstnim ideološkim mehanizmom in učinkom, ki tako rekoč po definiciji prispevajo k posameznikovi podreditvi določenim obrazcem gospodstva in družbene moči. Pomembno je, da poskušamo reflektirati

² Takole je učinek ideologije lepo povzel Mladen Dolar: »Trik je ta, da ideološka laž ni kratko malo v izjavah, ampak v sami realnosti, ob kateri naj merimo resničnost ali lažnost izjav. [...] Ideologija je ravno tisto, kar se nam kaže kot očitno stanje, kakšne da so stvari v resnici, tisti okvir, za katerega prezremo, da je samoumeven, tista dejstva, za katera se zdi, da jih ni mogoče ovreči, in ki so prikazana kot samodejnost. Začne se ravno pri tistem, kar se nam zdi naravno, dejstveno razvidno in samo po sebi nujno. Prvi stavek ideologije je: ‚Jaz nisem ideologija.‘« (Dolar 2016, str. 20)

in razumeti, kako se ti učinki udejanjajo v aktualnem pedagoškem diskurzu in polju.

Čuječnost ...

O čuječnosti se je danes mogoče poučiti že marsikje. Pojem pri nas sicer še ni toliko uveljavljen, da bi bilo njegovo poznavanje in razumevanje samoumevno; nasprotno, domnevamo lahko, da ga, razen v določenih krogih in specifičnih okoljih, ljudje večinoma ne poznajo. Hkrati pa je takoj, ko želimo o njem izvedeti več, hipoma na voljo kar nekaj virov in gradiva vseh vrst. Ti viri so si precej različni in temu primerno se razlikujejo tudi informacije, ki jih o čuječnosti ponujajo.³ Če iskanje in prebiranje razširimo na angleško različico *mindfulness*, ugotovimo, da je na tujem, zlasti na Zahodu, to že dolgo prisoten in precej razširjen fenomen. Navzlic budističnim koreninam stanja ali prakse, na katero naj bi se izraz čuječnost nanašal, pri tem ni težko prepoznati, da prihaja najpopularnejši tok, ki v zadnjem času prinaša v naše kraje vedno več čuječnosti, predvsem iz Združenih držav Amerike.

Kratka zgodovina novodobnega gibanja za čuječnost je širše dostopna in gre približno takole. Čuječnostna meditacija se je začela razširjati na Zahod predvsem v sedemdesetih letih in za različico, ki je danes med najbolj vplivnimi, naj bi bila ključna ustanovitev Društva za meditativno gojenje modrosti (ang. *Insight Meditation Society* ali IMS) leta 1975. V tem društvu, ki naj bi bistveno vplivalo na zahodno dožemanje budizma in čuječnosti, je sodeloval tudi Jon Kabat-Zinn, ta je »leta 1979 na Univerzi v Massachusettsu ustanovil Kliniko za zmanjševanje stresa in zasnoval t. i.; na čuječnosti osnovano metodo za zmanjševanje stresa« (ang. *Mindfulness-Based Stress Reduction*; MBSR), prvo in bržkone še dandanes najbolj znano v nizu na čuječnosti osnovanih terapevtskih intervencij (ang. *mindfulness-based interventions*; MBI).« (Vörös 2015, str. 143–144) Kabat-Zinnova opredelitev čuječnosti naj bi zajemala predvsem nepresojajočo pozornost ali zavedanje v danem trenutku (Vörös 2015, str. 144). »Čuječnost je zavedanje, ki vznikne, ko namensko in brez presojanja posvečamo pozornost temu, kar iz trenutka v trenutek doživljamo.« (Križaj 2019, str. 40)

V sodobnih priročnikih za čuječnost je najti navedbe številnih blagodejnih učinkov, ki naj bi jih po raziskavah in izkušnjah tovrstna praksa prinašala. Med njimi so izboljšanje sposobnosti koncentracije, ohranjanje notranjega miru navzlic stresnim okoliščinam, izboljšanje pomnjenja in sposobnosti učenja ter izboljšanje odnosa posameznika do samega sebe in drugih. Prav tako naj bi zmanjšala doživljanje stresa, tesnobe in depresije ter na splošno izboljševala duševno zdravje.

Usmerjenost na sedanji trenutek naj bi spodbujala boljše soočanje s težavami ter posledično boljše počutje in večji občutek sreče – poleg naštetih pa se omenjajo

³ Med slovenskimi viri je najbrž najbolj poglobljeno, temeljito in znanstveno proučevanje ter večstransko osvetlitev pojma čuječnosti mogoče najti v tematski številki *Poligrafo*, »Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi«, ki sta jo leta 2015 uredili A. Zalta in T. Ditrich. Vse, ki bi jih zanimal bolj študiozen pristop k zgodovini pojma, njegovim izvorom v budizmu ter različnim vidikom čuječnosti v psihoterapiji in psihologiji, vsekakor napotujemo tja.

še drugi pozitivni učinki čuječnosti (Križaj 2019, str. 32–36). Tudi otrokom in mladostnikom naj bi čuječnost prinašala številne prednosti, kot so »ustreznejše uravnavanje čustev, več socialnih spretnosti, večja sposobnost za usmerjanje pozornosti, boljši delovni spomin, sposobnost načrtovanja in organizacije, večja samozavest, občutek umirjenosti, sproščenosti in sprejemanja sebe, kakovostnejši spanec, manjši strah pred opravljanjem izpitov, zmanjšana motnja pozornosti, hiperaktivnost in impulzivnost, manj pogosti negativni afekt oziroma neprijetna čustvena stanja, zmanjšana tesnoba, zmanjšana depresivnost, manj vedenjskih težav in težav z obvladovanjem jeze« (Burke v Burdick 2019, str. 3).

V psihologiji in na področju psihološkega svetovanja se je, tako A. Arzenšek, čuječnost uveljavila v dveh pristopih, na eni strani kot program spopadanja s stresom (ang. MBSR), »ki je namenjen zmanjševanju psihičnih posledic bolezni, ki jih zgolj s klasično medicino ni mogoče pozdraviti« (Arzenšek 2015, str. 75), na drugi strani pa kot program »kognitivne terapije za spopadanje z depresijo [...]. Vsakega od obeh uveljavljenih in empirično potrjenih pristopov je mogoče izvajati skozi serijo vodenih praks.« (Prav tam) V obeh primerih se prakticiranje čuječnosti povezuje s pozitivno psihologijo, ki pomeni »znanstveno proučevanje pozitivnih izkušenj in pozitivnih osebnih značilnosti ter dejavnikov, ki jih krepijo« (prav tam, str. 76), in naj bi predstavljala razširitev fokusa psihologije s »trpljenja, psihopatologije in korigiranja primanjkljajev na izgradnjo psihološkega blagostanja« (prav tam). S pozitivno psihologijo povezane psihološke intervencije naj bi krepile pozitivno čustvovanje, mišljenje in vedenje ter spodbujale predvsem premagovanje vsakodnevnih težav, pa tudi psihopatologij. Kot take naj bi zmanjševale trpljenje in posamezniku pomagale krepiti notranjo motivacijo, zmanjševati napetost ter spreminjati vedenjske vzorce. »Ukrepi vključujejo denimo prakticiranje prijaznosti in odpuščanja, izkazovanje hvaležnosti in krepitev pozitivnih čustev. Med te oblike ukrepov sodi tudi program čuječnosti.« (Prav tam)

B. Škodlar in D. Srakar izpostavljata, da je na področju psihoterapije, kjer se je pojem pri nas nemara najbolj strokovno uveljavil, pomembno upoštevati dva pola sodobnega širjenja čuječnosti, širši družbeni ali poljudni vidik na eni ter strokovni in znanstveni vidik na drugi strani. Čeravno naj bi psihoterapija po mnenju avtorjev delovala na njenem presečišču, kjer strokovno poznavanje in razumevanje čuječnosti dopolnjujeta klientom prijazen in razumljiv jezik in pristop, podobno kot mnogi strokovnjaki poudarjata predvsem pomen »strokovnosti, jasnosti in točnosti pri opredeljevanju mehanizmov in predvidenih učinkov uporabe čuječnosti v kliničnem kontekstu. [...] Pri tem je pomemba sposobnost razločevanja in kritične presoje obstoječih virov znanja in védenja o čuječnosti in širših družbenih trendov, ki soustvarjajo sodobni pomen 'čuječnosti'«. (Škodlar in Srakar 2015, str. 59)

Na podobna stališča je mogoče naleteti v raznih strokovnih virih in poudarek na upoštevanju strokovnosti ali pomembnosti pravilnega razumevanja in rabe čuječnostne meditacije je razumljiv ter zelo razširjen, ne glede na strokovno provenienco ali pristop k razumevanju čuječnosti oziroma ne glede na to, kaj je za posamezne pristope pravilno ali strokovno. Tako so se okrog čuječnosti v nemale že številne polemike in duhovi se, kot je videti, na eni strani burijo predvsem zaradi ločitve čuječnosti od njenih budističnih korenin, zaradi njene »sekularizacije«,

popreproščenja, njenega izvzetja iz sistema, kjer je bila čuječnost le ena od prvin ali praks na specifični duhovni poti in so jo dopolnjevale določene etične dimenzije.⁴ Po drugi strani naj bi se (zlasti v psihoterapevtski stroki) porajala tudi vprašanja, ali je prakticiranje čuječnosti res izključno koristno in neškodljivo početje oziroma kakšni so njeni morebitni negativni učinki (gl. Vörös 2015, str. 139–141).

Kako pa je s čuječnostjo v šolah? Videti je, da se tako v svoji najširši pojavnosti kot tudi v šolah predstavlja predvsem kot tehnika samopomoči, praksa osredotočanja in umirjanja misli in telesa, ki lahko posamezniku pomaga pri soočanju z negativnimi in stresnimi vplivi okolja. Kot taka ni vpeta zgolj v strokovnopojmovne okvire terapevta ali omejena z refleksijo strokovnjaka; ponuja se kot splošno dostopna praksa, za katero lahko zadostuje priročnik ali vodenje učitelja, vzgojitelja ali starša (kot na primer nakazuje naslov *Čuječnost za otroke in najstnike: Priročnik za vse, ki delate z otroki*). V *Katalogu programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju* (tj. v naboru programov, ki so točkovani in prispevajo k strokovnemu napredovanju učiteljev) se čuječnost vse pogosteje pojavlja med temami in cilji, na voljo pa so tudi čuječnostna usposabljanja za pedagoške delavce, ki ponujajo bolj poglobljeno seznanitev s teorijo in tehnikami (gl. *Katalog programov*).

Na spletni strani *Društva za razvijanje čuječnosti*, ki med drugim organizira eno takih usposabljanj, si lahko malo pobliže ogledamo horizont in glavne poudarke (bodoče) šolske čuječnosti. Čuječnost, izvemo, »je način zavedanja svojega doživljanja, ki ga spremlja odnos sprejemanja, odprtosti in *radovednosti* [poudarila V. P. R.]. Praksa čuječnosti nam pomaga, da se svojo pozornost učimo usmerjati na trenutno izkušnjo, kot se poraja tukaj in zdaj. [...] Čuječnost je sposobnost, ki je človeku prirojena. Razvijamo in krepimo jo lahko na številne načine. Zavedanje svojega doživljanja je za čustveni in osebni razvoj vsakega posameznika ključnega pomena [...]. Razvijanje čuječnosti ima za posameznika številne koristi, ki so znanstveno dokazane« (Društvo za razvijanje čuječnosti: Čuječnost v šolah). Skratka, čuječnost je eden najobetavnejših načinov ohranjanja in izboljšanja duševnega blagostanja (prav tam).

V šolah moramo k temu, kajpak, pristopiti celostno: »veščine in znanje čuječnosti želimo razširiti med učence, učitelje in druge udeležence vzgojno-izobraževalnih procesov, saj je šola prostor, kjer se poleg intelektualnega odvija tudi čustveni in socialni razvoj. [...] *Poučevanje je več kot prenos znanja* [poudarila V. P. R.] na učence in izmenjava kognitivnih informacij med udeleženi. Duševno blagostanje učencev je odvisno od kakovosti odnosov s pomembnimi odraslimi osebami – kar so seveda tudi učitelji« (prav tam). Zato je seveda razumljivo, da ima »skrb za duševno zdravje učitelja [...] pomembne koristi tudi za učence. Učiteljski poklic je eden izmed najbolj stresnih poklicev, saj raziskave kažejo, da je večina učiteljev močno pod stresom, 40 % jih je celo izgozorelih. [...] Učitelji pod stresom so bistveno manj zadovoljni s svojim delom, so manj učinkoviti pri delu in pogosto razmišljajo o opustitvi poklica. [...] S preizkušenim, sistematičnim pristopom razvijanja čuječnosti v okviru programa učitelji krepijo lastno duševno blagostanje, kar posledično pomeni tudi skrb za duševno blagostanje učencev.« (Prav tam)

⁴ Prim. Purser 2019.

Dodamo naj, da se dotični program čuječnosti za učence opira in referira na program *Mindful Schools*, ki se v ZDA izvaja že od leta 2007, na spletu pa se predstavlja s sloganom »Skrbimo za opolnomočenje učiteljev (edukatorjev) za ustvarjanje enakopravnega, radostnega učnega okolja.«⁵ Spremljevalni videomaterial prikazuje skupine mirnih, nasmejanih, sproščenih otrok, ki nežno in spokojno poslušajo, zapirajo in odpirajo oči, dvigujejo roke, se čudijo, se pogovarjajo, meditirajo, vmes pa se pojavi še pomirjajoč posnetek cvetočih nasadov rožmarina (*Mindful Schools*).

Na tej točki lahko ugotovimo, da smo pravzaprav zapustili specifično področje čuječnosti in vstopili v širši diskurz in imaginarij pedagoškega polja. Natanko zato je z vidika pričujoče argumentacije vprašanje pravilnosti in strokovnosti pristopov k čuječnosti, poglobljen študij njenih izvorov, njene duhovne razsežnosti ali tehtanje njenih praktičnih učinkov ter koristi in morebitnih pasti postranskega pomena. Namreč, ne glede na strokovne poudarke in etične pomisleke je pojem že vstopil v širši idejni »eter« in tudi v pedagoško polje, kjer pa lahko le součinkuje v prevladujoči idejni in fantazmatski konstelaciji. Vsakršne morebitne učinke čuječnosti in njenega vnašanja v prostore in področja vzgoje in izobraževanja je zato smiselno prevprašati z distance in razmisliti, čemu in kako se čuječnost tu sploh (lahko) pojavlja kot potrebna in zaželena praksa.

... v šoli

Govorica čuječnosti, kot se predstavlja v navedeni obliki, navzlic morebitnim skrajnejšim pričakovanjem v šolski prostor ne prinaša ničesar revolucionarnega; pravzaprav se je sama po nujnosti priličila diskurzu, v katerega se umešča. Poudarja učenje, radovednost, prirojene človekove zmožnosti in darove, skrb za duševno blaginjo. S svojimi številnimi blagodejnimi učinki na posameznika in skupnost – ki jim, da ne bo pomote, na tem mestu sploh ne želimo oporekati! – se odlično prilaga sodobnim koncepcijam šole kot prostora dobre klime in počutja, kjer je v ospredju holistična perspektiva posameznikove dobrobiti. Podobe čuječe šole so podobe veselja, sproščenosti, sodelovanja in čustvene harmonije; to pa so hkrati podobe, ki že precej časa napolnjujejo pedagoški imaginarij.⁶

⁵ »We empower educators to cultivate equitable, joyful learning environments.« (*Mindful Schools*)

⁶ Nemara ga še vedno kar najbolje ilustrira naslednji navedek: »Drugačna šola omogoča vsakemu učencu, da napreduje in raste, pridobi samospoštovanje in občutek lastne vrednosti, ker je udeležen v soustvarjanju znanja v svojem izvirnem projektu učenja. [...] Učitelj se pridruži učencu, da bi skrbno soustvarjanje začel tam, kjer učenec je; učenec začne iz svoje ekspertnosti, da bi raziskoval, odkrival in se učil. [...] Učeča se skupnost omogoča raziskovanje pluralnosti znanja in dragoceno izkušnjo sodelovanja in bogastva raznolikosti. Slišijo se vsi glasovi v razredu, dela večglasna učeča se skupnost. [...] Vsak otrok se uči iz svoje izkušnje, uči se od drugega in uči druge! [...] Učitelj se pridruži učencu, učenec se pridruži drugemu učencu, učenec se pridruži učitelju. Vse je tu: poslušati, slišati, pogovarjati se, odgovarjati.« (Čačinovič Vogrinčič 2011, str. 112) In še: »Na obzorju pedagoškega pogleda zdaj zaeksistirajo sebstva najbolj neverjetnih zmožnosti, vsa ‚drugačna‘, vsa enako(pravno) srečna: gre za entitete, ki se spontano udelejujejo po poti neskončnega procesa osebnostne rasti, intersubjektivnega ustvarjanja in sinergičnega sodelovanja z okoljem.« (Jovanović 2013, str. 24)

Premnoge šolske spletne strani, vzgojni načrti ter taki in drugačni programski sestavki se šibijo od zavidanja vrednih in plemenitih ciljev, ki jim seveda nihče ne želi oporekati lepote in poželjivosti. Šola se danes mora prikazovati v kar najlepši in najprivlačnejši luči, njena podoba in prepoznavnost v širšem okolju pa sta izrednega pomena. Posamezne šole, denimo, že dolgo zbirajo različne značke in certifikate. Kot podjetja, ki se z njimi ponašajo pred svojimi kupci in jih prepričujejo, da je prav njihova storitev najboljša ali najprimernejša na trgu, se tudi šole vedno bolj oskrbujejo s tovrstnimi potrdili. Tako poznamo certifikat »kakovosti za prihodnost« v vzgoji in izobraževanju, pa projekte, kot so »ekošola«, »strpen vrtec« ali »strpna šola«, »zdrava šola«, »učeca se šola« (sic!) in podobno. Na enak način si lahko zamislimo tudi čuječe šole, kjer bo navrh vseh njihovih drugih vrlin deklarirano poudarjena še skrb za duševno blagostanje (in zdravje?) posameznika.⁷

Šolska čuječnost lahko tako po eni strani prinaša še več »istega« ali morda slednje le še bolj izostreno, po drugi strani pa opozarja na inherentno »napako« v sistemu in vsekakor odraža njegovo in splošno družbeno simptomatiko. Namreč, navzlic vsem najboljšim namenom in načrtom v šolskih prostorih vztrajajo določene zagonetke, ki jim ne moremo priti na kraj. Eno takšnih lepo izpostavi Krek (2013): »S tezo, da ‚ni drugega pedagoškega diskurza‘, merimo na prevlado pojavov in družbenih procesov, ki kljub širokemu družbenemu konsenzu, da mora posameznik pridobiti kakovostno splošno izobrazbo in kakovostno znanje, te ideale in namere spodnašajo. V nekaterih ključnih točkah spodnašajo temelje, ki so potrebni za pridobitev kakovostne splošne izobrazbe in znanja oziroma dosežkov, kakršne bi glede na posameznikove sposobnosti od njega lahko pričakovali. [...] vprašanje je, kako se kljub kritikam, in ne mimo zavedanja udeleženih, marveč navkljub vednosti vsaj določenega dela udeleženih, vedno znova v šolskem polju generirajo učinki, ki potiskajo delovanje šolskega sistema stran od deklariranih ciljev.« (prav tam, str. 134–135)

Na podoben način bi si lahko zastavili vprašanje, zakaj se v pedagoškem polju kljub dlje časa prisotnemu poudarjanju posameznikove (predvsem učenceve) dobrobiti očitno vedno bolj generirajo povsem nasprotni učinki. Če le obrnemo seznam prednosti čuječnosti, ki jih našteva priročnik za delo z mladimi: kako to, da imajo dandanašnji otroci domnevno *pogosto* (ali pa vsaj občutno pogosteje kot nekoč) težave z uravnavanjem čustev, slabe ali pomanjkljive socialne spretnosti, slabe sposobnosti za usmerjanje pozornosti, slab spomin ali sposobnost načrtovanja in organizacije, nizko samozavest, težave z nemirnostjo, nesproščenostjo in nesprejemanjem samega sebe, težave s spanjem, pretiran strah pred izpiti, motnje pozornosti, težave s hiperaktivnostjo in impulzivnostjo, pogosta negativna čustvena stanja, tesnoba, depresivnost, vedenjske težave in težave z obvladovanjem jeze? (Prim. Burke v Burdick 2019, str. 3) Podobno lahko rečemo za učitelje; če večina učiteljev močno trpi za stresom in jih je skoraj polovica izgorelih, mnogo pa jih razmišlja o zamenjavi poklica (gl. Društvo za razvijanje čuječnosti: Čuječnost v šolah), ali ni tukaj na mestu vprašanje, *zakaj?* Zakaj bi po vseh teh blagodejnih reformah in prizadevanjih za

⁷ Splošno blagostanje posameznika, zlasti učencev, je seveda že zdaj povsem v ospredju, pri čemer je »blagostanje« (ali »dobro za otroka«) odprta kategorija, okrog katere ni več pravega konsenza in je vse bolj prepuščena svobodni izbiri staršev in trenutnemu otrokovemu počutju.

boljšo šolo v 21. stoletju⁸ ne le premnogo učencev, temveč tudi učiteljev šolo najraje obesilo na klin? In to še pred karantenskimi ukrepi in šolanjem na daljavo?

Kljub dobronamernim reformam, številnim deklarativnim (in v smislu birokratskih postopkov ter porabljenega časa in papirja tudi povsem oprijemljivim) prizadevanjem za odličnost, kljub financiranju raznovrstnih projektov, ki naj jo obogatijo, približajo skupnosti in omogočijo, da bi se otroci v njej učili za novo tisočletje in v skladu s strokovnimi smernicami ter kulturnopluralnimi vrednotami demokratičnih družb – navkljub vsemu temu je videti, da novodobna šola peša ravno pri doseganju tistega svojega (osnovnega, nekoč edinega) cilja, ki je Lévi-Straussu še predstavljal očitno samoumevnost. »Da takšni procesi potekajo, je mogoče pokazati na različnih ravneh, simptomatična točka pa je že ocenjevanje znanja. V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011* [...] smo se vprašali, ali so kriteriji za pozitivno in odlično oceno primerljivi s kriteriji v državah, s katerimi se želimo primerjati. Upravičenost takšnega spraševanja so potrdile primerjave rezultatov nekaterih mednarodnih raziskav na eni strani in na drugi strani analize, ki so pokazale visoko raven ocen v naši osnovni šoli oziroma distribucijo ocen, ki je pri določenih predmetih izrazito naklonjena dvema najvišjima ocenama.« (Krek 2013, str. 135) Skratka, šola »nenehno generira učinke – rečeno z enim izrazom – popustljivosti, ki v sistemu delujejo dejansko v nasprotju z zastavljenimi cilji« (prav tam, str. 134).

V priročniku za učitelje in svetovalne delavce o stresu pri učencih, ki ga je izdal NIJZ, lahko hkrati preberemo, da se med učenci v zadnjem desetletju vedno bolj širita nezadovoljstvo s šolo in občutek obremenjenosti. Takoj za tem izvemo: »Otroci na doživljanje velikih obremenitev in z njimi povezanega stresa niso najbolje prilagojeni, zato se že v mlajšem obdobju lahko pojavljajo različne težave ali motnje. [...] Glede na to, [...] da so največji stresi pri otroku in mladostniku pogosto povezani s šolo, je ena pomembnih možnosti za učinkovito vplivanje na tovrstne težave učenja otrok, kako se soočiti s stresom v šoli, kako reševati težave in krepitev njihove pozitivne samopodobe.« (Jeriček Klanšček in Bajt 2015, str. 8) Se pravi, ambicioznim in daljnosežnim ciljem izobraževanja v 21. stoletju, kot so »učiti se, da bi vedeli«, »učiti se delati«, »učiti se biti« in »učiti se učiti«, se mora zdaj, ne povsem presenetljivo, pridružiti še »učiti se shajati (z vsem tem pritiskom)«. Odveč je poudarjati, kako idealno se na tovrstne potrebe prilega šolska čuječnost, a hkrati ni težko prepoznati, da je ne le oblika, v kateri se ponuja, temveč predvsem logika, ki (p)odpira možnost njenega vstopa v šole, le kontinuirano nadaljevanje zatečenega stanja.

Seveda bi lahko rekli, da je na ravni posameznika (ki pa je dandanes tako rekoč edina zveličavna in relevantna) sodobna čuječnost učinkovito orodje za izboljšanje trenutnega stanja. A z vidika šolskega sistema (in družbe nasploh) je to lahko le obliž na rano, ki sam po sebi ne bo odpravil globljih težav, temveč bo s svojo pojavnostjo in obliko najbrž celo prispeval k utrjevanju obstoječih ideoloških shem. Če bo tako, to ne bo po krivdi napačne rabe ali interpretacije čuječnosti,

⁸ Cvetober usmeritev s »preloma stoletja«, ki naj bi šolo ponesle v svetlo prihodnost, je s še vedno aktualnimi ter vplivnimi načeli in retoriko Unescovo poročilo *Učenje – skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO* (Delors idr. 1996).

temveč zaradi logike sistema in prevladujoče ideološke konstelacije, ki jo oblikuje in uporablja.

Dober primer za to se ponuja na spletni strani Siol.net, kjer v članku z naslovom »Nova metoda, s katero je študij zabavnejši – čuječnost« skozi celotno besedilo, ki naj bi predstavljalo čuječnost, v poudarjenem tisku nastopajo najnovejši Huawei-ievi produkti. Na primer: »Vaje za čuječnost lahko potekajo tudi zgolj nekaj minut dnevno. Pred začetkom izvajanja vaj si na pametni telefon Huawei [...] nastavite štoparico, da vas bo opozorila, ko se bo vaja iztekla. Morda bo še lažje, če si štoparico nastavite kar na vašo pametno uro Huawei [...] ali Huawei [...], če ste bolj športne narave. Vsakodnevna vaja čuječnosti bo v vaše življenje vpeljala številne pozitivne učinke.« (Nova metoda, s katero je študij zabavnejši – čuječnost) Pod vsakim podnaslovom in vsako prednostjo, ki naj bi jo čuječnost prinašala, se ponuja pametna naprava, ki naj nam to prednost omogoči ali izboljša. Raba vsebin za oglaševanje je seveda ustaljena praksa, a cinizem potrošniške logike je v tem primeru priveden do skrajnosti: meditacija, ki se promovira natanko kot pot odklopa, izstopa iz sveta pametnih naprav in nenehne večopravnosti, se uporabi za njihovo perpetuiranje in prodajo. Še povednejši pa je sam naslov članka; dejstvo, da se čuječnostna meditacija uporablja v namene povečanja zabavnosti študija, nikakor ni le stvar banalizacije ali napačne rabe čuječnosti; problem na ravni celotnega sistema in njegove prevladujoče ideologije je natanko na videz samoumevna in neproblematična predpostavka, da je študij sploh lahko ali da celo *mora* biti nekaj *zabavnega*.

Za konec

Novembra 2020 je Narodna galerija začela izvajati projekt *Galerijska čuječnost*, ki vabi obiskovalce k pozornemu opazovanju umetnin. V galeriji so pripravili posebno sobo za izvajanje galerijske čuječnosti, v kateri je vsakokrat na ogled ena sama umetnina. Učinek umirjenosti dopolnjuje »razpoloženjska glasba z zvoki narave« (Galerijska čuječnost). Projekt nas na spletu nagovarja takole: »V času globalnega spoprijemanja z epidemijo v obliki različnih ukrepov se vsak po svoje odzivamo na zunanje spremembe, hkrati pa skušamo mirno prebroditi trenutno negotovo etapo v lastnem življenju. Iščemo nove izzive, pridobivamo nova znanja, večine ali pa opravimo inventuro, prevetrimo zunanje in notranje prostore in poiščemo skrite vire moči. Kakorkoli že delujemo, vsakič znova se izkaže, da se je dobro zavedati sedanjega trenutka. Tudi opazovanje umetnin je lahko dober način za upočasnitev življenjskega tempa, mentalno sprostitvev, pa tudi za razvijanje usmerjene pozornosti. [...] Čuječnost v galeriji lahko vadimo tako, da si namenimo čas za nevtralno ogledovanje umetniškega dela. Galerijska čuječnost je lahko izjemno koristno orodje za umiritev in umirjanje naših (pre)zasedenih misli.« (Prav tam)

Narodna galerija s tem projektom, kot je zapisano, sledi trendom evropskih in ameriških galerij in razumljivo je, da je v času dolge karantene, ki je nastopila že v oktobru leta 2020, ob vsesplošnem zaprtju kulturnih ustanov iskala načine, da se svojih obiskovalcev dotakne tudi na daljavo. Tako je projekt čuječega opazovanja umetnin ponujala tudi prek spleta in v ta namen, namreč za vadenje galerijske

čuječnosti kar doma, je še vedno na voljo precej fotografij umetnin v dobri resoluciji, ki omogočajo, da se vanje pozorno zazremo prek ekrana. Pomislek, da je tovrstna oblika sproščanja v času, ko je precejšen del prebivalstva, zlasti mladine, že tako vse dneve prečepel pred zasloni, najmanj neučinkovita (za splošno počutje in zdravje se zdi veliko primerneje »zreti v zeleno« tam zunaj), je pri tem seveda na mestu, a vendar za pričujočo argumentacijo ni najpomembnejši.⁹ Bolj zgovorno je videti, kako se s projektom *Galerijske čuječnosti* naslavlja občinstvo kulture in umetnosti. Galerija, ki je tako rekoč po svoji definiciji prostor mirnega, zbranega ogledovanja umetnin, kamor pridemo, da bi se osredotočili na estetske vsebine, ki so nam nvanje in prek katerih nas v javnem prostoru kulture nagovarja občost, mora svojo osnovno dejavnost umestiti v posebno sobo, jo posebej izpostaviti v novi obliki in jo predstaviti kot možnost posameznikovega »obrata vase«, doseganja svojih parcialnih, osebnih ciljev izboljšanja počutja, koncentracije in umirjanja misli, ki s samim umetniškim delom in njegovim sporočilom niti nimajo posebne zveze.

Pozorno ogledovanje umetnin je seveda zelo zaželeno, vprašanje je le, zakaj ga je treba izvzeti, preoblikovati in preimenovati v prakso čuječnosti, da bi ga sploh še lahko videli. Na podoben trend naletimo v knjižnicah. Prostori, ki so še nedavno predstavljali svetišča tišine, kjer so knjižničarke in knjižničarji srdito pobliskovali z očmi ob najmanjšem šumu, ki je presegal nežno šelestenje strani, so danes vedno bolj prostori živahnega srečevanja in komunikacije. Tišino, ki je veljala nekoč, je najti le še v redkih, odmaknjenih čitalnicah, kot da bi bila ideja, da je v knjižnici mogoče v miru in osredotočeno brati v osrednjem prostoru, povsem zastarela. Vedno bolj udobna in sodobna oprema z raznimi vrečami za sedenje, privlačnimi klopki in širokimi, uporabnimi mizami kot da ni namenjena bralcem, temveč drugačnim, bolj kavarniškim oblikam druženja. Nemara se kje celo že najde kakšna knjižnica, ki svoje obiskovalce vabi k čuječemu branju v posebej za to pripravljenem, zvočno izoliranem kotičku.

Vrnimo se zdaj k začetku: »Še preden postane problem ustvarjalnega otroka pedagoški problem, se zastavi v okviru civilizacije.« (Lévi-Strauss 1985, str. 327–328) V obeh primerih, tako v galeriji kot v knjižnici, se izrisuje splošen premik v načinu obnašanja v javnih prostorih in njihove uporabe, ki bi mu lahko rekli premik od pozornega in osredotočenega k razpršenemu in sproščenemu.

Vzporeden je z liberalizacijo, ki je zrahljala spone pravil javnega vedenja in pred obča pravila vedno bolj postavlja parcialnost posameznika. Pri tem ne gre toliko za svoboščine, ki jih v imenu zakona lahko uživa vsak, temveč za neformalna pravila vedenja, h katerim zavezuje predvsem bonton in ki v veliki meri urejajo

⁹ Škodljivost izpostavljenosti različnim zaslonom je sicer izjemno pomembna in vse preveč zanemarjena tema, ki pa zasluži ločeno in poglobljeno obravnavo. Nemški psihiater in nevroznanstvenik Manfred Spitzer je že v knjigi *Digitalna demenca*, od takrat pa še v drugih virih, zelo nazorno in utemeljeno, predvsem z vidika delovanja možganov, pojasnil, kako in zakaj nam sodobna IK-tehnologija, zlasti pa izpostavljenost zaslonom, dobesedno kvari možgane in slabi intelektualne funkcije in zmožnosti. Še posebno je v času izpostavljenosti mnogim dražljajem in splošne razširjenosti večopravnosti prizadeta sposobnost usmerjanja pozornosti. Čuječnost se promovira tudi kot pot odklopa od pametnih naprav (gl. Pickert 2014), zato je toliko bolj protislovno in zgovorno, da se v šole uvaja mimo vsakršne problematizacije hkratnega razmaha šolske rabe IK-tehnologij, ki, kot pokaže Spitzer, ne le ne dosega obljubljenih boljših ali hitrejših rezultatov učenja, temveč jih ponekod lahko celo inhibira (prim. Spitzer 2016).

pozornost do drugega, ali rečeno s psihoanalizo, do Drugega kot instance družbene občosti.

Na ravni družbe kot celote smo opustili pozornost in osredotočenost, kar pravzaprav ni nič presenetljivega – kaj je namreč osredotočenost misli in sposobnost globoke koncentracije drugega kot miselna (samo)disciplina? To pa je natanko tisto, kar smo z osvoboditvijo in razrahljanjem družbenih pravil ter avtoritet na ravni občega v veliki meri izgubili; proces osvobajanja se je zgodil tudi na področju miselnega. Ker je disciplina mišljenja in koncentracije večšina, ki se je moramo naučiti že v otroštvu ter jo ponotranjiti, da bi jo lahko kasneje samostojno izvajali, se njeno izobčenje zlasti problematično kaže v šolah.

Zato je uvajanje čuječnosti v šole, ki naj učence nauči pozornega usmerjanja misli, precej podobno logiki galerijske čuječnosti ali čuječemu bralnemu kotičku. Zmožnost, ki se je nekoč predpostavljala kot pogoj možnosti šole, kot eno njenih osnovnih izhodišč, ki podgrajuje njeno celotno »zgradbo«, se danes v šole vrača s pomočjo amerikanizirane meditativne prakse. Medtem ko so nekoč vsi učenci v šoli morali v klopih sedeti zavrano, pri miru in z rokami na hrbtu, jih bomo danes učili »sedeti pri miru kot žaba« (prim. Snel 2019).

A nekaj je pri vsej stvari vendarle bistveno drugače: medtem ko so učenci nekoč sedeli pri miru, ker je tako rekel učitelj (ker so se podredili arbitrarni zunanosti šolskih pravil), bodo danes sedeli pri miru, ker je to *dobro zanje* (ker tako domnevno narekuje interes njihove notranjosti). Medtem ko so otroci nekoč pozornost lahko krepili neposredno z osredotočanjem na šolsko snov, jo morajo danes očitno najprej usmeriti vase. Pedagoški, predvsem pa širši družbeni diskurz, ki upravičuje in podgrajuje šolsko čuječnost, se namreč avtorizira s posameznikovo pomembnostjo, njegovim interesom in, ne nazadnje, odgovornostjo. Podobno kot se ljudem na delovnih mestih na različne načine subtilno (ali kar naravnost) sugerira, da so za preveč dela, preslabe delovne pogoje ali prenizke dohodke pravzaprav krivi sami (ker niso dovolj motivirani, ustvarjalni, čuječi ipd.), je v tem diskurzu že v otroštvu smiselno začeti navajanje na odgovornost – ne le za lastno srečo in posledično shajanje s stresom, ki ga taka odgovornost ob absolutnem družbenem imperativu sreče prinaša, temveč nemara tudi za podreditev disciplini, ki je nujni pogoj konstitucije posameznikove subjektivnosti.

Literatura in viri

- Arzenšek, A. (2015). Čuječnost kot psihološka intervencija v psihološkem svetovanju. *Poli-grafi*, 20, št. 77/78, str. 75–94.
- Burdick, D. E. (2019). *Čuječnost za otroke in najstnike: 154 metod, tehnik in aktivnosti: priročnik za vse, ki delate z otroki*. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2011). Za drugačen svet najprej drugačna šola. *Mladina – Alternative 2011*. 24. 11. 2011, str. 111–113.
- Delors, J. idr. (1996). *Učenje – skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Dolar, M. (2016). Motnja THD. V: J. Vogrinc (ur.). *Kooperativa THD: za humanistiko in družboslovje*. Ljubljana: Založba /*cf.: Društvo za teoretsko psihoanalizo: Krtina: Sophia: Studia humanitatis, str. 17–22.
- Društvo za razvijanje čuječnosti: Čuječnost v šolah*. Dostopno na: <https://www.cujecnost.org/cujecnost-v-solah/> (pridobljeno 15. 9. 2021).
- Jeriček Klanšček, H. in Bajt, M. (2015). *Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj: priročnik za učitelje in svetovalne delavce*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Jovanović, A. (2013). Pedagoška raba izmisлитvenih zmožnosti. V: V. Pobežin (ur.). *Drugo pedagoškega diskurza*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 15–43.
- Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju* (2021). Dostopno na: <https://paka3.mss.edus.si/katis/Uvodna.aspx> (pridobljeno 15. 9. 2021).
- Krek, J. (2013). Ni drugega pedagoškega diskurza. V: V. Pobežin (ur.). *Drugo pedagoškega diskurza*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 133–145.
- Križaj, R. (2019). *Čuječnost: trening za obvladovanje stresa in polno prisotnost v življenju*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lévi-Strauss, C. (1985). *Oddaljeni pogled*. Ljubljana: ŠKUC: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Mindful Schools*. (b. l.). Dostopno na: <https://www.mindfulschools.org/> (pridobljeno 16. 9. 2021).
- Nova metoda, s katero je študij zabavnejši – čuječnost* (2021). Dostopno na: <https://siol.net/trendi/nazaj-v-solo/nova-metoda-s-katero-je-studij-zabavnejši-cujecnost-561030> (pridobljeno 20. 9. 2021).
- Pickert, K. (2014). The mindful revolution. *Time*, 23. 1. 2014. Dostopno na: <https://time.com/1556/the-mindful-revolution/> (pridobljeno 16. 9. 2021)
- Purser, R. (2019). The mindfulness conspiracy. *The Guardian*, 14. 6. 2019. Dostopno na: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2019/jun/14/the-mindfulness-conspiracy-capitalist-spirituality#top> (pridobljeno: 16. 9. 2021).
- Snel, E. (2019). *Sedeti pri miru kot žaba: Vaje čuječnosti za otroke (in njihove starše)*. Celje: Zavod Gaia planet.
- Spitzer, M. (2016). *Digitalna demenca: kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Celovec: Mohorjeva.
- Škodlar, B. in Srakar, D. (2015). Čuječnost v psihoterapiji. *Poligrafi*, 20, št. 77/78, str. 59–73.
- Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 34–57.
- Vörös, S. (2015). Sedenje z demoni: Čuječnost kot eksistencialno-transformativna praksa. *Poligrafi*, 20, št. 77/78, str. 139–169.
- Zalta, A. in Ditrich, T. (ur.) (2015). *Čuječnost: tradicija in sodobni pristopi*. El. knjiga. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Vesna POBEŽIN ROŠ (Faculty of Education, Slovenia)

MINDFULNESS: ANALYSIS FROM THE VIEWPOINT OF THE PEDAGOGICAL DISCOURSE AND THE IDEOLOGICAL (RE)ESTABLISHING OF THE MODERN PEDAGOGICAL FIELD

Abstract: This article deals with a general shift in contemporary pedagogical discourse, focusing in particular on the shifts in conceiving discipline and attention in relation of the individual to common superior pre-existing social structures, and the expression of these shifts in schooling. For illustration and demonstration of these changes the notion of mindfulness is examined, such as it is increasingly used in education and schooling. In order to establish an appropriate conceptual background Lévi-Strauss's essay on the creative child is briefly discussed. The article then considers the contemporary notion of mindfulness as it is most commonly presented and discussed especially in the pedagogical field. The analysis tries to show how this notion and its usage in the contemporary education can, far from changing it, only reflect and perpetuate the predominant discourse and its ideological tendencies.

Keywords: minfulness, education, pedagogical discourse, ideology, attention, discipline

Email for correspondence: vesna.pobezin@gmail.com