

{41}



PRELEKCJE MISTRZÓW

Prelekcje Mistrzów

*WYDZIAŁU FILOLOGICZNEGO
UNIwersytetu w Białymstoku*

Białystok 2025

Marzanna Bogumiła
Kielar

ROZUMOWANIE POSTFORMALNE A TWORZENIE
I MISTRZOSTWO

**Seria Naukowo-Literacka „Prelekcje Mistrzów”
Wydziału Filologicznego
Uniwersytetu w Białymstoku**

Prelekcja 41

Redakcja serii: **Jarosław Ławski, Krzysztof Korotkich**

Redaktor tomu: **Jarosław Ławski**

Streszczenia NSGroup

Według projektu graficznego Huberta Pilickiego, Alter Studio

Zdjęcia: z archiwum Marzanny B. Kielar; Jarosław Kuźmicki,

Aleksandra Muzińska

Korekta: Zespół

Copyright by Marzanna Bogumiła Kielar

Białystok 2025

Copyright by Uniwersytet w Białymstoku

Białystok 2025

Skład: Ewa Frymus-Dąbrowska



PRYMAT Mariusz Śliwowski

ul. Hetmańska 42, 15-727 Białystok

tel. 602 766 304, 881 766 304

e-mail: prymat@biasoft.net

www.prymat.biasoft.net

ISBN 978-83-7657-557-5



UNIwersytet w Białymstoku



PRELEKCJE MISTRZÓW



Marzanna Bogumiła Kielar
Fot. Aleksandra Muzińska



Marzanna Bogumiła Kielar

ROZUMOWANIE POSTFORMALNE A TWORZENIE I MISTRZOSTWO

1. *Rozumowanie postformalne a rozwój osób dorosłych*

1.1. *Dwa typy rozwoju ludzkiego: horyzontalna translacja i wertykalna transformacja*

Badacze zajmujący się rozwojem człowieka wyróżniają dwa ważne typy tego rozwoju: horyzontalny i wertykalny¹. Rozwój horyzontalny obejmuje stopniowy przyrost nowej wiedzy, informacji i umiejętności oraz ich przekazywanie z jednego obszaru do drugiego (objaśnianie/translacja). Nie towarzyszy temu fundamentalna zmiana światopoglądu, ponieważ rozwój wydarza się tu w obrębie danego poziomu (np. racjonalistycznego/modernizm czy pluralistycznego/postmodernizm). Do horyzontalnego rozwoju człowieka przyczynia się m.in. szkolnictwo, treningi, ukierunkowanie siebie, uczenie się przez całe życie czy doświadczanie zdarzeń losowych.

¹ Zob. S. Cook-Greuter, Making the case for a developmental perspective. *Industrial and Commercial Training* 2004, nr 36, s. 275–288.

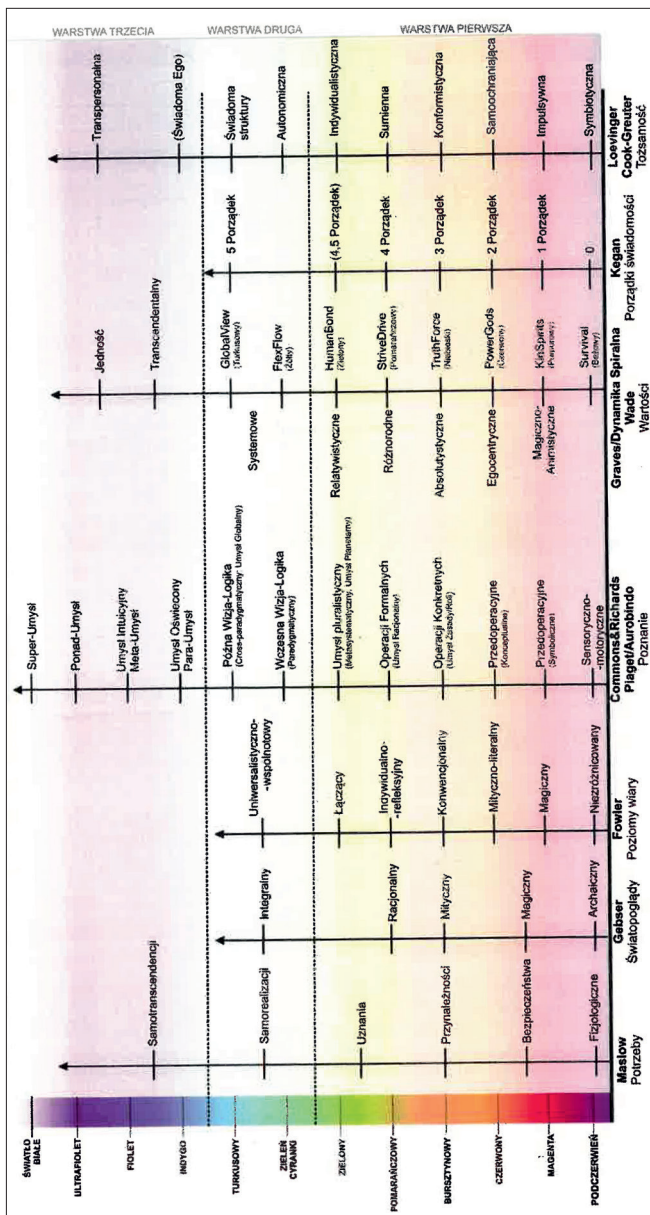
Inaczej wygląda rozwój wertykalny, niepomierzenie rzadszy wśród osób dorosłych. Obejmuje on m.in. procesy zmiany naszych oglądów rzeczywistości i interpretacji doświadczeń, a także to, jak uczymy się widzieć świat w radykalnie nowy sposób (transformacja)². Susanne Cook-Greuter, uznana badaczka rozwoju dojrzałych dorosłych, obrazuje rozwój pionowy metaforą górskiej wspinaczki. Każde odwrócenie głowy na ścieżce ku szczytowi pozwala objąć wzrokiem coraz bardziej rozległą przestrzeń, otwiera nowe, bardziej zintegrowane perspektywy. Zbliżając się do szczytu, wspinacz dostrzega ukryte dotąd elementy krajobrazu, przemierza oczyma doliny. Wreszcie znalazłszy się na szczycie, spogląda ponad nim – ku innym pasmom. Rozwój wertykalny niesie radykalną zmianę obrazu rzeczywistości i interpretacji doświadczeń – transformację świadomości. Rozwijając się wertykalnie wzdłuż wielu odrębnych linii rozwojowych – poznania, moralności, potrzeb, tożsamości i innych – człowiek urzeczywistnia wyłaniające się hierarchicznie porządki świadomości o postępującej złożoności i głębi (schemat 1).

Poziomy rozwoju mają trwałą naturę – wyłaniają się, utrzymują swoje istnienie i rozwijają się, aby stać się następnie częścią wyżej złożonego porządku świadomości. Każdy z poziomów posiada strukturę, czyli pewien rodzaj rzeczywistej architektury lub dynamicznego wzoru, często zdolnego do samoorganizacji lub samotworzenia (*autopoiesis*)³.

² Zob. tamże.

³ Terminem *autopoiesis* biolog Humberto Maturana i kognitywista Francisco Varela określili pierwotnie mechanizm, dzięki któremu żywy system, na przykład komórka, wytwarza spójną organizację strukturalną, przekraczając entropię. Jak zauważa Clint Fuchs, kilka dekad przed sztandarową publikacją Maturany i Vareli – *Autopoiesis and cognition: The realization of the living* (1980) – koncepcję samotworzenia przedstawili cybernetycy, Warren McCulloch i Walter Pitts, którzy w 1943 r. opisali logikę systemów neuronowych jako samoorganizujących się. W latach sześćdziesiątych XX w. zajmujący się złożonością matematyczną

Schemat 1. Niektóre główne linie rozwojowe i ich poziomy.



Źródło: na podstawie K. Wilber, *Integral spirituality: A startling new role for religion in the modern and postmodern world*. Boston & London: Integral Books 2007a, s. 69–70.

Ten względnie stały wzór charakteryzuje się rozpoznawalnym kodem, określonym sposobem funkcjonowania i niezależnością⁴.

Spektrum ludzkiego rozwoju pionowego badacze podzielili na cztery etapy: przedkonwencyonalny, konwencyonalny, postkonwencyonalny/

Heinz von Foerster zaproponował jakościowy model samoorganizacji. Teoria *autopoiesis* zrewolucjonizowała biologię i biologiczną epistemologię, a także inne podejścia naukowe. – Zob. C. Fuhs, *Perspectival semiosis: Tentative proof that perspective are primordial*, referat na *The 2nd Biennial Integral_Theory Conference: Enacting an Integral Future*, John F. Kennedy University, Pleasant Hill, California 29.07–1.08.2010, www.integraltheoryconference.org/sites/default/files/itc-2010-papers/Fuhs_ITC%202010.pdf, dostęp i wydruk: 16.06.2011; K. Wilber, *Integral spirituality: A startling new role for religion in the modern and postmodern world*, Integral Books, Boston & London 2007a, s. 169–172.

Warto w tym miejscu zauważyć, że koncepcja autopoiesis wkracza do refleksji polskich pedagogów. Oryginalną teorię systemów autopojetycznych N. Luhmanna, czyni podstawą i punktem odniesienia swoich rozważań nad wychowaniem Michał Głazewski z Uniwersytetu Zielonogórskiego. – Zob. M. Głazewski, *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010. Systemowe teorie komunikacji omawia też książka Hein Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

⁴ Nie należy mylić tego poglądu ze stanowiskiem strukturalizmu, zaznacza K. Wilber. Amerykański badacz definiuje w tym miejscu strukturę jako holistyczny wzór i podkreśla, że oznacza ona każdy stabilny wzorzec na każdym poziomie lub w każdej linii rozwoju. W opozycji do większości strukturalistów postrzegających struktury jako ahistoryczne i dane a priori autonomiczne jednostki, Wilber przyjmuje, że są one w istocie wynikiem historii ewolucji i zależą od procesów relacyjnej wymiany. – Zob. K. Wilber, *The collected works of Ken Wilber*, t. 2. Boston & London: Shambhala 1999, s. 3–7; tenże, *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*. Tłum. H. Smagacz, Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo 2002, s. 264, 320, 341.

postformalny oraz post-postformalny/transpersonalny⁵. Poziomy rozwojowy etap postkonwencjonalnego eksploruje teoria konstruktywistyczno-rozwojowa (obszar psychologii rozwojowej badający etapowy rozwój psychiki osób dorosłych)⁶. Teoria etapowego rozwoju dojrzałych

⁵ Termin *transpersonalne* oznacza doświadczenia psychiczne wykraczające poza zwykłe stany świadomości konwencjonalnej. Psychologia transpersonalna podaje empirycznym eksploracjom głębokie przeżycia artystyczne, stany wizyjne, mistyczne i ekstatyczne czy opisywane przez psychologię humanistyczną doświadczenia szczytowe. Bada stany jedności świadomości, doświadczenia medytacyjne i zjawiska transcendentalne. Swoistość wymienionych doświadczeń badacze wiążą z samorealizacją i transcendencją jednostkowej tożsamości oraz poczuciem łączności z zasadą ponadindywidualną: Bogiem, Absolutem. – Zob. R. Walsh, F. Vaughan, On transpersonal definitions. *Journal of Transpersonal Psychology* 1993, t. 25, nr 2, s. 125–182.

⁶ Teoria konstruktywistyczno-rozwojowa jako nurt mieści się w szerokim obszarze literatury badawczej dotyczącej rozwoju w przestrzeni całego życia (*life-span development*). W wysiłkach zgłębiania optymalnego rozwoju osób dorosłych wykracza poza psychologię rozwojową, pozytywną i humanistyczną. Bywa postrzegana jako część pola badawczego określanego nazwą Pozytywny Rozwój Dorosłych (*Positive Adult Development*), które analizuje drogi podążającego w pozytywnym kierunku rozwoju u osób dorosłych (zob. M.B. Kielar, Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej. *Pedagogika Społeczna* 2015, nr 2, s. 53–70). Pojęcie „konstruktywizm” odsyła do idei tworzenia przez osobę znaczeń (*meaning-making*) poprzez interpretację jej doświadczeń. Badacz pyta tu o zasady, które regulują i organizują ludzkie procesy tworzenia sensu Ja i świata. Natomiast „rozwojowość” kieruje uwagę na to, jak jednostkowe konstrukty i interpretacje rozwijają się w czasie, osiągając coraz bardziej złożone poziomy, jak są konstruowane i re-konstruowane.

U podstaw konstruktywistycznej teorii rozwoju dorosłych leżą antropologiczne, psychologiczne, filozoficzne i socjologiczne badania nad self/Ja. Zręby nowoczesnego modelu self stworzyli m.in. psychologowie William James i Mary Whiton Calkins oraz socjologowie Charles Horton Cooley i George Herbert

dorosłych jest owocem blisko pięćdziesięciu lat badań neo-Piagetąńskich teoretyków konstruktywistyczno-rozwojowych, reprezentujących sta-

Mead. Te dwie perspektywy połączył na początku dwudziestego wieku amerykański psycholog James Mark Baldwin, który przedstawił pięć poziomów w rozwoju self, ujętych w trzy etapy o wzrastającej złożoności: przedlogiczny, logiczny (dojrzała ekspresja self) i hiperlogiczny (transcendencja). Wizja Baldwina zainspirowała wielu dwudziestowiecznych psychologów, socjologów i filozofów, m.in. Johna Deweya, Margaret Mead, Jeana Piageta, Lawrence'a Kohlberga, Pitrima Sorokina, Karla Poppera, Lwa Wygotskiego, Howarda Gardnera i Kena Wilbera. Wpływ dzieła Baldwina na umysły dwudziestowiecznych badaczy jest znaczący: „Piaget i Kohlberg przyjęli jego schemat rozwoju poznawczego, Dewey i Mead kontynuowali jego studia nad interakcją dialogową, Karl Popper i Donald Campbell podjęli jego epistemologię ewolucyjną”. – K. Wilber, 2002, s. 104. Ważne w tym kontekście są słowa L. Kohlberga: „Kiedy głębiej czytałem się w Baldwina, rozumiałem, że Piaget zapożyczył od niego wszystkie podstawowe idee, z którymi wystartował w latach dwudziestych, takie jak asymilacja, przystosowanie, schemat i dualizm, *egocentryczność* lub niezróżnicowany charakter umysłu dziecka. Spostrzegłem również, że całościowe przedsięwzięcie Piageta, stworzenie epistemologii i etyki genetycznej, która używa epistemologii, by formułować problemy na użytek psychologii rozwojowej, i używa obserwacji rozwojowej, by pomóc rozwiązać kwestie epistemologiczne, również oparte było na dorobku Baldwina”. – Tamże, s. 106. Około połowy XX w. epokowe, empiryczne rozumienie kardynalnych aspektów self przedstawił J. Piaget w modelu etapowego rozwoju mentalnego, który nazwał „genetyczną epistemologią”. Opisuje ona uniwersalną dynamikę głębokich struktur myślowych, które rozwijają się, przechodząc przez serię poziomów o wzrastającej złożoności. Siła wyjaśniająca epistemologii genetycznej zainspirowała badaczy do rozszerzenia analiz self na populację dorosłych (Piaget analizował rozwój zdolności do racjonalnego myślenia u dzieci).

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. wyłoniła się neo-Piagetąńska grupa uczonych badających, jak postformalne aspekty self osoby dorosłej funkcjonują na różnych poziomach i pod-poziomach rozwoju. Neo-Piagetąńskie podejście rozwojowe obejmuje m.in.: model poznawczego rozwoju postformalnego M.L. Commonsa, koncepcję R.L. Selmana traktującą o rozwoju

nowisko, że jednostka aktywnie konstruuje własne pojmowanie siebie i otaczającego ją świata⁷. Skonstruowane znaczenia przejawiają się w formie rozpoznawalnych wzorów, których systemy ewoluują w czasie, odsłaniając w logicznych sekwencjach poziomy o wzrastającej złożo-

zdolności obierania perspektyw, Kohlbergowską teorię rozwoju moralnego, koncepcję rozwoju ego R. Kegan i teorię rozwoju self S.N. Cook-Greuter. Naturę procesów rozwojowych wykraczających poza poziom operacji formalnych badali również P.K. Arlin, M. Basseches, J.D. Sinnott, H. Koplowitz i inni. Obok postformalnego rozwoju poznawczego poddali oni analizie m.in. rozwój tożsamości/ego, afektywny, moralny i behawioralny. Trzon grupy eksplorującej etapowy rozwój świadomości tworzyli niemal bez wyjątku badacze związani z Uniwersytetem Harvarda: L. Kohlberg, W.G. Perry, R.L. Selman, J. Loevinger i R. Kegan. Kegan, psycholog rozwojowy i autorytet w dziedzinie rozwoju i edukacji dorosłych, określił wyniki pracy przywołanych uczonych mianem teorii konstruktywistyczno-rozwojowej i wprowadził nazwę do literatury przedmiotu w 1980 r. Wyniki badań tych badaczy zamieszczały od 1973 r. amerykańskie czasopisma naukowe: *Developmental Psychology*, *International Journal of Aging & Human Development*, *Human Development*, *Journal of Adult Development*, *Child Development*, oraz publikowały m.in. Harvard University Press, Oxford University Press i Praeger. Pierwsze sympozjum naukowe poświęcone rozwojowi osób dorosłych odbyło się na przełomie marca i kwietnia 1981 r. na Harvardzie (*Beyond Formal Operational Symposium Held at Harvard*). Jeden z jego organizatorów, Michael L. Commons, z perspektywy czasu mówi, że utworzyło ono pole badań nad pozytywnym rozwojem ludzkim (zob. M.L. Commons, S.N. Ross, Editors' introduction to the special issue on postformal thought and hierarchical complexity. *World Futures – The Journal of General Evolution* 2008, t. 64, nr 5–7, s. 300). Ciekawe wyniki badań w tym obszarze prezentuje Susanne Cook-Greuter (zob. S. Cook-Greuter, *Second-tier gains and challenges in ego development*, [w:] S. Esbjörn-Hargens (red.), *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* (s. 303–321). New York: SUNNY Press 2010a; tejże, *Ego Development: Nine levels of increasing embrace*, 2005, www.cook-greuter.com).

⁷ Zob. S. Cook-Greuter 2004.

ności (postformalne, postkonwencjonalne, postracionalne), na przykład poziomy tożsamości/ego czy poziomy złożoności poznawczej. Owe coraz bardziej złożone porządki rozwojowe świadomości znajdują odzwierciedlenie w osobnych systemach wartości, odmiennych zasadach moralnych, światopoglądach, postawach, a także w tym, czego jednostka jest świadoma, co dostrzega, jakie kwestie potrafi objąć refleksją i wypowiedzieć, jak zmieniać (bądź nie) rzeczywistość. Zasoby poznawcze, narzędzia konceptualne, język, kompetencje moralne i inne stanowią o odrębności jednostek rozwijających w toku ewolucji porządku świadomości o postępującej złożoności. A różnice i konflikty światopoglądowe wokół tych porządków wydają się być owocem nierozpoznanych odrębności rozwojowych.

1.2. Rozumowanie postformalne a poprzedzające je rozumowanie formalnooperacyjne

Myślenie postformalne odnosi się do nowych zdolności epistemologicznych, obrazowanych poprzez struktury poznawcze, które wykraczają ponad ostatni poziom rozwoju zidentyfikowany przez Jeana Piageta, czyli poziom operacji formalnych. Przez wiele lat dokonania Piageta owocowały „założeniem, że rozwój kończy się około 18 roku życia: więc, logicznie biorąc, dorośli nie rozwijają się”⁸. Co więcej, Piagetowski model rozwoju poznawczego nie jest w stanie opisać rozumowania prawdziwie twórczych naukowców, myślicieli czy wybitnych poetów, nie mówiąc o laureatach Nagrody Nobla, ponieważ nie uwzględnia poziomów rozwojowych, na których te osoby funkcjonują, definiują ważne kwestie i stawiają istotne pytania⁹. Tymczasem trwające już piątą dekadę badania

⁸ S.N. Ross, Postformal resistance to concepts of „higher” development. *World Futures – The Journal of General Evolution* 2008, nr 64(5–7), s. 525.

⁹ Zob. K. Wilber, *Sex, ecology, spirituality: The spirit of evolution*. Wyd. drugie poprawione. Boston & London: Shambhala 2000, s. 266.

psychologów rozwojowych i badaczy kognitywnych pokazują, że Piagetowski porządek formalnooperacyjny nie jest ukoronowaniem ludzkiego rozwoju poznawczego. Niektóre osoby dorosłe wykraczają ponad ten porządek – osiągają wyżej złożone hierarchicznie poziomy rozwoju, w tym wyższe poziomy rozwoju poznawczego, moralnego, afektywnego i interpersonalnego, określane wspólnymi terminami: *postformalne*, *postracjonalne*, *postkonwencjonalne*, *wizyjno-logiczne* czy *twórcza synteza*. Amerykańscy uczeni, Michael Lamport Commons i Sara Nora Ross, podsumowując badania obalające mit, że trwający od narodzin hierarchiczny rozwój poznawczy urywa się wraz z osiągnięciem wieku dorosłego, piszą: „Termin *postformalny* jest używany do charakterystyki etapów zachowania, które są bardziej zaawansowane w swojej organizacji niż te zachowania, które odnaleźliśmy na najbardziej złożonych etapach omawianych przez Inhelder i Piageta. Szacujemy, że ten ostatni nazwany etap, operacji formalnych, może być charakterystyczny dla około 30 do 40 procent dorosłej populacji w krajach rozwiniętych. (...) W krajach rozwiniętych zadania etapu formalnego będą najlepiej wykonane przez znaczącą część dorosłych zatrudnionych w biznesie, usługach i sektorze edukacyjnym. Szacujemy, że w tych sektorach istnieje do 70 procent dorosłych z myśleniem operacyjnym na najwyższym poziomie wykonania. (...) Implikacją tego stanu rzeczy jest to, że myślenie *postformalne* w każdej populacji jest reprezentowane przez mniejszość, którą szacujemy na około 20 procent w krajach G8 (Kanada, Francja, Niemcy, Włochy, Japonia, Rosja, Wielka Brytania, USA)”¹⁰.

Poziom operacji formalnych jest najwyższym poziomem rozwojowym osiąganym przez większość dorosłych w kulturze Zachodu. Jak wskazują

¹⁰ M.L. Commons, S.N. Ross, What postformal thought is, and why it matters. *World Futures – The Journal of General Evolution* 2008, t. 64, nr 5–7, s. 322.

badacze¹¹, człowiek, który osiągnął ten poziom rozwoju ogniskuje swoją uwagę na wynikach i efektywności, wytycza długoterminowe cele i plany oraz dopiero zaczyna pojmować konceptualną złożoność i zamknięte systemy. Rozwinięte rozumowanie formalnooperacyjne odpowiada za wytwarzanie biurokratycznych norm i procedur regulujących postępowanie ludzi oraz za hierarchiczną organizację instytucji. Człowiek funkcjonujący na tym poziomie nie potrafi jednak tych norm koordynować ani kierować się priorytetem w obliczu złożonej sytuacji domagającej się jednoczesnego stosowania wielu praw. W tym mechanistycznym świecie przyczyny i skutku kreatywność co rusz ustępuje miejsca konformizmowi, przywiązaniu do znanych reguł, które jednostka postrzega jako „dane” i nie podlegające zmianie na rzecz jej potrzeb. To ten porządek myślenia stoi za nakłanianiem ludzi do maksymalnej produktywności i przyuczaniem do niej. Człowiek na poziomie formalnooperacyjnym postrzega otaczający świat jako zewnętrzny wobec siebie, pełen dobrze zdefiniowanych obiektów i zamkniętych systemów, które może mierzyć i analizować. Właściwy temu poziomowi racjonalny uniformizm „ma tendencję do ignorowania i marginalizowania wszystkiego, co jest mu obce”¹². Złożone, wielowymiarowe uniwersum znajduje się poza możliwościami percepcyjnymi umysłu na tym szczeblu rozwoju. Jednym z największych ograniczeń rozumowania formalnooperacyjnego jest nieumiejętność rozpoznania faktu, że transcendująca świadomość poznającego podmiotu po części konstruuje obraz rzeczywistości.

¹¹ Zob. M.L. Commons, Bringing about changes in workplace behavior. *Behavioral Development Bulletin* 2007, t. 13, s. 35–42; S.N. Ross, M.L. Commons, Applying hierarchical complexity to political development. *World Futures– The Journal of General Evolution* 2008, t. 64, s. 480–497.

¹² K. Wilber, *Integralna teoria wszystkiego*. Tłum. C. Urbański. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo 2006a, s. 57.

Określenie „postformalny/postkonwencjonalny” jest bodaj najszerzej stosowanym terminem na oznaczenie wyższych poziomów rozwojowych człowieka dorosłego. „Postformalny” to tyle, co wykraczający poza ograniczenia poziomu operacji formalnych (m.in. poza fragmentację, specjalizację, redukcjonizm itp.) z zachowaniem jego wszelkich osiągnięć. Badacze zaawansowanych porządków świadomości rozpoznają u osób dorosłych, które takie porządki rozwinęły, m.in. wzrastającą hierarchicznie złożoność pracy myślowej oraz rozumienia i obierania perspektyw innych bytów¹³, myślenie dialektyczne, kontekstualne i paradoksalne, dialogiczność, rozwiniętą wyobraźnię oraz wybitne zdolności twórcze i innowacyjne, perspektywę holistyczną, potencjał transformacyjny, świadomość integrującą, dojrzałą duchowość i mądrość, świadomość konstruktu, zdolność dostrzegania i akceptowania paradoksów, pluralizm, zdolność ujmowania wszystkich doświadczeń w terminach zmiany i ewolucji, zdolność do zrównoważonego tolerowania niejednoznaczności, sprzeczności (nieodłączna cecha procesu twórczego), zdolność obserwacji treści własnego umysłu i postrzegania struktury własnych procesów myślowych, transdyscyplinarność, perspektywa globalna i planetarna, a także zdolność katalizowania głębokiego rozwoju jednostek, grup, systemów¹⁴.

Człowiek, który osiągnął postformalny/postkonwencjonalny etap rozwoju, potrafi troszczyć się o innych, również o tych, których świadomość

¹³ Zob. M.L. Commons, F.A. Richards, *Four postformal stages*, [w:] *Handbook of adult development* (199–219), J. Demick, C. Andreoletti (red.). New York: Kluwer Academic/Plenum 2003.

¹⁴ Zob. R. Kegan, *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press 1994; S. Cook-Greuter, Mature ego development: A gateway to ego transcendence? *Journal of Adult Development* 2000, nr 7(4), s. 227–239; M.L. Commons, F.A. Richards, 2003.

jest ekspresją niższych, egocentrycznych i etnocentrycznych, poziomów rozwoju. Jego zdolność obierania perspektyw jest dobrze rozwinięta – potrafi on brać pod uwagę i koordynować ich szerokie spektrum w procesie podejmowania decyzji¹⁵. Co szczególnie istotne, utożsamia się on z trwającym procesem rozwojowym i intencjonalnie wspiera innych w rozwoju, tworzy przestrzeń rozwojową, katalizuje rozwój innych oraz integruje jego pryncypia¹⁶.

Jednak tylko niewielki procent populacji dorosłych rozwija wymienione cechy i zdolności. O ile na poziomach etapu konwencjonalnego znajduje się 75–80% osób dorosłych, to do poziomów etapu postkonwencjonalnego rozwija się jedynie 15–20% dorosłych w rozwiniętych społeczeństwach Zachodu, co obrazują spójne badania, m.in.:

- a) statystyczne analizy przeprowadzone z użyciem protokołów WUSCT, czyli *Washington University Sentence Completion Test*, który jest jednym z najszerszej stosowanych i powszechnie uznawanych narzędzi badających wyłaniające się hierarchicznie poziomy ludzkiego rozwoju; WUSCT składa się z 36 sentencji, które badany uzupełnia, a badacz przekłada tak uzyskane dane ilościowe na pojęcia opisujące rozwój w kategoriach jakościowych¹⁷;

¹⁵ Zob. M.L. Commons, 2007.

¹⁶ Zob. J.J. Bauer, *The postconventional self: Ego maturity, growth stories...and happiness?*, [w:] *The postconventional personality: Empirical perspectives on higher development* (101–117), A.H. Pfaffenberger, P.W. Marko, A. Combs (red.). New York: SUNY Pres 2011.

¹⁷ Zob. R. Kegan, *Evolving self. Problem and process in human development*. Cambridge – London: Harvard University Press 1982; S. Cook-Greuter, 2010a; teźe: *Postautonomous ego development: A study of its nature and measurement*. Boston: Integral Publishers 2010b; teźe: *A report from the scoring trenches*, [w:]

b) eksploracje M.L. Commonsa i jego zespołu¹⁸.

Przytłaczająca większość dorosłych nigdy nie osiąga najbardziej zaawansowanych poziomów rozwoju osobowości. Przyczyną tego stanu rzeczy jest m.in. brak kulturowego wsparcia dla wyłaniających się hierarchicznie poziomów świadomości, które wykraczają poza racjonalność instrumentalną. Ten brak wsparcia widoczny jest również w obszarze edukacji. Już ponad dwie dekady temu socjolog edukacji Zbigniew Kwieciński stwierdził, że „znaczna część struktur oświatowych służy z założenia blokowaniu rozwoju, a nie jego maksymalizowaniu. Szkoła jest instytucją dopuszczającą rozwój do pewnego pułapu, właśnie do pułapu norm systemu, którego jest funkcją i strażniczką”¹⁹. Wrastaniu w formalny porządek rozumowania służy masowa edukacja publiczna, ugruntowana w światopoglądzie modernistycznym (Kartezjański dualizm, fizyka klasyczna, materializm naukowy) oraz w fabrycznym modelu kształcenia ery przemysłowej, zapoczątkowanym 150 lat temu w Europie²⁰. Praktyki edukacyjne modernizmu, tak użyteczne w do-

The postconventional personality: Empirical perspectives on higher development (96–120), A.H. Pfaffenberger, P.W. Marko, A. Combs (red.). New York: SUNY Press 2011.

¹⁸ Zob. M.L. Commons, S.N. Ross, The hierarchical complexity view of evolution and history. *World Futures – The Journal of General Evolution* 2008, nr 64(5–7), s. 322.

¹⁹ Z. Kwieciński, *Mity i funkcje szkoły. U korzeni dominującego paradygmatu edukacyjnego*, [w:] tegoż, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty* (s. 179–202). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012, s. 189.

²⁰ Zob. J. Gidley, *Re-imaging the role and function of higher education for alternative futures through embracing global knowledge futures*, [w:] A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, L. Wilson (red.) *European Higher Education at the crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* (s. 1019–1037). Dordrecht,

bie rewolucji przemysłowej, udaremniają wertykalny rozwój człowieka. Oto bowiem od połowy XIX w. po dzień dzisiejszy na większość współczesnych szkół i instytucji edukacyjnych wpływa milcząco model, w którym wąsko pojmowana idea ewolucji biologicznej marginalizuje badania dotyczące ewolucji świadomości: studia nad postformalnym rozwojem dorosłych czy studia integralne. Model ten pomija skrzętnie fakt, że ludzka świadomość oraz wiedza ewoluują, a edukacja winna za tą ewolucją podążać.

1.3. Trzy obszary dyskursu wokół rozumowania postformalnego

Dyskurs wokół rozumowania postformalnego toczy się głównie w trzech obszarach: psychologii rozwojowej osób dorosłych (teoria konstruktywistyczno-rozwojowa), edukacji i na polu studiów integralnych²¹. Badania nad myśleniem postformalnym w dziedzinie psychologii rozpoczęły się w latach siedemdziesiątych XX w. i ukazały jego istotne cechy. Na polu edukacji badacze łączą postformalność z ekspresją światopoglądu postmodernistycznego, co obejmuje: teorię krytyczną, strukturalizm, poznanie metaforyczne, nielinearność, myślenie ekologiczne, dekonstrukcję, przyczynowość holistyczną, etymologię, genealogię i inne. Z kolei teoria integralna łączy postformalność ze światopoglądem postmodernistycznym i następującym po nim światopoglądem integralnym. Wyłaniająca się w toku ewolucji świadomość integralna obejmuje i wiąże istotne, psychologiczne

Netherlands: Springer International 2012; R. Kwaśnica, *Szkoła szczęśliwszych ludzi. Uratuje nas holistyczne wykształcenie*. Z R. Kwaśnicą rozm. R. Siewiorek. „Gazeta Wyborcza” 17–18 października 2015.

²¹ Zob. G.P. Hampson, *Integral re-views postmodernism: The way out is through. Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis* 2007, nr 4, s. 114.

i socjokulturowe, elementy niżej złożonych porządków rozwojowych i światopoglądów (m.in. modernistycznego i postmodernistycznego) i dodaje własne, nowe jakości.

W swoim wykładzie skupię się na niektórych rozstrzygnięciach dotyczących rozumowania postformalnego w dziedzinie psychologii rozwojowej osób dorosłych oraz teorii integralnej. Wagę tych ustaleń dla edukacji upatruję w tym, że ukazują one następny, wykraczający poza empiryczno-analityczną racjonalność formalną, bardziej integralny i twórczy etap rozwoju świadomości, który przedstawia szerszą, nieredukcyjną wizję rzeczywistości i dostarcza nowych narzędzi twórczego myślenia i działania.

1.3.1. Rozumowanie postformalne w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej

W obszarze psychologii rozwojowej osób dorosłych przywołam dwie ważne, empirycznie ugruntowane teorie obejmujące poznawczą złożoność (model M.L. Commonsa) i tworzenie znaczeń (*meaning making*) (model S. Cook-Greuter). Rozwój w wymienionych obszarach oznacza sekwencyjny wzrost złożoności rozumowania lub tworzenia znaczeń.

Badania nad wyróżnieniem wyższych, postformalnych poziomów rozwoju poznawczego, tożsamości, afektywnego czy interpersonalnego trwają już blisko pół wieku i znalazły swój obraz m.in. w **matematycznym Modelu Hierarchicznej Złożoności** (*Model of Hierarchical Complexity*), którego zaawansowaną wersję przedstawił w 2008 r. harwardzki psycholog behawioralny i matematyk zajmujący się systemami złożonymi M.L. Commons wraz z zespołem w serii artykułów opublikowanych w podwójnym numerze międzynarodowego periodyku naukowego *World Futures – The Journal of General Evolution*.

Model Hierarchicznej Złożoności przedstawia matematyczną metodę badania wzorów ewolucji i rozwoju, a mówiąc ściślej: „nielinearnej aktywności konstruowania uniwersalnych wzorów ewolucji i rozwoju”²². Zgodnie z MHC, wzory składają się z zadań lub działań (włączając myślenie), które mogą zawierać każdy rodzaj informacji. Wzory ewolucji odzwierciedlają określone porządki hierarchicznej złożoności, a nieliniarna aktywność tworzących te wzory działań polega na organizowaniu lub koordynowaniu informacji. Proces organizowania informacji wykazuje wzrastającą w toku ewolucji wertykalną złożoność. Tę hierarchiczną złożoność jednostkowych działań można mierzyć. Jednostki funkcjonują na „skali różnych poziomów rozwojowych, zależnie od szczególnego obszaru zdolności, zadania, kontekstu, stopnia wsparcia i innych zmiennych”²³. Kardynalne założenia Modelu Hierarchicznej Złożoności mówią, że:

1. Wyższe poziomy są zdefiniowane w terminach niższych poziomów (zadania w wyższym porządku hierarchicznej złożoności są przez siebie zdefiniowane w terminach zadań niższego porządku złożoności).
2. Wyższy poziom organizuje w sposób niearbitralny niższy poziom (zadania w wyższym porządku hierarchicznej złożoności organizują i przekształcają niższy porządek zadań. Innymi słowy, mniej złożone zadania lub działania są zorganizowane przez bardziej złożone, na przykład porządek zdania organizuje, konkretyzuje i niejednokrotnie zmienia treść i zakres pojedynczego wyrazu).

²² M. L. Commons, Introduction to the Model of Hierarchical Complexity and its relationship to postformal action. *World Futures – The Journal of General Evolution* 2008, nr 64(5–7), s. 305.

²³ M.M. Mascolo, *The concept of domain in developmental analyses of hierarchical complexity*. *World Future – The Journal of General Evolution*, 2008, t. 64, nr 5–7, s. 330.

Matematyczny Model Hierarchicznej Złożoności odnosi się do ewolucji i historii²⁴. Obejmuje każdą sytuację, w której informacje są organizowane: od ludzi oraz ich biologicznych i społecznych systemów przez organizmy pozaludzkie po komputery. Model składa się z piętnastu poziomów (od 0 do 14), z których każdy kolejny używa elementów uformowanych na wcześniejszym poziomie i tworzy bardziej złożone hierarchicznie konstrukcje (na przykład systemy, metasystemy, paradygmaty). W sekwencjach wyłaniających się hierarchicznie poziomów późniejszy poziom włącza i przekracza swego poprzednika. Żadnego poziomu nie można ominąć ani przeskoczyć. Jednostki, które rozwinęły późniejszy poziom mogą zrozumieć poziom poprzedzające, jednak osoby na wcześniejszych poziomach rozwoju nie posiadają dostępu ani nie potrafią pojąć wyższych porządków złożoności poznawczej. Zdarza się, że abstrakcyjne koncepty wyższych poziomów rozwoju postformalnego – sprawiedliwość społeczna, zrównoważony rozwój czy transparentność narzuca się społeczeństwu, którego środek ciężkości mieści się na niższych, konwencjonalnych poziomach. To jednak zawodzi, ponieważ zrozumienie tych konceptów przychodzi wraz z ewolucją świadomości i osiągnięciem poziomu, który je generuje. Dlatego niepowodzeniem zakończyły się próby eksportu zachodnich rozwiązań demokratycznych do systemów nie-zachodnich. Wymowny przykład stanowi tu Arabska Wiosna. Bowiem „ludzie konfrontowani z zadaniami, które znajdują się dwa poziomy lub wyżej ponad poziomem ich obecnego funkcjonowania poniosą porażkę, nawet posiadając najlepsze instrukcje”²⁵, dowodzą badacze.

²⁴ Zob. M.L. Commons, S.N. Ross, The hierarchical complexity view of evolution and history. *World Futures – The Journal of General Evolution* 2008, t. 64, nr 5–7, s. 399–405.

²⁵ M.L. Commons, T.L. Robinett, Adult development. Predicting learning success. *Training Industry Quarterly* Spring 2013, s. 32.

Model Hierarchicznej Złożoności wyróżnia cztery następujące po sobie porządki rozumowania postformalnego (poziomy 11–14), których wzrastającej złożoności towarzyszy wzrost innowacyjności i rozwój zdolności twórczych: systematyczny, metasystematyczny, paradygmatyczny i *cross-paradygmatyczny*. Wymienione poziomy rozwoju postformalnego badacze opisują w terminach doniosłego wkładu i twórczości naukowej. Twierdzą, że owe wyższe poziomy rozwojowe dają początek rozumowaniu uprzednio nieznanemu i niewyobrażanemu, stanowią treść nowatorskich wglądów i odkryć naukowych²⁶. „Prawdziwie twórcza praca jest jakościowo i ilościowo różna od pracy jedynie oryginalnej²⁷. Obejmuje rozumienie wielkich *bloków* aktualnej wiedzy, budowanie na niej, czynienie nowatorskich powiązań i podciąganie obecnej wiedzy w kierunku tworzenia nowej wiedzy. Innymi słowy, to znaczy prawdziwie przekraczać istniejącą wiedzę i założenia oraz inicjować rozumienia uprzednio nieznanego, niewyobrażanego, niezakładanego i po prostu nieużywanego. Takie zachowanie wskazuje, że naukowiec posiada nowatorskie wglądy w złożone wyzwania pewnego rodzaju. Ogólnie mówiąc, wymaga to nowej syntezy systemów (wykonanej w porządku Metasystematycznym) lub metasystemów (wykona-

²⁶ Zob. M.L. Commons, L.M. Bresette, S.N. Ross, The connection between post-formal thought and major scientific innovations. *World Futures – The Journal of General Evolution* 2008, nr 64(5-7), s. 504; M.L. Commons, S.N. Ross, L.M. Bresette, *The connection among postformal thought, stage transition, persistence, and ambition and major scientific innovations*, [w:] *Oxford handbook of adult development and learning* (s. 287–301), C. Hoare (red.). New York: Oxford 2011.

²⁷ *Oryginalność* jest tu rozumiana jako „wytwarzanie nowości, która może być nowa jedynie dla siebie i może nie posiadać długoterminowej użyteczności”. Z kolei *twórczość* to „akt wytwarzania nowych idei”, a *innowacja* jest „zastosowaniem twórczych idei w pewnych określonych kontekstach”. – M.L. Commons, L.M. Bresette, S.N. Ross, 2008, s. 503.

nej w porządku Paradygmatycznym) lub paradygmatów (wykonanej w porządku *cross-Paradygmatycznym*). (...) Te zasady dotyczą każdego obszaru wysiłków, nie tylko nauki”²⁸.

Pierwszym porządkiem rozumowania wykraczającym ponad Piagetański poziom operacji formalnych jest **porządek systematyczny**, który charakteryzuje większość przedsięwzięć standardowej nauki. Obejmuje on zdolność pojęciowego ujmowania idei i pracy z ideami lub w obrębie systemów idei. Operacje umysłu systematycznego wyrażają się w takich działaniach, jak: umieszczanie idei w większym kontekście, tworzenie zróżnicowanych w wielu aspektach systemów poza relacjami społecznymi i ekonomicznymi, przedstawianie danych w postaci graficznej (diagramy, matryce, schematy) lub narracyjnej, analiza i porównywanie zmiennych oraz związków między nimi. Myślenie systematyczne ma skłonność do odmawiania wartości innym systemom wyjaśniającym i odrzucania dowodów zebranych w obrębie innych systemów. Amerykańscy badacze szacują, że na systematycznym poziomie rozumowania funkcjonuje bez wsparcia ok. 20% dorosłej populacji Stanów Zjednoczonych, reprezentowanej głównie przez wysokiej klasy specjalistów, menagerów i standardowych naukowców.

Porządek metasystematyczny, kolejny poziom rozumowania postformalnego, przedmiotem swych działań czyni kompletne systemy idei utworzone na poziomie systematycznym, manipuluje nimi jako zmiennymi wyższego szczebla. Myślenie metasystematyczne obejmuje m.in. integrację systemów idei oraz tworzenie multisystemów i metasystemów, badanie i porównywanie systemów i perspektyw na wskroś wielu dziedzin, określanie systemów (na przykład metaanalityczny) i ich własności (na przykład izomorficzny). Rozumowanie przynajmniej w porządku

²⁸ Tamże, s. 504.

metasystematycznym jest nieodzowne w analizie dynamiki złożonych problemów współczesności: ubóstwa, korupcji, terroryzmu itp. Jest ono również niezbędne do generowania prawdziwie twórczych innowacji. Commons i jego zespół wnioskują, że metasystematyczny poziom myślenia charakteryzuje niemal wszystkich profesorów najlepszych uniwersytetów badawczych. Wielu najwyższej klasy naukowców, wybitnych artystów, legislatorów, sędziów sądów apelacyjnych, liderów w korporacjach i organizacjach pozarządowych również operuje w tym porządku²⁹. Jedynie 1–2% dorosłej populacji Stanów Zjednoczonych funkcjonuje na poziomie metasystematycznym bez wsparcia.

Paradygmatyczny porządek rozumowania obiektem swych działań czyni metasystemy – dopasowuje je i tworzy nowe paradygmaty. Zadanie może również ukazać, że nie jest możliwe skoordynowanie określonego zbioru metasystemów. Jednostka, która rozwinęła paradygmatyczny porządek rozumowania dostrzega powiązania między ogromnymi, niewspółmiernymi „blokami” wiedzy, porównuje i przekształca wielorakie zasady i metasystemy. Jak podkreślają badacze, „paradygmatyczne

²⁹ Zob. Barrett C. Brown w rozprawie doktorskiej *Conscious leadership for sustainability: how leaders with a late-stage action logic design and engage in sustainability initiatives*, obronionej w 2011 r. na Fielding Graduate University, przedstawia innowacyjne wyniki badań, które wskazują, że wybitni liderzy w dziedzinie biznesu, w rządzie i społeczeństwie obywatelskim rozwinęli zaawansowane, postformalne (postracjonalne) zdolności. Amerykański uczoney w swym studium empirycznym stwierdza, że badani liderzy „mają dostęp do nie-racjonalnych dróg poznawania, używają teorii systemów, teorii złożoności i teorii integralnych” – B.C. Brown, *Conscious leadership for sustainability: how leaders with a late-stage action logic design and engage in sustainability initiatives*, 2011a – http://integralthinkers.com/wp-content/uploads/Brown_2011_Conscious-leadership-for-sustainability_Full-dissertation_v491.pdf, dostęp i wydruk: 18.10.2012.

działania często oddziałują na obszary wiedzy, które wydają się nie odnosić do oryginalnej dziedziny myśliciela”³⁰. Szacunki amerykańskich badaczy mówią o 0,5% dorosłej populacji amerykańskiej, która operuje na tym poziomie hierarchicznej złożoności bez wsparcia. Przykładem badacza, który rozwinął rozumowanie paradygmatyczne jest dziewiętnastowieczny uczony Clark Maxwell. Stworzył on paradygmat pól elektromagnetycznych, koordynując dziesięć istniejących metasyستمów, m.in. Faradaya, Ohma, Volta, Ampere’a i innych.

Na poziomie *cross-paradygmatycznym*, czwartym poziomie rozumowania postformalnego, obiektami działań są paradygmaty. Zadaniem badacza jest integrowanie wielorakich paradygmatów, by stworzyć prawdziwie nowy obszar wiedzy, którego nie można sprowadzić do pojedynczego paradygmatu. Naukowiec, który osiągnął *cross-paradygmatyczny* porządek myślenia rozważa, kontrastuje, przekształca i syntetyzuje znane mu paradygmaty w ramach danej dziedziny lub przechodząc wskroś wielu dziedzin. Ten porządek myślenia trudno jest dokładnie zbadać, gdyż niewielu ludzi potrafi rozwiązywać zadania na tak wysokim poziomie hierarchicznej złożoności. Przykładów myślenia *cross-paradygmatycznego* dostarcza historia: Mikołaj Kopernik zintegrował perspektywę heliocentryczną z paradygmatem geometrycznym, czego owocem było nowe pole mechaniki ciał niebieskich; Izaak Newton sformułował zasady klasycznej fizyki matematycznej, nowego obszaru powstałego wskutek połączenia matematyki i fizyki; Karol Darwin połączył biologię, geologię i ekologię, tworząc pole ewolucji i wytwarzając drogę dla biologii ewolucyjnej, teorii chaosu i psychologii ewolucyjnej; Albert Einstein zestroił paradygmat geometrii nieeuklidesowej z paradygmatem fizyki klasycznej i stworzył teorię względności, która zapoczątkowała współczesną kosmologię.

³⁰ M.L. Commons, L.M. Bresette, S.N. Ross, 2008, s. 507.

Amerykańscy badacze stwierdzają, że rezultaty działań twórczych nabierają szczególnej wagi na najwyższych poziomach rozwoju postformalnego: paradygmatycznym i *cross-paradygmatycznym*. Przesądza o tym fakt, że „nowe paradygmaty naukowe zmieniają kulturę świata, nasze poglądy na funkcjonowanie świata, a następnie bieg cywilizacji”³¹.

Rozwój postformalny a nawyki językowe – S. Cook-Greuter skupia się w swych badaniach na **nawykach językowych** – sposobie, w jaki ludzie myślą własne doświadczenie z własną konceptualizacją tego doświadczenia (*meaning making*)³². Model Cook-Greuter, ugruntowany w modelu J. Loevinger, przedstawia 14 poziomów indywidualnego rozwoju pionowego tożsamości/ego pogrupowanych w cztery etapy: przedkonwencjonalny, konwencjonalny, postkonwencjonalny i transpersonalny. W kontekście tego wykładu interesuje nas rozwój postkonwencjonalny, w którym Cook-Greuter wyróżnia trzy poziomy nawyków językowych: Indywidualistyczny, Autonomiczny i Świadomy konstrukt.

Poziom Indywidualistyczny charakteryzuje pluralizm, wartości egalitarne i relatywizm, który w wydaniu ekstremalnym może prowadzić do cynizmu, nihilizmu i amoralności, podkreśla Cook-Greuter. Istotnym rysem indywidualistycznych dorosłych jest trudność osądzania stanowisk. Na tym poziomie bowiem umysł postrzega je jako względne i nadaje im taką samą wagę. Wszystkie perspektywy wydają się być równocenne, dąży się do konsensusu, a „produkty i procesy, absolutne wartości i związki, części i całość są równie ważne w ocenianiu i rozumieniu sytuacji”³³.

³¹ Tamże, s. 511.

³² Zob. S. Cook-Greuter, 2000, 2010a, 2010b.

³³ S. Cook-Greuter, 2010a, s. 307.

Umiejętność osądzania złożonych aspektów istnienia poprzez ekspresję werbalną pojawia się na kolejnym poziomie, **Autonomicznym**, na którym jednostka dostrzega i akceptuje paradoksy oraz uznaje dwuznaczności. Cook-Greuter przedstawia autonomicznych dorosłych jako jednostki, które: „posiadają perspektywę historyczną i widzą siebie jako ogniwa w łańcuchu pokoleń, co wymaga troski o przyszłe generacje. Często wyrażają poczucie globalnego obywatelstwa i działają według uniwersalnych zasad moralnych. Znajdują się w miejscu re-integracji, gdzie ponownie mogą opowiedzieć dobrą, spójną historię o sobie i rzeczywistości. Istnieje rytm i przyczyna ludzkiego procesu tworzenia znaczeń, a nie jedynie relatywizm, ponieważ istnieją uniwersalne zasady i regularne, dynamiczne wzory, które można odkrywać”³⁴. Język poziomu Autonomicznego charakteryzuje złożoność, elastyczne syntaksy oraz spójność.

Na kolejnym poziomie – **Świadomym konstrukt** – język nabiera jeszcze większej dojrzałości. Jednostka rozpoznaje proces poznania jako konstruowany, postrzega paradoksy i dwuznaczność jako niemożliwe do uniknięcia, nieodłączne atrybuty rozumowania racjonalnego. Język tego poziomu jest często złożony, żywy, naturalny i figlarny. Potrafi wyrazić niezwykle szerokie spektrum zagadnień, które zanurzone w sieci odniesień, pytań, wglądów i wyjaśnień, tworzą złożoną sentencję. Osoby dorosłe, które rozwinęły poziom Świadomy konstrukt, „mogą przedstawić wyrafinowaną analizę złożoności ludzkich procesów mentalnych. Krytycznie sprawdzają, jak wiedzą, co wiedzą i czego nie mogą wiedzieć”³⁵. Świadomość ograniczoności ludzkiej wiedzy sprawia, że rozwija się w nich zdolność do wyrażania misterium istnienia. Ważnymi wskaźnikami funkcjonowania na poziomie Świadomym konstrukt są: 1) złożoność poznawcza wyrażająca się w tworzeniu skomplikowanych

³⁴ Tamże, s. 308.

³⁵ Tamże, s. 313.

matrycy i narracji, w celu możliwie wiernego przedstawienia przez jednostkę złożoności jej wewnętrznego świata; 2) głęboki wgląd w psychologiczną dynamikę i wzory procesów interpersonalnych, intrapersonalnych i grupowych, które wpływają i kształtują tworzenie znaczeń przez jednostkę; 3) zogniskowanie na mechanice procesu tworzenia znaczeń i jego pułapkach, skoncentrowanie na grach umysłu oraz 4) bezpośrednia świadomość nawyków językowych.

Wśród istotnych cech uniwersalnych nawyków językowych Cook-Greuter wymienia m.in. fakt, że człowiek – zanim osiągnie poziom rozwoju określony terminem *Świadomy konstrukt* – nie uprzytamnia sobie konstrukcji rzeczywistości, którą narzuca język. Zatem nawyki językowe mogą hamować dalszy rozwój jednostki, jeśli pozostaną nieświadome, stosowane bezwiednie i niesprawdzone³⁶.

1.3.2. Rozumowanie postformalne – obszar studiów integralnych

W obszarze studiów integralnych³⁷ myślenie postformalne rozumiane jest jako najważniejszy komponent integralnego poziomu świadomości jednostkowej i kulturowej, wyłaniającego się w procesie ewolucji. W taki sposób rozpatruje postformalność teoria integralna. Wyodrębnione przez M.L. Commonsa, R. Kegana i innych badaczy neo-Piagetąńskich

³⁶ Zob. S. Cook-Greuter, 2000, s. 228–234.

³⁷ Kategoria *studiów integralnych* obejmuje m.in. metateorię integralną Kena Wilbera, kulturową analizę światopoglądów Jeana Gebsera, teorię wszystkiego Ervina László, rozwojowe badanie w działaniu Williama R. Torberta, model systemów wartości Dona E. Becka oraz metateorie George’a Ritzyera i Roya Bhaskara. Idee i koncepcje wymienionych tu badaczy równie często się od siebie różnią, co przenikają i uzupełniają. Zob. też przypis 113.

postformalne porządki rozumowania, twórca teorii integralnej³⁸ Ken Wilber określa terminem *wizja-logika*, który oznacza „rozwojową ewolucję poza prostą racjonalność formalno-operacyjną, wyjście poza

³⁸ Transdyscyplinarna i transkulturowa teoria integralna jest owocem ponad czterdziestu lat pracy badawczej amerykańskiego psychologa i filozofa. Uosabia ona jego zdaniem, post-postmodernistyczną refleksję, która przewyższa ograniczenia modernizmu i postmodernizmu, czerpiąc z szerokiego spektrum paradygmatów, metodologii i perspektyw przynależnych do wielu dziedzin ludzkiej wiedzy i odmiennych tradycji kulturowych (zachodnich i wschodnich). Podstawowym dążeniem teorii integralnej jest rozwijanie poglądu, iż rozdzielone obszary rzeczywistości, wewnętrzne i zewnętrzne, jednostkowe i kolektywne stanowią jednakowo istotne, nieredukowalne wzajem do siebie obszary rygorystycznych badań. Oparta na ewolucji świadomości Wilberowska teoria integralna, jednocyż rozmaite gałęzie wiedzy, m.in. psychologię, filozofię nauki i filozofię moralną, antropologię, nauki ewolucyjne, neuronaukę, a także klasyczne tradycje duchowe. Amerykański badacz proponuje strukturę rozwojową, która obejmuje zarówno zewnętrzny i wewnętrzny wymiar istnienia w aspekcie indywidualnym i kolektywnym, jak i odpowiadające tym wymiarom perspektywy: obiektywną, interobiektywną, subiektywną i intersubiektywną. Owa integralna struktura zezwala używać w dowolnej dziedzinie wiedzy i badań naukowych zróżnicowanych podejść, ujęć teoretycznych i perspektyw, przy założeniu, że będą one wzajemnie się dopełniać, by przedstawić możliwie najbardziej wszechstronny obraz badanego zjawiska. Budując i rafinując teorię integralną, Wilber opierał się na wysoce abstrakcyjnej metodzie *orientujących uogólnień*, czyli uznanych twierdzeń i niepodważalnych prawd przyjętych w danym obszarze wiedzy. Sporządzał conceptualne sieci ponadparadygmatycznych uogólnień, by porównywać, koordynować i syntetyzować rozmaite podejścia, teorie i modele. Amerykański myśliciel, operując na poziomie rozumowania abstrakcyjnego pozwalającym pogodzić przeciwstawne obrazy rzeczywistości, stworzył syntezę wyższego rzędu. Uznaje ona zasadnicze, choć niepełne rozstrzygnięcia badawcze węższych ujęć, ale odrzuca ich skrajności i wypaczenia.

Wilberowską teorię uczeni sytuują w szerszej dziedzinie studiów integralnych i metateorii, uznając ją za najbardziej znaczące stanowisko w tym obszarze.

instrumentalne i zogniskowane na ego rozumienie (*Verstand*) w dialektyczny, dialektyczny, intersubiektywny rozum (*Vernunft*), godzący przeciwieństwa i jednoczący fragmenty”³⁹. Pośród pierwszych filozofów wizji-logiki można wymienić G. Hegla, F. Schellinga i A. Whiteheada, ale także Plotyna, którego *twórczy rozum* teoria integralna uznaje za jej odpowiednik.

Rozumowanie wizyjno-logiczne, wykraczające poza linearną, analityczną racjonalność i dostrzegające *tożsamość-w-różnicy*, posiada co najmniej dwa lub trzy poziomy: wczesną wizję-logikę (dynamiczny relatywizm i pluralizm) oraz środkową do późnej wizję-logikę (jedność, holizm, dynamiczna dialektyka, uniwersalny integralizm)⁴⁰. Jest to rozumowanie łączące wysokie zdolności poznawcze z wyobraźnią i wglądem, co kształtuje nową, bardziej twórczą zdolność rozpoznawania, dosięgania i rozwiązywania problemów⁴¹. Wykracza ono tym samym

O wysokiej pozycji tej koncepcji przesadza jej dojrzałość teoretyczna, potencjał włączający i szerokie możliwości aplikacyjne. Badacze wskazują na jej użytkowanie w przeszło pięćdziesięciu dyscyplinach akademickich, m.in. w psychologii i psychoterapii, badaniach nad świadomością, medycynie, prawie, ekonomii, ekologii, socjologii, filozofii, zarządzaniu, edukacji i futurologii.

Obszerne przedstawienie teorii integralnej, pierwsze w języku polskim, a także szerokie odniesienia do literatury krytycznej wobec myśli Wilbera – zob. M.B. Kielar, *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej 2012, s. 33–149, 275–304.

³⁹ K. Wilber, 2000, s. 533.

⁴⁰ Zob. K. Wilber, 2002, s. 45; tegoż, 2000, s. 190–197.

⁴¹ K. Wilber wyodrębnia w rozumowaniu wizyjno-logicznym cztery podfazy: a, b, c, d. Podfazy a i b obejmują podstawową kompetencję na poziomie wizji-logiki, to jest zdolność obierania wielorakich perspektyw oraz manifestowania panoramicznej, uniwersalnej świadomości postkonwencjonalnej. Podstawowa

ponad częsty akademicki nawyk uprzywilejowywania logiki w stosunku do wizyjnej wyobraźni. Wizja i logika w istocie są tu nierozzerwalne, a myślenie dialektyczne – ugruntowane w zaawansowanej logice formalnej, tolerujące sprzeczności, jednoczące przeciwieństwa i postrzegające rzeczywistość jako „ruch poprzez formy i konteksty”⁴² – jest bardziej zaawansowane rozwojowo niż myślenie relatywistyczne i stanowi istotę rozwoju postformalnego. Dialektyczna i nieliniarna wizja-logika spleta ze sobą idee, które w niżej złożonych porządkach rozumowania wydają się nie przystawać do siebie.

kompetencja jest nieodzowna dla rozwoju wyższych poziomów. Podfazy c i d obejmują szczególne i skrajne aspekty myślenia wizyjno-logicznego, czyli rozumowanie paradygmatyczne i *cross*-paradygmatyczne. Wymienione podfazy c i d nie są niezbędne dla rozwoju wyższych poziomów świadomości. **Wielu ludzi rozwinęło wyższe poziomy, nie opanowawszy rozumowania w porządku paradygmatycznym czy *cross*-paradygmatycznym.** Niemniej jednak można kształcić i zwiększać zdolności wizji-logiki, rozwijając podfazy c i d. Analogicznie można osiągać i rozwijać wszystkie wymienione wyżej podfazy (a i b jako niezbędne warunki wstępne oraz c i d jako aspekty ekstremalne, olimpijskie) na każdym podstawowym poziomie świadomości i w każdej linii (poznania, moralności, zdolności fizycznych, inteligencji emocjonalnej, zdolności interpersonalnych, liniach talentów i innych).

Bada się różne aspekty wizji-logiki. Niektórzy uczeni, np. M.L. Commons, F.A. Richards i K. Fischer, eksplorują jej aspekt poznawczy. Inni, np. M. Basseches, J. Pascual-Leone, G. Labouvie-Vief, D. Kramer, S. Arieti, kładą nacisk na jej zdolności dialektyczne, wizjonerskie, integracyjne i twórcze. – Zob. K. Wilber, 2002, s. 284–285, 308–312.

⁴² O. Laske, *On the autonomy and influence of the cognitive development line: Reflections on adult cognitive development peaking in dialectical thinking*. Referat na The 2nd Biennial Integral Theory Conference, John F. Kennedy University, Pleasant Hill, Kalifornia 29.07-1.08.2010. – http://integraltheoryconference.org/sites/default/files/itc-2010-papers/Laske_ITC2010.pdf, dostęp i wydruk: 7.06.2011.

Rozumowanie wizyjno-logiczne rozpoznaje naturalne **hierarchie wzrostu**, czyli m.in. porządku postępującej złożoności w rozwoju poznawczym, moralnym, tożsamości i innych, i odróżnia je od autorytarnych, niszczących, uciekających się do przemocy, patologicznych **hierarchii panowania**. Właściwa wcześniejszym poziomom rozwoju poznawczego niezdolność do rozróżnienia niszczących hierarchii panowania i integrujących hierarchii wzrostu (co prowadzi do odrzucania wszystkich struktur hierarchicznych jako przejawu ucisku) utrudnia, a często wręcz zatrzymuje ewolucyjną wędrówkę w kierunku poziomów postformalnych. Patologią wcześniejszych poziomów rozwoju jest też tworzenie silnych polaryzacji, które wykluczają i demonizują ludzi: my – oni (oprawcy – ofiary, święci – grzesznicy, zwycięzcy – przegrani, wrażliwi – niewrażliwi). Każdy z wcześniejszych poziomów rozwoju utrzymuje, że tylko wartości jego poziomu są jedynymi prawdziwymi wartościami i dąży do narzucenia innym swojej hegemonii. Te polaryzacje umysł wizyjno-logiczny przekracza, dostrzegając, że wszystkie poziomy – w swoim zdrowym wydaniu – są cenne i konieczne w ewolucyjnej trajektorii rozwoju.

Na poziomie wizyjno-logicznym pojawia się umiejętność obierania wielorakich perspektyw i uniwersalizm. Bardzo ważnym rysem jest wzrastająca zdolność widzenia operacji własnego umysłu – umysł staje się niejako przezroczysty dla samego siebie, struktury mentalne stają się obiektami w indywidualnej świadomości osoby. Wizja-logika, która jednoczy procesy pierwotne i wtórne – wyobraźnię, fantazję, emocje i logikę – może być niezwykle twórcza. Jako struktura podstawowa przekracza bowiem i zawiera w sobie wszystkie wcześniejsze struktury w linii poznania.

Self, które osiągnęło wizyjno-logiczny poziom rozwoju poznawczego, Wilber określa za Eriksem Eriksonem mianem *centaura* – mitycznej postaci wyobrażającej integrację umysłu i ciała. Na tym poziomie obszarująca jaźń postrzega umysł i ciało jako obiekty własnej świadomo-

ści, przestaje utożsamiać się wyłącznie z umysłem i zaczyna go przekraczać. Poziom ten charakteryzuje potrzeba samorealizacji (w rozumieniu Masłowa). Wilber uznaje wizję-logikę za poziom przejściowy między etapem personalnym/formalnooperacyjnym i transpersonalnym/ post-postformalnym⁴³.

⁴³ Pośród pionierów badających obszar transpersonalny (post-postformalny) w kulturze Zachodu Wilber wymienia m.in.: J. Fichtego, F. Schellinga, G. Hegla, A. Schopenhauera, H. Bergsona, F. Nietzschego, C.G. Junga, M. Heideggera, K. Jaspersa, E. Husserla, G. Fechnera, R. Steinera, R.W. Emmersona, E. Fromma, J.M. Baldwina, W. Jamesa i A. Masłowa. – Zob. K. Wilber, 2002, s. 64.

Poziomy etapu transpersonalnego/post-postformalnego wg modelu rozwoju świadomości Wilbera (zob. M. Kielar, 2012, s. 83–84) to:

1. Nadpsychiczny (28–35 lat) – kulminacja wizji logiki i wizyjnego wglądu, ego jednostki przekracza swoje ograniczenia i zwraca się w stronę *psyche* (duszy), doświadcza stanu jedności z naturą i ludzkością, w którym dualizm podmiotowo-przedmiotowy zostaje po części zniesiony. Stąd Wilber określa ten poziom mianem „mistycyzmu natury” lub ścieżką joginów/szamanów, a za jego wzorzec osobowy uznaje Ralphi Waldo Emersona, amerykańskiego filozofa transcendentalistę.

2. Subtelny (35–42 lata) – doświadczenie archetypów, symbolicznych wizji, słyszalnej iluminacji, transcendentnego wglądu, emocjonalnych stanów bezkresnego współczucia, miłości i troski. To poziom platońskich idei, nazywany przez Wilbera „mistycyzmem bóstwa” lub ścieżką świętych, ponieważ dusza jest tu jednością z Absolutem (inna nazwa tego poziomu to sambhogakaja – w buddyzmie mahajany i wadżrajany). Wzorcem osobowym poziomu subtelnego jest św. Teresa z Ávila.

3. Przyczynowy (42–49 lat) – transcendentalna podstawa wszystkich niższych struktur świadomości i wszelkiej manifestacji. Świadomość nabiera charakteru świadomości bez obiektu. Doznanie owej świadomości samej w sobie wyzwała wielką wolność wewnętrzną, której towarzyszy uczucie miłości i współczucia obejmujące wszystkie byty. Osoba praktykująca medytację trwały dostęp do poziomu przyczynowego uzyskuje po kilku latach systematycznej praktyki. Według Wilbera poziom ten, nazwany przez niego „mistycyzmem bezforem-

Wizję-logikę teoria integralna określa również (za szwajcarskim filozofem kultury Jeanem Gebserem) terminem rozumowanie *integralno-aperspektywiczne*⁴⁴, który podkreśla silny aspekt syntezy i integracji w postrzeganiu rzeczywistości. O ile świadomość formalnooperacyjna wiąże się z logiką dwudzielną, o tyle wizja-logika lub sieć-logika – ewolucyjnie wyżej złożony porządek rozumowania – łączy różnorodne części, postrzegając je w sieci wzajemnych oddziaływań. „Tam, gdzie umysł formalny ustanawia wyższe i twórcze związki, wizja-logika ustanawia sieci tych związków”⁴⁵ i obejmuje ona obszary, których racjonalne rozumowanie formalne nie było w stanie włączyć. Charakteryzuje ją myślenie panoramiczne w połączeniu z jasnym widzeniem detali, prowadzące do tworzenia *wielkich obrazów rzeczywistości*⁴⁶. Świadomość

nym” lub ścieżką mędrców (inne nazwy to: Nirwana, Dharmakaja, Pustka), osiągnął Mistrz Eckhart.

4. Niedualny (49 lat –) – całkowita integracja i jedność nieprzejawionej Pustki i manifestującej się Formy. Świadomość jest przebudzona do absolutnego Ducha, który jest podstawą wszelkiej manifestacji. Poziom niedualny, określany jako „misticizm niedualny” lub ścieżka siddhów (siddha w każdych okolicznościach rozpoznaje przejaw najwyższej rzeczywistości duchowej), zawiera w sobie wszystkie poprzedzające go poziomy. Jego ucieleśnieniem jest Ramana Maharishi, hinduski mędrzec, mistrz „jogi milczenia”.

⁴⁴ Termin *integralno-aperspektywny* ukuł J. Gebser. Określony tym terminem sposób poznania, przeciwstawiał on racjonalności formalnej, którą nazywał *rozumem perspektywnym*, zdolnym do obierania jednej, monologicznej perspektywy. *Aperspektywny* oznacza sumowanie wszystkich perspektyw, bez faworyzowania wybranej. Zob. K. Wilber, 2002, s. 205–206.

⁴⁵ K. Wilber, *Eye to eye: The quest for the new paradigm*. Boston & London: Shambhala 1990, s. 288.

⁴⁶ Jak podkreśla F. Visser: „Klasyczny argument wysuwany przez postmodernizm – że wielkie teorie należą do przeszłości – nie znajduje zastosowania wobec wizji Wilbera, ponieważ przyjmuje on całkowicie odmienne podejście. Nie próbuje

wizyjno-logiczna czy integralno-aperspektywiczna postrzega teorie, światopoglądy i wzorce kulturowe jako wzajemnie zależne od siebie, osadzone w kontekstach, przez co mogą wydawać się względne. Nie unika się tu jednak czynienia rozróżnień jakościowych: „fakt, że wszystkie perspektywy są względne, nie oznacza, że żadna z nich nie góruje nad innymi. To, że wszystkie perspektywy są względne, nie przeszkadza temu, by niektóre były względnie lepsze od innych! Światocentryczność jest lepsza od etnocentryczności, która z kolei jest lepsza od egocentryczności, gdyż każda jest głębsza od swych płytszych poprzedniczek. Ale kiedy o tym zapomnisz i skupiasz się wyłącznie na względności perspektyw, wpadasz w aperspektywiczny obłąd, oszałamiający paraliż woli i rozumu”⁴⁷. Bowiem jeśli żaden pogląd nie jest lepszy od innego, to naziści i KKK są na tym samym poziomie moralnym co, powiedzmy, krytycy sztuki, konkluduje Wilber⁴⁸.

częściowej prawdy przedstawić jako prawdy jedynej, jak to usiłowało czynić wiele systemów rozwiniętych w przeszłości. Znacznie bardziej interesuje go **integrowanie** wszystkich częściowych prawd jako przejawów Prawdy – przy tym nie nadaje on swojemu systemowi charakteru zamkniętego lub ostatecznego, lecz pozostawia go otwartym” – F. Visser, *Ken Wilber. Pasja myślenia*. Tłum. H. Smagacz. Warszawa: Wydawnictwo J. Santorski & Co Wydawnictwo 2003, s. 54.

⁴⁷ K. Wilber, *Krótką historia wszystkiego*. Tłum. H. Smagacz, Warszawa: J. Santorski & Co Wydawnictwo 1999, s. 227.

⁴⁸ Wilber broni czynienia rozróżnień jakościowych z pozycji krytyki skrajnego postmodernizmu. Wskazuje, że postmoderniści: a) głosząc równość i względność wizji świata, odmawiają racji istnienia tym ujęciom rzeczywistości, które dążą do obrazów całościowych i zakładają wartościowanie; b) odrzucając wszystkie struktury hierarchiczne (traktują je jako przejaw ucisku, nie odróżniają pozytywnych hierarchii wzrostu od wypaczonych hierarchii dominacji), odrzucają wszelkie wartościowanie i sabotują ewolucyjny rozwój świadomości.

Postmoderniści przyjęli, że świadomość nie tylko odzwierciedla, ale i współtworzy rzeczywistość, a więc rzeczywistość nie jest jedynie postrzegana,

Zarazem rozumowanie integralne – najwyższy poziom rozwojowy wizji-logiki – rozpoznając i przekraczając w ewolucyjnym procesie

lecz także częściowo wytwarzana w refleksyjnym procesie interpretacji. Postmodernistyczny poststrukturalizm doprowadził jednak ten pogląd do skrajności – ogłosił, że istnieje jedynie tekst, czyli interpretacyjne wymiary istnienia, i odmówił realności wymiarom obiektywnym. To wyrugowało prawdę obiektywną z jego światopoglądu (zamiast ją zintegrować), doprowadziło do zrównania wszelkich rozróżnień jakościowych i usunęło podstawy, które mogłyby być oparciem. „Ważne, interpretacyjne cechy kosmosu uznaje się za jedyne istniejące cechy. Obiektywna prawda rozpuszcza się w arbitralne interpretacje, które same w sobie zostały narzucone przez władzę, płęć, rasę, ideologię, antropocentryzm, androcentryzm, gatunkowość, imperializm, logocentryzm, fallocentryzm, fallologocentryzm lub innego rodzaju przykre rzeczy (z wyjątkiem twierdzeń samych tych teoretyków cudownie uwolnionych od oskarżeń o uprzedzenie, które rzekomo obecne jest we wszystkich twierdzeniach – performatywna sprzeczność)”. – K. Wilber, *Małżeństwo rozumu z duszą. Integracja nauki i religii*. Tłum. H. Smagacz. Warszawa: J. Santorski & Co Agencja Wydawnicza 2008, s. 128. Zatem postmodernizm przypuszczając atak na prawdę zgodną z obiektywnymi kryteriami, nie może uznać, że sam stanowi prawdę. Musi więc albo wyłączyć siebie z twierdzeń, które głosi, co prowadzi do narcyzmu, albo przyjąć, że sądy wydawane o innych są rzetelne również w odniesieniu do niego samego, a w tych okolicznościach to, co zakłada też jest dalekie od prawdy, utrzymuje Wilber – zob. tamże, s. 45.

Szczególnie interesujące jest powoływanie się Wilbera, w kontekście krytyki postmodernizmu, na książkę Ferry'ego i Renaulta *French philosophy in the sixties*. Autorzy tej publikacji stwierdzają, że czołowi reprezentanci skrajnego postmodernizmu – Lacan, Foucault, Bourdieu, Derrida – to filozofowie francuscy, którzy przedstawili „karykatury wglądów filozofów niemieckich”, czyli, w kolejności, Freuda, Nietzschego, Marksa i Heideggera. Mimo faktu, iż francuscy myśliciele w wielu kwestiach poddali krytyce swoje radykalne stanowiska, to pokolenie powojennego wyżu demograficznego nie uwzględniło poczynionych zmian i wyciągnęło z ich poglądów skrajne wnioski – zob. F. Visser, 2003, s. 351. Wilber przyłącza się do myślicieli dowodzących funkcjonalnej wewnętrznej

rozwoju niżej złożone porządki myślenia, nie utożsamia się z żadną z tych perspektyw, włączając integralną.

Świadomość integralna łączy wartości i zdobycze wszystkich poprzedzających ją poziomów rozwojowych, przekraczając zarazem ich ograniczenia i wnosząc umiejętności, których wcześniejsze porządki nie znają. Ewolucyjny, syntetyzujący i inkluzyjny charakter myślenia

sprzeczności twierdzeń skrajnego postmodernizmu, m.in. Jürgena Habermasa, Charlesa Taylora, Karla-Otto Apla, Ernesta Gellnera i Thomasa Nagla, odrzuca radykalne skrzydło tego światopoglądu zaprzeczające istnieniu jakiegokolwiek wspólnej płaszczyzny ludzkiego doświadczenia. Twórca teorii integralnej nie godzi się na postmodernistyczną negację prawdy obiektywnej, chybiony, jego zdaniem, atak na epistemologiczne fundamenty nauki, skrajny społeczny konstruktywizm oraz odmowę czynienia istotnych rozróżnień jakościowych czy tworzenia znaczących hierarchii wartości moralnych i estetycznych. Wbrew nieprzejednanym krytykom postmodernizmu Wilber utrzymuje jednak, że szlachetne impulsy pierwotnej wizji tej orientacji można urzeczywistnić przez powrót do idei uniwersalnego pluralizmu. Wilber broniąc prawd uniwersalnych, wskazuje, że są one skutecznym środkiem krępującym wybujały narcyzm i szaleństwo ego skrajnego postmodernizmu oraz zmuszającym do konfrontacji z rzeczywistością, która nie jest wyłącznie wytworem jednostkowego subiektywizmu. Zarazem wnosi on do teorii integralnej ważne założenia konstruktywnego postmodernizmu, których nie traktuje jako prawd jedynych, a tylko jako częściowe: 1) Konstruktywizm, który przyjmuje, że rzeczywistość pod niektórymi ważkimi względami jest konstruowana i interpretowana, ale – oznajmia Wilber – nie wszystkie interpretacje są równie słuszne. 2) Kontekstualizm mówiący, że znaczenie zależy od kontekstu, a konteksty są nieskończone. 3) Poznanie integralno-aperspektywiczne wyrażające się w zdolności obierania wielorakich perspektyw, bez zbytniego faworyzowania wybranej, gdzie aperspektywiczna przestrzeń poznania „oznacza po prostu, że Duch widzi świat w nieskończeniu cudownych perspektywach; nie oznacza to, że po drodze oślepl. Jest to jedynie dalsza decentralizacja, dalsza transcendencja, kolejny zwój w spirali ewolucji przeciw egocentryzmowi” – K. Wilber, 1999, s. 227–228.

integralnego łączy się m.in. z postrzeganiem rzeczy i zdarzeń jako formatywnych części większych systemów i metasystemów, ujmowaniem zjawisk jako systemów otwartych, podlegających przemianom, z dostrzeganiem wielorakiej, nielinarnej przyczynowości i jej powiązań w czasie czy z biegłością łączenia antagonistycznych paradygmatów w meta-paradygmat⁴⁹. Istotna jest umiejętność rozpoznania, że światopoglądy, perspektywy, teorie i metodologie nauk społecznych, sztuki i tradycji duchowych są fragmentaryczne, a zarazem komplementarne⁵⁰. Należy podkreślić, że człowiek, który osiągnął integralne poziomy rozwoju (np. w linii poznania, tożsamości, afektów, moralności) ma dostęp do wszystkich wcześniejszych poziomów rozwojowych. A ponieważ nie utożsamia się z żadnym z nich, nawet z poziomem integralnym, może dzięki temu – uwolniony od konieczności działania w ramach jednego, wąskiego poziomu i obrazującego go światopoglądu (np. tradycyjnego, modernistycznego czy postmodernistycznego) – konstruktywnie pracować w pełnym spektrum wyłaniających się hierarchicznie porządków świadomości, rozwijać siebie i wspierać innych w rozwoju.

Tom Murray, amerykański badacz w dziedzinie studiów integralnych, narzędzi poznawczych i nauk komputerowych, charakteryzuje ów wyżej

⁴⁹ Zob. M.L. Commons, L.M. Bresette, *Illuminating major creative scientific innovators with postformal stages*, [w:] *Handbook of adult development and learning* (s. 255–288), C. Hoare (red.). Oxford University Press, New York 2006; P. Marshall, *Towards a complex integral realism*, [w:] *Metatheory for the twenty-first century. Critical realism and integral theory in dialogue* (s. 140–182), R. Bhaskar, S. Esbjörn-Hargens, N. Hedlund, M. Hartwig (red.). London and New York: Routledge 2016.

⁵⁰ Zob. M. Molz, Toward integral higher education study programs in the European higher education area: A programmatic and strategic view. *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis* December 2009, nr 5(2), s. 164.

złożony, postformalny porządek myślenia przez pryzmat różnorodnych zdolności umysłowych i psychicznych, które ujmuje w cztery kategorie⁵¹:

- 1) Świadomość ego – obejmuje m.in. namysł jednostki nad jej tożsamością, poczuciem Ja, pełnionymi rolami społecznymi, nieświadomymi motywami, lękami i zależnościami, słabymi i mocnymi aspektami osobowości, a także refleksję nad tym, jak stan emocjonalny wpływa na działania i myślenie jednostki.
- 2) Świadomość relacyjna – obrazują ją: umiejętność postawienia się w czyjejs sytuacji (zdolność obierania perspektywy innych osób – empatia kognitywna), umiejętność współpracy i porozumienia oraz zdolność odczuwania współczucia; obejmuje inteligencję społeczną i emocjonalną (refleksja nad własnymi uchyleniami, milczącymi intencjami, nieświadomymi motywacjami, treściami wypieranymi ze świadomości, stanami emocjonalnymi).
- 3) Świadomość konstruktu – traktuje o zdolnościach metapoznawczych i poznawczych, zapewniających zrozumienie natury umysłu (funkcje umysłu formujące koncepcje, funkcje symboliczno-językowe) oraz wiedzy. Obejmuje m.in.: a) *metapoznanie*, czyli refleksję nad własnymi milczącymi przekonaniami, modelami mentalnymi, procesem rozwiązywania problemów, pewnością odnośnie własnych wniosków; b) *myślenie dialektyczne*, to jest zdolność rozpatrywania wielu perspektyw, elastyczne radzenie sobie z niepewnością, dwuznacznością, zmianą, niezgodnością oraz paradoksami idei, języka i wiedzy; c) *umiejętność epistemologiczną*, czyli rozu-

⁵¹ Zob. T. Murray, *Exploring epistemic wisdom: Ethical and practical implications of integral studies and methodological pluralism for collaboration and knowledge building*, [w:] *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model*, S. Esbjörn-Hargens (red.). New York: SUNNY Press 2010, s. 345–367.

mienie niuansów i różnic w sposobach operowania przez ludzi faktami, prawdą, przekonaniami, znaczeniem itd. i rozumienie różnych sposobów uzasadniania wiedzy.

- 4) Świadomość systemów – znajduje swój wyraz w panoramicznym widzeniu dowolnej sytuacji i jej wewnętrznych powiązań, bierze pod uwagę wyższy poziom potrzeb i kontekstów, potrzeby grupy jako całości, rozważa perspektywy wszystkich grup. Obejmuje też postrzeganie dynamiki, hierarchii i dialektyki systemów oraz przeszłych, teraźniejszych i przyszłych możliwości i potencjałów w systemach.

Wymienione powyżej złożone zdolności postformalne czy postracjonalne Murray określa terminem *mądrości epistemologicznej* i wskazuje na konieczność jej rozwijania. Metaumiejętności i zdolności składające się na ową mądrość wykraczają poza logiczną myśl racjonalną czy kompetencje językowe i pomagają uporać się ze zjawiskiem *nieokreśloności epistemologicznej* – swego rodzaju zamętem, niepewnością i dwuznacznością, które pojawiają się wtedy, kiedy człowiek otwiera się na wiele perspektyw i ma do czynienia z paradoksem, nieprzewidywalnością komunikacji, koncepcji i modeli⁵². Mądrość epistemologiczna – rodzaj poznawczej elastyczności, płynności, biegłości – wyposaża jednostkę w umiejętności konieczne do opanowania nowych, bardziej złożonych koncepcji i idei. Jest zarazem wskaźnikiem istnienia takiego poziomu rozwoju poznawczego, na którym jednostka osiąga metapoziom rozumienia procesów umysłowych i komunikacyjnych. Jak wskazuje Murray, mądrość epistemologiczna obejmuje umiejętności, które odpowiadają metasytematycznemu porządkowi złożoności hierarchicznej w modelu M.L. Commons'a.

⁵² Zob. T. Murray, Intuiting the cognitive line in developmental assessment: Do heart and ego develop through hierarchical integration? *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis* 2009, nr 5(2), s. 347–354.

2. Rozumowanie postformalne a tworzenie

2.1. Poziomy twórczości

Na różne poziomy twórczości wskazują, obok omówionych już badań harwardzkich uczonych (Commons i inni), także polscy badacze. Edward Nęcka wyróżnia poziomy twórczości „płynnej” (zdolność ideacji, czyli wytwarzania nowych pomysłów), „skrystalizowanej” (zdolność do rozwiązywania pewnej kategorii problemów), dojrzałej (rozwiązywanie ważnych problemów i osiąganie ważnych celów) i wybitnej (dokonywanie zmian rewolucyjnych), wyrażając przekonanie, że odpowiadają im odmienne perspektywy czasowe⁵³. Schemat 2 łączy rozstrzygnięcia Nęcki z rezultatami badań Commonsa i jego zespołu w odniesieniu do poziomów twórczości. W procesie rozwoju każdy wyłaniający się hierarchicznie poziom twórczości – od twórczości płynnej po *cross-paradygmatyczną* – przekracza, lecz zachowuje w swej strukturze podstawowe osiągnięcia i zdolności (tu: poznawcze⁵⁴) poprzedzających go poziomów, dodaje zarazem swoiste właściwości, które wcześniej nie występowały.

⁵³ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne 2001, s. 215–220.

⁵⁴ Należy podkreślić, że oprócz właściwości poznawczych warunkujących aktywność twórczą, trzeba brać pod uwagę również inne czynniki. S. Popek stworzył ich użyteczną syntezę, obejmującą obok poznawczych także właściwości emocjonalne, wolitywno-motywacyjne, kreacyjne i uwarunkowania środowiskowe. Popek stara się przesunąć akcenty eksploracji uwarunkowań twórczości w kierunku teorii interakcyjnych, które badają to zagadnienie z perspektywy holistycznej i systemowej. Więcej na ten temat zob. S. Popek, *Modele psychiki a podstawowe pytania psychologii twórczości*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, S. Popek i in. (red.), Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009, s. 21–33.

Schemat 2. Poziomy twórczości i odpowiadające im zdolności poznawcze

Poziomy twórczości	Twórczość płynna ⁵⁵	Twórczość skrytalisowana ⁵⁶	Twórczość postformalna			
			Twórczość dojrziała – poziom systematyczny	Twórczość wybitna – poziom metasystematyczny	Twórczość wybitna – poziom paradygmatyczny	Twórczość wybitna – poziom cross-paradygmatyczny
Istota twórczości	Wytwarzanie różnorodnych pomysłów (ideacja)	Rozwiązywanie problemu lub osiągnięcie celu	Praca z ideami w obrębie jednej dziedziny wiedzy	Integrowanie systemów idei oraz tworzenie multisystemów i metasystemów	Koordinowanie zbioru metasystemów i tworzenie paradygmatów	Integrowanie wielorakich paradygmatów i tworzenie prawdziwie nowego obszaru wiedzy, niesporowadźalnego do pojedynczego paradygmatu
Procesy poznawcze	Myślenie dywergencyjne i czynności, które je wspomagają	Budowa i przebudowa reprezentacji poznawczej problemu. Dostrzeganie problemu. Myślenie krytyczne	Trafne adresowanie problemów, których nie można rozwiązać na poprzednim poziomie. Pojęciowe ujmowanie idei. Umieszczanie idei w większym kontekście	Badanie i porównywanie systemów idei i perspektyw na wskroś wielu dziedzin. Określanie systemów (np. metaanalizy) i ich własności (np. izomorficzny)	Dostrzeganie powiązań między ogromnymi, niewspółmiernymi „blokami” wiedzy. Porównywanie i prze-kształcanie wielorakich zasad i metasystemów	Rozważanie, kontrastowanie, przekształcanie i syntetyzowanie znanych paradygmatów w obrębie danej dziedziny lub przechodząc na wskroś wielu dziedzin

Źródło: na podstawie E. Nęcka, 2001, s. 219; M.L. Commons, L.M. Bresette, S.N. Ross, 2008, s. 503–512.

⁵⁵ E. Nęcka, 2001, s. 219; tegoż, *Wymiary twórczości*, [w:] *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2005, s. 47.

⁵⁶ Tamże.

Zgodnie z rozstrzygnięciami teoretyków konstruktywistyczno-rozwojowych i teorii integralnej, należy mówić o poziomach tworzenia i wspieraniu rozwoju wyższych, postformalnych zdolności twórczych, które wykazują zdecydowaną swoistość, na przykład w obszarze procesów poznawczych. „Twórczość myśli postformalnej – wskazują Commons, Bresette i Ross – rozpoczyna się wraz z dwiema podstawowymi zdolnościami. Pierwsza wyraża się w trafnym adresowaniu problemów, które nie mogą być wyobrażone lub rozwiązane na poziomie operacji formalnych. Druga zdolność to myślenie w bardziej zwięzłych *blokach*, które systematycznie przedstawiają złożone treści. (...) Natura tych bloków i ich zawartość stają się wzrastająco abstrakcyjne na każdym poziomie postformalnym, począwszy od zróżnicowanych w wielu aspektach relacji poziomu Systematycznego po związki między paradygmatami na poziomie *cross-paradygmatycznym*”⁵⁷.

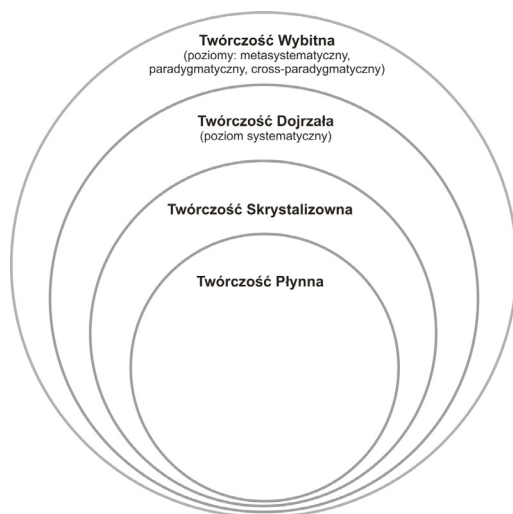
Wielu badaczy twórczości zdaje się nadal milcząco zakładać, że wysoko rozwinięte, rzadkie zdolności twórcze nie zależą w najmniejszym stopniu od zewnętrznych działań wspierających, a są w znacznej mierze kwestią przypadku⁵⁸. Tymczasem twórczość znacząca, może z wyjątkiem „cudownych dzieci”, we wszystkich dziedzinach aktywności wydarza się na wyższych poziomach rozwoju postformalnego i transpersonalnego. To one są jądrem nowatorskich wglądów i geniuszu – owocem długiego procesu rozwojowego, w którym każdy kolejny poziom przekracza, lecz

⁵⁷ Michael L. Commons, Linda M. Bresette, Sara N. Ross, 2008, s. 506.

⁵⁸ Takie przekonanie wyraża m.in. E. Nęcka, który pisze: „O tym, czy twórczość dojrzała stanie się wybitna decydują przede wszystkim czynniki natury społecznej, w tym przypadek i specyficzne zapotrzebowanie społeczne na określony rodzaj dzieł twórczych. Pod tym względem należałoby się zgodzić z Simontonnem (1988a, 1988b) co do istotnej roli przypadku w rozwoju dzieł twórczych”. – E. Nęcka, 2001, s. 218.

obejmuje osiągnięcia swego poprzednika, tworząc hierarchię narastającej złożoności i głębi. Rezultaty badań psychologii rozwojowej dorosłych wskazują, że jest ona stopniowalna – rozwija się i pogłębia wraz z osiągnianiem przez jednostkę kolejnych poziomów w hierarchicznym rozwoju wertykalnym, gdzie „każdy kolejny poziom twórczości zawiera wszystko, co było dane na niższym poziomie, oraz własne, specyficzne cechy”⁵⁹ (schemat 3).

Schemat 3. Wzrastająca złożoność hierarchiczna poziomów tworzenia



Źródło: na podstawie E. Nęcka, 2001, s. 220; K. Wilber, *The Integral Vision: A very short introduction to the revolutionary integral approach to life, god, the universe, and everything*. Boston, London: Shambhala 2007b, s. 31.

⁵⁹ E. Nęcka, 2001, s. 48.

Rozwojowi wertykalnemu zdolności twórczych towarzyszy rozwój w wymiarze horyzontalnym. Jednostka na każdym głównym poziomie rozwoju świadomości może osiągnąć podstawowe kompetencje w dowolnej linii rozwojowej: poznania, afektów, moralności i innych. Na przykład podstawowe kompetencje poziomu wizyjno-logicznego obejmują, przypomnijmy, zdolność obierania wielorakich perspektyw i manifestowania panoramicznej świadomości uniwersalnej, która nie gubiąc z pola widzenia szczegółów, tworzy „wielkie obrazy” rzeczywistości. Jednostka może także – w sprzyjających okolicznościach i przy umiejętnym wsparciu – rozwinąć ekstremalne aspekty tych podstawowych zdolności. Na przykład olimpijską ekspresją rozwoju na poziomie wczesnej wizji-logiki będzie rozumowanie paradygmatyczne, a na poziomie późnej wizji-logiki – myślenie *cross*-paradygmatyczne (zob. przypis 41). Należy pamiętać, że wielu ludzi rozwinęło wyższe poziomy i wybitne zdolności twórcze, nie opanowawszy rozumowania paradygmatycznego czy *cross*-paradygmatycznego. Wspomaganie rozwoju twórczego, a w szczególności zdolności postformalnych staje się więc żywotną koniecznością edukacji.

Twórczość wybitna jest cechą wyjątkową i unikalną. Wymaga sprzężonego rozwoju osoby w dwóch wymiarach: wertykalnym i horyzontalnym oraz wydarza się w postformalnych i post-postformalnych (transpersonalnych) porządkach rozwoju świadomości. Twórczość wybitna jest rzadka, a przez to elitarna, ponieważ niewiele osób rozwinęło się do postformalnych, postracjonalnych czy wizyjno-logicznych poziomów, a jeszcze mniej rozwinęło ich aspekty olimpijskie. Jej siła oddziaływania jest jednak wielka – dzieło geniuszu wzywa do transcendencji.

2.2. Cechy twórców i innowatorów, którzy rozwinęli postformalne porządki rozumowania. Ich zaawansowane zdolności

Postępującej złożoności rozumowania postformalnego odpowiada wzrost innowacyjności i zdolności twórczych. Na przykład wizję-logikę charakteryzują rozwinięte zdolności dialektyczne, integracyjne, wizjonerskie i kreacyjne⁶⁰. Podkreślany jest zwłaszcza aspekt twórczości wpływający z faktu, iż poziom wizyjno-logiczny łączy wyobraźnię, fantazję i logikę oraz dąży do jedności nie pomijając różnic, a włączając je, może więc być niezwykle wynalazczy.

Pośród istotnych cech twórców (tu: twórców na polu nauki), którzy rozwinęli postformalne porządki rozumowania, należy wskazać za Commonsem i innymi⁶¹:

- wysoki poziom ciekawości i zainteresowania dla nowości i innowacji (na przykład ciekawość badawcza na poziomie systematycznym może prowadzić jednostkę do wyjścia poza granice jej rodzimego systemu i skłonić do podjęcia zadań w porządku metasytematycznym itd.);
- nowatorstwo w rozwiązywaniu problemów (prawdziwe nowatorstwo – jeśli odnieść ten zależny od kontekstu termin do innowacji naukowych – zaczyna się na poziomie metasytematycznym i wyższych, gdzie wzrasta stopień złożoności problemów i są one zazwyczaj niezdefiniowane jeszcze przez innych badaczy);
- wytrwałość i ambicja w rozwiązywaniu problemów oraz tolerancja

⁶⁰ Zob. K. Wilber, 2002, s. 309–310.

⁶¹ Zob. M.L. Commons, L.M. Bresette, S.N. Ross, 2008, s. 508–511.

dla dwuznaczności (zdolność zrównoważonego tolerowania dwuznaczności, będącej nieodzowną częścią procesu twórczego, wyłania się po raz pierwszy na poziomie systematycznym, podobnie jak ambicja w rozwiązywaniu problemów dla siebie samego, nie zaś dla sławy; ten rodzaj ambicji pojawia się jednakże częściej w wyższych porządkach rozwoju postformalnego: metasytematycznym i dalszych);

- zdolność do obchodzenia się z konformistycznymi wpływami społecznymi, posiadanie wewnętrznego ośrodka kontroli, zdolność podejmowania ryzyka, zdolność radzenia sobie z odmową, niezależność dziedziny (wymienione cechy charakteryzują osoby, które rozwinęły metasytematyczny porządek rozumowania, zarazem cechy te odzwierciedlają zdolność wykonania przez owe osoby metazadania, które polega na koordynowaniu wielorakich systemów: 1) self, 2) perspektyw innych osób, 3) norm społecznych, kulturowych i instytucjonalnych oraz 4) metodologii i ograniczeń rodzimej dziedziny twórcy);
- Zespół Deficytu Uwagi (*Attention Deficit Disorder*) – charakteryzuje się gwałtownymi zmianami zawartości myśli, co może prowadzić do tworzenia odległych skojarzeń, które bardziej metodyczne operacje umysłowe mogłyby wygenerować znacznie później. ADD ułatwia też wiązanie złożonych „bloków” wiedzy, które są koordynowane na poziomach metasytematycznym, paradygmatycznym i cross-paradygmatycznym.

Bardzo ciekawe wyniki badań przedstawił Barrett C. Brown (2011a), specjalista w dziedzinie rozwoju i kształcenia liderów oraz zarządzania zmianą⁶². Badania Browna mają charakter pionierski: przynoszą

⁶² Zob. B.C. Brown, 2011a.

pierwsze w obszarze przywództwa empiryczne, akademickie wejrzenie w doświadczenia oraz działania liderów i liderów zmiany, którzy rozwinęli najwyższe poziomy świadomości postkonwencjonalnej, jakie nauka potrafi obecnie zbadać. Dążąc do rozpoznania obszaru ich świadomości, badacz zogniskował uwagę na tym, w jaki sposób jednostki te projektują działania, tworzą inicjatywy i angażują się w procesy zmiany? Co myślą? Do jakich teorii sięgają? Przez jakie procesy przechodzą: psychologiczne, moralne, społeczne? Schemat 4 przedstawia zaawansowane zdolności etapu postkonwencjonalnego wywiedzione z tych badań (a także umiejętności etapu konwencjonalnego i przedkonwencjonalnego).

Schemat 4. Poziomy rozwojowe osób dorosłych (na podstawie modelu S. Cook-Greuter i modelu W. Torberta).

Niektóre zaawansowane zdolności wywiedzione z badań B.C. Browna		
Poziom rozwoju – % dorosłej populacji USA Model S. Cook-Greuter i model W. Torberta	Charakterystyka/ Zdolności	Mocne i słabe strony
Postkonwencjonalne poziomy tworzenia znaczeń		
POZIOM JEDNOCZĄCY (IRONISTA) (0,5%) Skupiony na istnieniu, przepływie chwila po chwili doświadczenia, stanów umysłu i fenomenów świadomości	(W trakcie badań). Zdolność utrzymywania uniwersalnej/kosmicznej perspektywy. Źródło siły: (w trakcie badań). Jednoczący światopogląd, świadomość transcendentalna, wizjonerstwo. <i>Jak wpływa na innych:</i> (w trakcie badań)	<i>Mocne strony</i> (w trakcie badań). Tworzy warunki dla głębokiego rozwoju jednostek i grup.; katalizuje głęboki rozwój innych. <i>Słabości:</i> (w trakcie badań).

ŚWIADOMY KONSTRUKTU (MAG) (1%) Zogniskowany na grze między świadomością, myślą, działaniem i jego wynikami; przemieniający siebie i innych	Zdolność do generowania społecznych zmian, przekształcania siebie i innych. Zdolność integrowania materialnych, duchowych i społecznych zmian. Zdolny do decentralizacji misji organizacji z odniesieniem do społecznej i środowiskowej odpowiedzialności. Aktywista zaangażowany w organizację i wydarzenia promujące harmonijny rozwój społeczny. Wspiera sprawy humanitarne w skali globalnej. Źródło siły: szamańskie (poprzez obecność). <i>Jak wpływa na innych:</i> przekształca, odwraca (górze-dół, wewnątrz-na zewnątrz), podstawia lustro społeczeństwu; często działa poza główną sceną.	<i>Mocne strony:</i> dobry w prowadzeniu szeroko zakrojonych zmian społecznych. Aktywnie angażuje się w wszechstronne zmiany w społeczeństwie, organizacji. Troszczy się o autentyczność, prawdę i przejrzystość działań. Posiada złożoną, zintegrowaną wizję. <i>Słabości:</i> ryzyko rozproszenia kierowniczych i organizacyjnych wysiłków, gdy przeważa dobro ogółu. Ekstremalnie rzadkie w populacji występowanie Maga.
AUTONOMICZNY (STRATEG) (4%) Zogniskowany na łączeniu teorii z zasadami i praktyką, na dynamicznych interakcjach systemów, samorozwoju i samoaktywizacji	Generuje osobiste i organizacyjne zmiany. Korzysta z siły wspólnego badania, czujności i wrażliwości zarówno w skali krótkoterminowej, jak i dłuższej. Skłonny proponować zrównoważoną wizję wiodącą do głębokiej przemiany nawyków i wartości w danej organizacji. Rozwija proaktywne podejście sprzyjające antycypowaniu odległych trendów; integruje wiele aspektów (np. społeczne, ekonomiczne, zrównoważonego rozwoju i in.).	<i>Mocne strony:</i> skuteczny jako lider transformacyjny. Zmienia wartości oraz praktyki, rzeczywistość integruje zasady rozwojowe, obiera perspektywę długoterminową. <i>Słabości:</i> podejście może wydawać się trudne do osiągnięcia i niepraktyczne; ryzyko braku łączności z presją, by dostarczać krótkoterminowych korzyści; rzadkie w populacji występowanie Stratega.

	Źródło siły: integracyjny, świadomie transformatywny. <i>Jak wpływa na innych:</i> przekształca, reinterpretuje sytuacje tak, że decyzje wspierają ogólne zasady, strategię, integralność i zdolność przewidywania.	
INDYWIDUALISTA (10%) Zogniskowany na self w relacji do systemu i w interakcji z systemem	Przeplata konkurujące osobiste i organizacyjne logiki działania. Tworzy unikalne struktury. Ma inklinację do rozwijania oryginalnych i twórczych rozwiązań oraz kwestionowania przyjętych z góry idei. Źródło siły: konfrontujący; dekonstrukcja innych światopoglądów, ram. <i>Jak wpływa na innych:</i> adaptuje (ignoruje) zasady, gdy dostrzeże taką potrzebę lub wymyśla własne. Poddaje dyskusji treści i różnice poglądów.	<i>Mocne strony:</i> skuteczny w odważnych rolach i jako doradca. Aktywny namysł nad ideami. Bardziej złożone, systemowe i zintegrowane podejście. <i>Słabości:</i> zbyt długie, nieproduktywne dyskusje, idealizm, który może skutkować brakiem pragmatyzmu, bezużyteczne kwestionowanie treści. Możliwy konflikt z Ekspertem i Zdobywcą.
Konwencjonalne poziomy tworzenia znaczeń		
ZDOBYWCA (30%) Zogniskowany na osiągnięciu celów, dostarczaniu wyników, skuteczności i sukcesie w ramach systemu	Podejmuje strategiczne cele, skutecznie osiąga cele zespołowe. Integruje treści danej dziedziny i przekształca je w organizacyjne cele i procedury. Źródło siły: koordynowanie źródeł siły poprzedzających go poziomów rozwoju.	<i>Mocne strony:</i> dobrze dopasowany do pełnienia ról kierowniczych; zorientowany na działanie, cele; pragmatyzm. <i>Słabości:</i> z trudnością kwestionuje systemy zarządzania w danym miejscu;

	<i>Jak wpływa na innych:</i> dostarcza logicznych argumentów, danych, doświadczenia; wyznacza zadania i cele stojące w opozycji do aktualnych ustaleń.	konwencjonalne cele i pomiary; brak dystansu krytycznego połączony z respektem dla konwencji. Konwencjonalne cele twórcze.
EKSPERT (38%) Zogniskowany na ekspertyzach i procedurach wydajności	Zasady wynikające z logiki i ekspertyz; dąży do racjonalnej wydajności. Rozważa zagadnienia swej dziedziny z technicznej, specjalistycznej perspektywy. Szuka naukowego uzasadnienia zanim podejmie działanie. Źródło siły: logistyczne, np. oparte na wiedzy lub autorytarne. <i>Jak wpływa na innych:</i> przykładą osobistą uwagę do szczegółów i dąży do perfekcji; dyskutuje własne stanowisko i odrzuca obawy innych.	<i>Mocne strony:</i> dobry jako jednostkowy współpracownik. Rozwija wiedzę w ramach danej dyscypliny. <i>Słabości:</i> ograniczona wizja i brak integracji treści danej dziedziny; wyparcie pewnych problemów; ma trudności ze współpracą.
DYPLOMATA (12%) Zogniskowany na społecznie oczekiwanych zachowaniach i akceptacji	Unika jawnych konfliktów. Chce przynależeć; przestrzega norm grupowych. Źródło siły: dyplomatyczny, np. obdarzony umiejętnością przekonywania, przyglądania się bacznie. Zainteresowany kojeniem napięć w odniesieniu do treści własnej dziedziny i w relacjach z innymi.	<i>Mocne strony:</i> dobry jako czynnik wspierający w zespole; pomaga ludziom zbliżyć się do siebie. Zachowanie reaktywne, respektujące naciski.

	<i>Jak wpływa na innych:</i> egzekwuje istniejące normy społeczne, zachęca, nakłania, wymaga, by inni postępowali zgodnie z protokołem.	<i>Słabości:</i> powierzchowny konformizm wobec zewnętrznych nacisków; brak rzeczywistych analiz tego, jak rzeczy powinny być zrobione, deklaracje często sprzeczne z działaniami.
Pre-konwencjonalne poziomy tworzenia znaczeń		
OPORTUNISTA (5%) Zogniskowany na własnych natychmiastowych potrzebach, okazjach i ochronie siebie	Wygrywa wszelkimi sposobami. Zorientowany na siebie, manipulujący. Mała wrażliwość na treści własnej dziedziny, chyba że stanowią groźbę lub przewidywalną korzyść. Odporny na naciski strony zainteresowanej. <i>Źródło siły:</i> przymuszający (jednostronnie), np. jako osoba posiadająca władzę. <i>Jak wpływa na innych:</i> bierze sprawy w swoje ręce, przymusza, wygrywa walki	<i>Mocne strony:</i> dobry w nagłych sytuacjach, może reagować szybko w warunkach kryzysu. <i>Słabości:</i> pogoń za jednostkową korzyścią bez względu na wpływy; zrozumienie danych treści ograniczone do natychmiastowych zysków.

Źródło: na podstawie B.C. Brown (2011b).

Brown rozpoznał piętnaście kompetencji i zdolności liderów na najwyższych poziomach rozwoju postformalnego (Strateg/Poziom Autonomiczny, Mag/Swiadomy konstrukt, Ironista/Poziom Jednoczący) oraz cztery ważne praktyki. Uporządkował uzdolnienia w pięć kategorii: głębokie powiązanie, znajomość siebie, adaptacyjne zarządzanie, kulturowanie transformacji oraz nawigowanie z wyrafinowanymi teoriami i strukturami, które oferują język i narzędzia wspierania rozwoju jednostek, grup i systemów.

1) Głębokie powiązanie obejmuje:

- Nadawanie wykonywanej pracy głębokiego znaczeniu: postrzeganie tej pracy jako praktyki duchowej, jako sposobu przemiany siebie, innych ludzi i świata. Działanie w służbie innym.
- Intuicyjne podejmowanie decyzji: używanie dróg poznawania rzeczywistości wykraczających poza racjonalne analizy po to, by uzyskać gruntowne wglądy i podejmować szybkie decyzje. Umiejętność łatwego dostępu do tego typu informacji w pojedynkę lub kolektywnie i ułatwianie tego dojścia jednostkom i grupom.
- Objęcie niepewności z wiarą w siebie, innych i proces: umiejętność obchodzenia się z niewiedzą, ciekawość tego, co się wyłoni. Zdolność do pokornego zatrzymania się w obliczu niewiedzy, dwuznaczności i nieprzewidzianej zmiany, bez potrzeby dążenia w kierunku natychmiastowej odpowiedzi czy rozwiązania. Głębokie zaufanie do siebie, współpracowników i procesu nawigowania przez niepewność.

2) Znajomość siebie:

- Skanowanie i włączanie własnego środowiska wewnętrznego: zdolność do szybkiego uprzytomnienia sobie psychologicznej dynamiki własnego wnętrza i trafnej odpowiedzi na nią, by niewłaściwie nie wpływała na pracę. Głębokie dostrojenie się do emocjonalnych, ukrytych w cieniu i kierowanych temperamentem sił własnej psychiki. Umiejętność „zejścia z drogi” i bycia „energetycznie czystym” w trakcie pracy z innymi.
- Obieranie wielorakich perspektyw: zdolność do intelektualnego i emocjonalnego utrzymywania wielu różnych perspektyw, bez przywiązywania się do którejś z nich. Zdolność do bycia otwartym, ciekawym i zapraszającym nowe perspektywy, zwłaszcza te, które są wyzwaniem lub odwrotnością własnej.

3) Adaptacyjne zarządzanie:

- Zdolność do dialogu z systemem: zdolność do powtarzalnego wczuwania się w to, co jest potrzebne, by system się rozwijał (np. czynienie go bardziej zrównoważonym), wpływanie na system poprzez prototypy, eksperymenty, zasiewanie idei i inne działania, obserwowanie odpowiedzi systemu i dostrajanie się do nich. Zdolność do patrzenia na system, poprzez system i jako system – jako część dialogu.
- Zdolność do podążania za energią: zdolność do rozpoznawania i wykorzystywania okoliczności sprzyjających zmianie systemu (dobrze odbieranej przez jego członków), umiejętność poruszania się wokół przeszkód, zdolność do rozpoznawania blokad lub napięć (w jednostkach, grupach lub systemach) hamujących rozwój.

4) Pielęgnowanie transformacji:

- Zdolność do transformacji jaźni: zdolność do ciągłego samorozwoju lub tworzenia środowiska dla rozwoju jaźni w poznawczych, intrapersonalnych, interpersonalnych i innych obszarach. Ugruntowanie w głębokiej samowiedzy obejmującej dynamikę osobowości i treści wyparte. Zdolność do tworzenia wspólnot i angażowania mentorów, którzy inspirują ludzi i wyzwalają ich rozwój.
- Zdolność do tworzenia warunków dla rozwoju: zdolność do tworzenia warunków wstępnych (np. środowiskowych), które wspierają i/lub są wyzwaniem rozwojowym dla jednostek, grup, kultur i systemów. Przeczuvanie, co może być kolejnym krokiem w rozwoju innych osób lub systemu, i tworzenie interwencji stymulujących rozwój lub wyłanianie się nowości. Proces ten wymaga ogólnego rozumienia zjawiska i mechanizmów rozwoju jednostkowego, grupowego i systemowego.
- Podtrzymywanie stymulującej przestrzeni: zdolność do efektywnego tworzenia odpowiedniej (np. bezpiecznej, stanowiącej wyzwanie)

przestrzeni, by wesprzeć grupę w rozwoju (np. praca poprzez badanie, budowanie zaufania, autorefleksja), podtrzymywanie napięcia istotnych pytań. Zdolność do utrzymywania energetycznego potencjału tego, co jest potrzebne w przestrzeni i tego, co jest potrzebne dla rozwoju zaangażowanych jednostek i grup.

- Praca z cieniem: umiejętność wspierania innych w dostrzeganiu ich wypartych psychologicznych treści i kształtowaniu prawidłowej odpowiedzi na nie; w dostrzeganiu ich „zaprogramowania” (milczące założenia, ograniczające wierzenia, projekcje etc.).

5) Nawigowanie z wyrafinowanymi teoriami i strukturami:

- Teoria systemów i myślenie systemowe: rozumienie fundamentalnych konceptów i języka teorii systemów. Zdolność do stosowania myślenia systemowego, aby lepiej rozumieć treści zrównoważonego rozwoju i wspierać rozwój systemów.
- Teoria złożoności i myślenie złożone: rozumienie fundamentalnych konceptów i języka teorii złożoności, zwłaszcza w odniesieniu do przywództwa. Zdolność do stosowania złożonego rozumowania, by wspierać rozwój złożonych systemów.
- Teoria integralna i refleksja integralna: rozumienie fundamentalnych idei i języka teorii integralnej. Zdolność do użycia teorii integralnej do oceny lub diagnozy i projektowania interwencji pedagogicznych/edukacyjnych. Umiejętność przykrawania języka rozmowy do różnych światopoglądów oraz wspieranie rozwoju własnego, innych jednostek, grup, kultur i systemów.
- Zarządzanie polaryzacjami: rozumienie fundamentalnych konceptów i języka zarządzania polaryzacjami. Zdolność do rozpoznawania i skutecznego włączania ważnych opozycji, takich jak: subiektywne – obiektywne, jednostkowe – zbiorowe, racjonalne – intuicyjne, mę-

skie – żeńskie, ustrukturyzowane – dynamiczne; wyzwanie – wsparcie oraz wielki obraz – szczegóły.

Pionierskie badania Browna wskazały ponadto na ważne praktyki podejmowane regularnie przez badanych liderów. Wszyscy uczestnicy badań zaangażowani byli w różne formy medytacji⁶³ oraz obierania

⁶³ Znaczące badania naukowe nad medytacją rozpoczęły się w latach sześćdziesiątych XX w. w Stanach Zjednoczonych. Istnieje pokaźna literatura na ten temat, składająca się z tłumaczeń klasycznych tekstów medytacyjnych, dyskusji teoretycznych oraz badań eksperymentalnych. Omówienie medytacji jako przedmiotu studiów naukowych oraz przegląd głównych projektów badawczych i wyników empirycznych badań nad medytacją w latach 1967–1997, w USA, zob. E. Taylor, *Introduction*, [w:] *The physical and psychological effects of meditation: A review of contemporary research*, M. Murphy, S. Donovan, E. Taylor (red), Institute of Noetic Sciences, Petaluma 1997, s. 1–23. Taylor wskazuje, że początkowy trend badania medytacji jako izolowanej praktyki, przesunął się w kierunku studiowania jej w szerszym kontekście medycyny komplementarnej i ogólnego zdrowia jednostki. Z publikacji akademickich dotyczących medytacji warto polecić: B.A. Wallace, *Contemplative science: Where buddhism and neuroscience converge*, Columbia University Press, New York 2007; E. Thompson, *Neurophenomenology and Francisco Varela*, [w:] *The Dalai Lama at MIT*, A. Harrington, A. Zajonc (red.), Cambridge: Harvard University Press 2006, s. 19–24.

Badania empiryczne dowiodły, że praktykowanie medytacji m.in. przyspiesza rozwój u dzieci, rozwija ego u dorosłych, zwiększa sprawność i wydajność w różnego typu działaniach, wydłuża życie i skutecznie leczy nadużywanie szkodliwych substancji. Wykazały też, że więźniowie praktykujący medytację podczas odbywania kary, rzadziej wracali na drogę przestępczą w późniejszym życiu. Bardzo ciekawie przedstawiają się badania, w których stwierdzono, że praktykowanie medytacji trwale poprawia wrażliwość spostrzeżeniową, a także przynosi wysoki wzrost produktywności i bogactwa oryginalnych skojarzeń. Przykładowo, badane testem Rorschacha osoby niemedytujące miały tendencję do udzielania jednej lub dwóch odpowiedzi na jedną kartę, podczas gdy osoby zaawansowane w medytacji udzielały dziesięciu lub więcej odpowiedzi na tę

perspektyw innych osób. Większość z nich pracowała z coachem lub mentorem, a niemal połowa badanych prowadziła – jako formę samobadania – refleksyjny dziennik.

samą kartę i twierdziły, że są gotowe udzielić ich więcej, jeśli jest to wymagane. W badaniach powtórzonych po kilku dniach i kilku latach, wielu niemedytujących wykazywało skłonność do udzielania takich samych odpowiedzi, podczas gdy wielu medytujących udzielało zazwyczaj nowych odpowiedzi, a ich repertuar był niezwykle bogaty. Studia eksperymentalne dowodzą ponadto, że nawet krótkotrwałe praktykowanie medytacji wywołuje w organizmie radykalne i powtarzalne zmiany fizjologiczne i chemiczne. Medytowanie m.in. obniża ciśnienie krwi i zmienia jej gęstość, modyfikuje EEG, zmienia wzory fal mózgowych, a także reguluje stężenie hormonów stresu: kortyzolu i adrenaliny (obniża ich poziom w sytuacji niestresującej, podwyższa podczas stresu, a następnie przyspiesza powrót do normalnego poziomu). Wyniki badań neurobiologicznych i neurofenomenologicznych wskazują, że długotrwałe praktyki medytacyjne nie tylko wpływają na funkcjonowanie umysłu, ale mogą też powodować długofalowe zmiany w strukturze mózgu. Owe zmiany zdają się być wynikiem czysto wewnętrznej aktywności kontemplacyjnej umysłu, co z kolei może wpływać na funkcje kognitywne i afektywne, zasadnicze w procesie uczenia się. „Obrazowanie rezonansu magnetycznego (MRI) wykazało, że osoby medytujące miały grubszą korę mózgową w obszarze zwanym wyspą, który odpowiada za integrację myśli i emocji. Największe zgrubienia wystąpiły w prawej półkuli w części przedczołowej, która odpowiada za podtrzymywanie uwagi i kontrolę pamięci” – T. Hart, *Interiority and education. Exploring the neurophenomenology of contemplation and its potential role in learning. Journal of Transformative Education* 2008, t. 6, nr 4, s. 245.

Praktykowanie medytacji przynosi również znaczące korzyści psychologiczne, m.in. zmniejszenie niepokoju i zwiększenie tolerancji na ból. Długotrwała medytacja pogłębia wrażliwość emocjonalną i duchową oraz powoduje wzrost empatii. Medytacja jest używana z sukcesem w leczeniu klinicznym m.in. bezsenności, chronicznego bólu, arytmii serca, astmy, fobii i lęku. O jej dobroczynnym działaniu poinformowało w 2009 r. American Heart Association na sympozjum w Orlando, przedstawiając wyniki pierwszych kontrolowanych badań

2.3. Wspomaganie twórczych zdolności postformalnych

Z omówionymi tu treściami logicznie wiąże się idea wspomagania rozwoju wyższych, postformalnych zdolności twórczych. Warto na marginesie zaznaczyć, że literatura psychologiczna rozważająca fenomen twórczości, nie mówi wiele o czynnikach zewnętrznych warunkujących twórczość najwybitniejszą, czyli odpowiadającą poziomowi paradygmatycznemu i *cross-paradygmatycznemu*. Badacze zdają się milcząco zakładać, że ten najwyższy, niezwykle rzadki rodzaj twórczości nie zależy od działań zewnętrznych. Twórczość wybitna jest w istocie zjawiskiem rzadkim. Można jednak wysunąć tezę, że nie stoją za tym czynniki genetyczne, ale fakt, że nie otrzymuje ona żadnego wsparcia.

Interesującą koncepcję poziomów wspierania rozwoju postformalnego, posiadającą zastosowanie zarówno w odniesieniu do jednostek, jak i organizacji czy społeczeństw, przedstawiają M.L. Commons i E.A. Goodheart. Amerykańscy badacze wyodrębniają trzy następujące po sobie poziomy stymulowania rozwoju postformalnych porządków rozumowania⁶⁴:

- *znajdowanie problemu*: działaniem stymulującym rozwój hierarchicznie wyżej złożonych struktur poznawczych jest generowanie problemów obrazujących określone treści, na przykład zadaniem uczestników jest znalezienie problemu, który przedstawia związek przyczynowy;

klinicznych poświęconych wpływowi medytacji transcendentальной na zdrowie. Eksperymentalne badania trwały dziewięć lat i wykazały, że medytacja może zmniejszyć ryzyko zawału serca, udaru i śmierci wskutek choroby układu krążenia o niemal 50%.

⁶⁴ Zob. M.L. Commons, E.A. Goodheart, Cultural progress is the result of developmental level of support. *World Futures – The Journal of General Evolution* 2008, nr 64(5–7), s. 411.

- *znajdowanie pytania*: działaniem stymulującym jest tu odkrywanie pytania, na przykład uczestnicy tworzą opis systemu, następnie definiują pytanie, a w dalszej kolejności zarysowują problem i go rozwiązują, aby móc odpowiedzieć na postawione pytanie;
- *znajdowanie zjawiska*: uczestnicy podążają śladem najwybitniejszych umysłów ludzkości, na przykład Darwina, który musiał najpierw odkryć zjawisko ewolucji, a dopiero potem mógł rozważać jego naturę, stawiając pytania o charakter zmian ewolucyjnych (czy są one przypadkowe, czy przeciwnie – mają przyczynę?). Innym przykładem zjawiska jest ruch fizyczny, a pytanie może dotyczyć praw nim rządzących. Zjawiska są tu rozumiane jako szerokie opisy złożonych systemów. Zadanie polega na rozpoznaniu zjawiska, a następnie sformułowaniu pytań.

Na konieczność wspierania rozwoju zaawansowanych zdolności poznawczych – mądrości epistemologicznej – wskazuje w sposób ogólny T. Murray⁶⁵. Pierwszy krok w procesie stymulowania tego rozwoju to zogniskowanie uwagi na zagadnieniach metazdolności – ukierunkowanie inteligencji ludzkiej sprawia bowiem, że zdolności organizują się i dążą do transformacji. Murray radzi mieć w pamięci również czynniki etyczne – istotnego wsparcia mogą dostarczyć takie wartości kultury organizacyjnej, jak zaufanie, wzajemny szacunek, docenianie, przebaczenie itp. Ważna jest świadomość aspektów emocjonalnych: wrażliwości czy przywiązania ego/tożsamości, które w określonych sytuacjach mogą znacząco ograniczać wysiłki w obszarze mądrości epistemologicznej. Zwłaszcza przywiązanie ego może sprawić, że jednostka odrzuca nowe idee i perspektywy, gdyż są sprzeczne z jej przekonaniami, także nieświadomymi. Niemniej jednak, wskazuje Murray, „każdy może rozwinąć świadomość wewnętrznego uczucia oporu, dysonansu, rezygnacji,

⁶⁵ Zob. T. Murray, 2010, s. 361–363.

poczucia zagrożenia etc., które sygnalizuje, że poczucie własnego ja lub wyznawanych poglądów jest wystawione na próbę”⁶⁶. Kluczowe jest tu pielęgnowanie – na kolejnych poziomach rozwojowych – postawy otwartości i ciekawości innych perspektyw, a także rozwijanie umiejętności społecznych i emocjonalnych.

Postawy i umiejętności mądrości epistemologicznej można rozwijać, tworząc *systemy wspierania*. Kreśląc strukturę tego obszaru, Murray wymienia kilka czynników mających dużą siłę wspierającą rozwój postformalny: 1) modelowanie, które jest dobrym rozwiązaniem wtedy, gdy zdolności mądrości epistemologicznej nie są dobrze rozumiane – mistrz, mentor lub lider może wpływać na używanie określonych umiejętności, kształtować je i rozwijać, co znajdzie odbicie na przykład w pracy myślowej związanej z podejmowaniem decyzji czy wyciąganiem wniosków; 2) bezpośrednie instruowanie i coaching, które są możliwe wtedy, gdy określone sub-zdolności stają się wystarczająco zrozumiałe; 3) bezpieczeństwo społeczne i kultura organizacyjna, które wyrażają się w tworzeniu koleżeńkiego, bezpiecznego środowiska codziennej współpracy; 4) praktyki, procedury i modele, które będą kształtować i strukturyzować nawyki poznawcze i sub-umiejętności mądrości epistemologicznej; 5) narzędzia i artefakty – w formie arkuszy, stron internetowych itd. Pośród praktycznych metod stymulowania owej mądrości cenna jest również analiza nieokreśloności (badanie aspektów niepewności, dwuznaczności, zamętu wprowadzonego przez dany model lub twierdzenie) i analiza rozróżniająca (rozpoznawanie powtarzalnych różnic, uogólnień i integracji w modelu lub twierdzeniu).

Zarysowane tu poziomy wspierania rozwoju postformalnego i ogólne zasady stymulujące mądrość epistemologiczną mogą zapewnić jednost-

⁶⁶ Tamże, s. 351.

kom szerszy dostęp do zadań i działań w zaawansowanych porządkach rozumowania postformalnego, a w rezultacie przyczynić się do rozwoju wyższych, bardziej innowacyjnych i twórczych poziomów myślenia u większej niż dotychczas części społeczeństwa.

2.4. Praktyka obierania perspektyw – kardynalny instrument ewolucyjnego rozwoju poznawczego, w tym rozwoju postformalnego⁶⁷

Obieranie perspektyw definiuje się jako „zdolność rozwojową podmiotu do bycia świadomym i w rezultacie obierania lub szukania perspektywy rzeczywistej lub hipotetycznej jednostki lub grupy z intencją użycia informacji o wymiarze podmiotu ustanowionym dla pewnych instrumentalnych celów”⁶⁸. Tak pojmowana zdolność przyjmowania punktów widzenia innych ludzi, wnioskowania o ich myślach, intencjach czy emocjach, pozwala nam wejrzeć w świat drugiego człowieka, wykraczający poza nasze doświadczenie. Zarazem, jak wskazuje Clint Fuchs, rozwój w wielu obszarach – od poznania przez afekty, umiejętności interpersonalne, wiąże się ze zdolnością jednostki do przyjmowania perspektyw innych osób, innych bytów⁶⁹. Obieranie perspektyw (rozumiane jako cecha, dyspozycja, proces, zdolność rozwojowa czy umiejętność

⁶⁷ Zob. M.B. Kielar, Praktyka obierania perspektyw jako instrument rozwoju. *Rocznik Andragogiczny* 2017, t. 24, s. 41–59.

⁶⁸ C. Fuchs, In favor of translation: Researching perspectival growth in organizational leaders, https://foundation.metaintegral.org/sites/default/files/Fuchs_ITC2013.pdf, 2013, s. 8, dostęp i wydruk: 14.10.2014.

⁶⁹ Zob. C. Fuchs, *An integral map of perspective-taking*, [w:] *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* (s. 273–302), S. Esbjörn-Hargens (red.). New York: SUNNY Press 2010b.

ność) było przedmiotem badań m.in. w obszarze psychologii rozwojowej, kognitywistyki, neuronauki, teorii umysłu, przywództwa, dyskursu etycznego, socjologii, etnometodologii i edukacji⁷⁰.

2.4.1. Obieranie perspektyw w ujęciu Teorii Integralnej

Obieranie perspektyw stanowi główny element metateorii integralnej⁷¹. Jej twórca K. Wilber przyjmuje, że rzeczywistość nie opiera się na bezczasowych, ahistorycznych i danych z góry strukturach ontologicznych, istniejących w oderwaniu od świadomości poznającego podmiotu⁷². Wymienione struktury postrzega on metaforycznie jako kształtujące nawyki Kosmosu lub rodzaj Kosmicznych wspomnień, które wyłaniają się i utrwalają w drodze ewolucji, po części współtworzone przez ewoluujące idee i świadomość jednostki⁷³. Myśliciel pisze: „Świat nie jest dany z góry, istniejąc niezależnie i poza wszelkimi spostrzeżeniami. Ani wszystkie rzeczy nie są po prostu percepcjami. Istnieje raczej całkowita suma odsłaniających się wzajemnie rzeczy i zdarzeń (...). W rzeczywistości znaczy to, że każda rzecz *jest* perspektywą, zanim będzie czymkolwiek innym. (...) O ile wiemy lub możemy wiedzieć, świat przedstawiony składa się z czujących istot z ich perspektywami, nie z rzeczy

⁷⁰ Zob. C. Fuchs, 2013.

⁷¹ Szerokie i pierwsze w Polsce omówienie teorii integralnej K. Wilbera, także w kontekście edukacji, zob. M.B. Kielar, 2012.

⁷² Zob. Ken Wilber, 2007a, s. 42–49, 231–274.

⁷³ Jednocześnie, jak podkreśla Wilber, te struktury rzeczywistości nie mają charakteru jedynie subiektywnego. Ewoluuje *poziomo* są transindywidualne, istnieją niezależnie od podmiotu, stanowiąc fakt, z którym każde ludzkie istnienie musi się zmierzyć, np. urzeczywistniając w procesie rozwoju daną *strukturę-poziom*. Te kolektywne, kosmiczne wspomnienia napierają na psychikę jednostki i kierują jej rozwojem. – Zob. tamże, s. 239–248, 271–272.

z ich własnościami, podmiotów z ich percepcjami, potencjałów próżni, dharmy, strun, hologramów czy biopól etc. To wszystko są perspektywy odnoszące się do pewnych czujących bytów”⁷⁴.

Zgodnie z podejściem postmetafizycznym do ontologii i epistemologii, w miejscu **postrzegania** Wilber umieszcza **perspektywy**. Kosmiczne uniwersum, jego wymiary wewnętrzne i zewnętrzne, konstytuują odślaniające się wzajemnie i wpływające na siebie perspektywy czujących istnień⁷⁵. Amerykański badacz przyjmuje – w duchu Kantowskiej filozofii poznania – że przedmioty istnieją w przestrzeniach ustanowionych częściowo przez poznający podmiot. Zarówno poznający podmiot, jak i poznawany przedmiot są tu definiowani przez rozwojową „wysokość” (*altitude*), to jest ewolucyjny poziom rozwoju świadomości (na przykład poziom magiczny, mityczny, racjonalny, integralny), oraz poprzez obiebrane perspektywy, a nie przez niezmiennie, na zawsze ustalone poziomy ontologiczne, które – zawieszone w ahistorycznym świecie – oczekują, by je ujrzeć. Istoty ludzkie egzystują zatem na różnych poziomach świadomości, określających ich światopoglądy. Tym samym, twierdzi Wilber, nie istnieje jeden świat dany z góry (*mit danego*)⁷⁶, a kontinuum

⁷⁴ Tamże, s. 255.

⁷⁵ Wilber zarazem utrzymuje, że istnieją takie spostrzeżenia, które nie są perspektywami i sytuuje je w świadomości niedualnej. Reinterpretując w kontekście integralnym wielkie tradycje duchowe, Wilber konkluduje, że świat Formy (buddyjska *samsara*) składa się z perspektyw, z kolei Pustka (buddyjska *nirvana*) jest czystą percepcją pozbawioną przedmiotu czy perspektywy – jest uwolnieniem od wszelkich perspektyw. W tym kontekście mądrość oznacza przekraczanie perspektyw, a współczucie jest obejmowaniem perspektyw wszystkich czujących istnień. – Zob. tamże.

⁷⁶ Przekonanie, że prawdziwą jest rzeczywistość taka, jaka jawi się w umyśle osoby, *dana* jako obiektywnie istniejąca i statyczna, Wilber nazywa, za Wilfridem Sel-

odmiennych światów, które wyłaniają się wraz z różnymi porządkami świadomości i są przez te porządki po części tworzone: „nasza percepcja jest koncepcją – a to, co właśnie widzimy, jest po części skonstruowane. Nie jest to *tylko* społeczna konstrukcja, *wytwór* kulturowej świadomości – taki wniosek byłby przesadzony i niestety zbyt wielu postmodernistów ujmuje ją w taki sposób. W rzeczywistości jednak wszyscy uznani filo-

larsem, *mitem danego* (*myth of the given*), *filozofią świadomości* – za Jürgenem Habermasem, lub *monologicznym empiryzmem*. Mit danego charakteryzuje również: a) wiara, że świadomość jednostki dostarcza pełną prawdę (tymczasem świadomość introspektywna nie wystarcza, by ukazać np. prawdę intersubiektywną); b) niezrozumienie, że prawda, którą jednostka głosi, jest do pewnego stopnia wytworzona i uformowana przez ponadosobiste powiązania jednostek i konteksty kulturowe; c) przekonanie, że zwierciadło natury (monologiczny empiryzm) stanowi odpowiednią metodologię, zdolną odkryć inne dziedziny: transpersonalną domenę ducha, świadomość planetarną, złożoność myślenia etc. Opisywany mit danego – fundamentalny paradygmat Oświecenia i jeden z głównych paradygmatów modernistycznej nauki – określa istotę klasycznego empiryzmu, scjentyzmu i behawioryzmu (szersze omówienie tego tematu zob. K. Wilber, 2007b, s. 175–178, 231–299; tegoż, 2008, s. 151–155). W opozycji do mitu danego Wilber, odwołując się do Kanta i wielu teoretyków modernistycznych i postmodernistycznych, stwierdza, iż doświadczenie jednostki jest po części konstruktem kulturowym, toteż „Jeśli ktoś, opierając się wyłącznie na własnym doświadczeniu duchowym, twierdzi: *Oto uniwersalna prawda*, to oczywiście mija się z prawdą. (...) Mamy tu do czynienia z usidleniem przez jedną z odmian mitu danego. Naukowiec jest zniewolony w taki sam sposób. Kiedy scjentyista mówi: *Wszystko, co mogę dostrzec w świecie sensoryczno-motorycznym, jest prawdziwe, gdyż jest tym, co w istocie dane* – to również jest usidlony. To nie jest dane; to jest *skonstruowane*. Za każdym razem, kiedy rozważamy jakiś stan lub poziom naszej własnej świadomości i zakładamy, że prawdziwe jest to, co jest w nim dane – jesteśmy zniewoleni przez mit danego”. – Ken Wilber, *God's playing a new game*, rozm. przepr. Andrew Cohen, 2006b, <http://www.andrewcohen.org/andrew/post-metaphysics.asp>, data przejrzenia 17.01.2010.

zofowie modernistyczni i postmodernistyczni są zgodni, że to, co postrzegamy, jest *po części* konstrukcją⁷⁷.

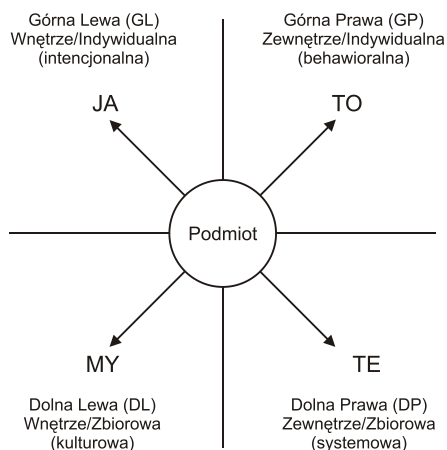
Porządki świadomości uczestniczące w tworzeniu postrzeganej rzeczywistości poznaje się w badaniu empirycznym i fenomenologicznym, a nie na drodze spekulacji metafizycznej⁷⁸. Te porządki czy struktury świadomości stanowią, według Wilbera, kamienie milowe w ewolucyjnym rozwoju jednostkowym i kulturowym. Badacze określają je takimi terminami, jak: plemienny, tradycyjny, modernistyczny, postmodernistyczny, integralny, albo: archaiczny, magiczny, mityczny, racjonalny, pluralistyczny, integralny, superintegralny.

Metateoria integralna łączy cztery zasadnicze, nieredukowalne wzajem do siebie perspektywy poznawcze: subiektywną (Ja – perspektywa pierwszej osoby), intersubiektywną (My/Ty – dialogiczna perspektywa drugiej osoby), obiektywną (To – perspektywa trzeciej osoby, badająca obserwowalne obiekty, zjawiska) i interobiektywną (Te – perspektywa trzeciej osoby). Wymienione perspektywy odpowiadają czterem ewoluującym fundamentalnym wymiarom istnienia bytu (cztery ćwiartki): wewnętrznym (wymiar: intencjonalny i kulturowy) oraz zewnętrznym (wymiar: behawioralny i systemowy). I tak, perspektywa subiektywna odnosi się do indywidualnego wymiaru intencjonalnego bytu; perspektywa intersubiektywna obejmuje kolektywny wymiar kulturowy; perspektywa obiektywna dotyczy indywidualnych zachowań i fizycznych własności bytu, a interobiektywna obejmuje kolektywny wymiar systemowy i środowiskowy. Według K. Wilbera, każdy człowiek posiada te cztery fundamentalne perspektywy albo wymiary bytu – narzędzia do świadczenia świata i naszego w nim działania (schemat 5).

⁷⁷ Tamże.

⁷⁸ Zob. Ken Wilber, 2002, s. 283; Frank Visser, 2003, s. 266.

Schemat 5. Cztery perspektywy poznawcze podmiotu.



Źródło: oprac. własne (Kielar, 2012), grafika schematu zaadoptowana z artykułu Esbjörn-Hargensa⁷⁹.

Na przykład, możemy rozważać czynniki wpływające na nasze działania z perspektywy subiektywnej (Ja), interpretując m.in. własne myśli, afekty, intencje, stany świadomości. Możemy spojrzeć na owe czynniki z perspektywy intersubiektywnej (My/Ty) – i badać ich kontekst kulturowy (normy, podzielane w społeczności wartości, znaczenia, światopoglądy). Perspektywa obiektywna (To) pozwoli wejrzeć w nasze działania od strony fizycznego ciała, genów czy obserwowalnego zachowania. Zaś

⁷⁹ Zob. S. Esbjörn-Hargens, *An overview of Integral Theory: An all-inclusive framework for the twenty-first century*, [w:] *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL Model*, S. Esbjörn-Hargens (red.). New York: SUNNY Press 2010, s. 39.

perspektywa interobiektywna (Te) ukaże nam wspierający/nie wspierający kontekst środowiskowy i systemowy naszych działań (system polityczny i jego dynamika, środowisko geograficzno-przyrodnicze, edukacyjne, ekonomiczne, sieci fizycznych powiązań między ludźmi etc.).

Wilber czasem sprowadza cztery ćwiartki do triady wymiarów – perspektyw pierwszej, drugiej i trzeciej osoby:

- subiektywna perspektywa pierwszej osoby (Ja) odnosi się do osoby, która mówi (*the person who is speaking*),
- intersubiektywna perspektywa drugiej osoby (Ty/My) odnosi się do osoby, która mówi do... (*the person spoken to...*),
- obiektywna perspektywa trzeciej osoby (To/Te) odnosi się do osoby/osób lub rzeczy, o której/których się mówi (*the person or thing being spoken about*).

Innymi słowy, Wilber upraszcza czasem cztery wymiary – perspektywy do kulturowych obszarów wartości, czyli Wielkiej Trójki: Piękna/Sztuki, Dobra/Moralności i Prawdy/Nauki, obecnej w europejskiej tradycji humanistycznej od czasów antycznych (schemat 6). Jej egzemplifikacją jest zarówno Platońska triada Dobra, Prawdy i Piękna, jak i trzy światy K.R. Poppera (fizyczne uniwersum zjawisk, świat mentalny oraz kulturowy świat tworców ludzkiego umysłu) i J. Habermasa (subiektywny świat Ja, obiektywny świat To i społeczny świat My).

Przedstawione wymiary–perspektywy – cztery ćwiartki lub Wielka Trójka – są tak samo istotne, żadna z nich nie jest bardziej rzeczywista czy ważniejsza od pozostałych, i żadnej nie wolno sprowadzać do pozostałych. Wilberowskie podejście integralne dąży do integracji wszystkich ćwiartek. Nie zniekształca żadnego z wymiarów, a uznaje i włącza ich odrębne prawdy, jednym słowem przyjmuje takimi, jakie są.

Schemat 6. Wielka Trójka kulturowych obszarów wartości

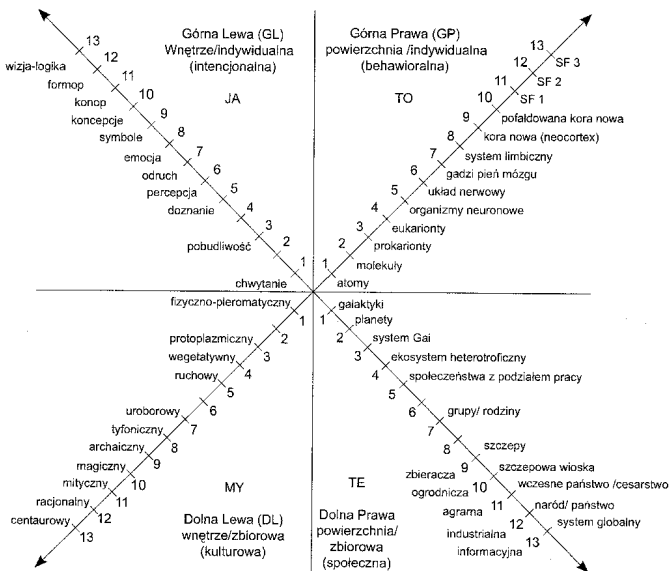
	WNĘTRZE	ZEWNĘTRZE
INDYWIDUALNE	Perspektywa pierwszej osoby Estetyka Świadomość Piękno Platona <i>Krytyka władzy sąđenja</i> Kanta Prawdomówność Habermasa JA	Perspektywa trzeciej osoby Nauka Natura TO/TE Prawda Platona <i>Krytyka czystego rozumu</i> Kanta Prawda Habermasa
ZBIOROWE	MY Perspektywa drugiej osoby Moralność Kultura Dobro Platona <i>Krytyka praktycznego rozumu</i> Kanta Sprawiedliwość Habermasa	

Źródło: S. Esbjörn-Hargens, 2010, s. 40.

Jak pokazuje schemat 7, w Górnej Lewej ćwiartce można obserwować emergentną ewolucję świadomości indywidualnej, od najprostszych form proto-przytomności (chwytanie) aż po bardzo zaawansowane rozumowanie (wizja-logika); w Górnej Prawej – ewolucję materii i ewolucję fizyczną organizmu; w Dolnej Lewej – ewolucję środowisk kulturowych postępującą od form fizycznych, wegetatywnych, gadzich (uoborowych), limbiczno-emocjonalnych (tyfonicznych) w kierunku form humanoidalnych i dalej ludzkich: archaicznych, magicznych, mitycznych, racjonalnych, integralnych⁸⁰; w Dolnej Prawej – ewolucyjny rozwój zewnętrznych struktur społecznych.

⁸⁰ Zwolennikami ewolucji kulturowej są, na różne sposoby, m.in. Jürgen Habermas, Gerald Heard, Michael Murphy, Erich Neumann, Alastair Taylor, Gerhard

Schemat 7. Ewolucja w czterech ćwiartkach⁸¹



Źródło: K. Wilber, 2002, s. 86.

Lensky, Duane Elgin, Daniel Dennet, Robert Bellah, Erwin László i Jean Gebser. Wymienieni badacze odwołują się do pionierskiej pracy Jeana Gebsera, *Ursprung und Gegenwart* (1949), w której dowodzi on, że światopoglądy kulturowe ewoluują od archaicznego przez magiczny, mityczny, racjonalny do integralnego. – Zob. K. Wilber, 2008, s. 79.

⁸¹ Określenia „konop” i „formop” w Górnej Lewej ćwiartce odnoszą się do poziomu operacji konkretnych („konkretno-operacyjny” – konop) i poziomu operacji formalnych („formalno-operacyjny” – formop). Z kolei określenia *uroborowy* (gadzi) i *tyfoniczny* (w połowie ludzki, w połowie zwierzęcy) w Dolnej Lewej ćwiartce pochodzą od postaci mitologicznych: *Uroboros* (mityczny wąż pożerający własny ogon) i *Tyfon* (półczłowiek, półzwierzę, w mitologii greckiej najmłodszy syn Gai i Tartarosa).

Proces współewoluowania czy wzajemnego współtworzenia czterech ćwiartek Wilber nazywa *tetra-ewolucją*: „Oznacza to, że obiektywny organizm (Górna Prawa ćwiartka) z jego DNA, szlakiem bodźców nerwowych, systemami mózgu i wzorcami zachowania pozostaje w interakcji z obiektywnym środowiskiem, ekosystemami i realiami społecznymi (Dolna Prawa) – wszystkie te elementy rzeczywiście współewoluują. Podobnie indywidualna świadomość (Górna Lewa) z jej intencjonalnością, strukturami i stanami powstaje wewnątrz i pozostaje w interakcji z intersubiektywną kulturą (Dolna Lewa), w której funkcjonuje i którą z kolei pomaga tworzyć, a więc one także współewoluują. Ale równie ważne jest to, że subiektywna intencjonalność i obiektywne zachowanie wzajemnie na siebie oddziałują (np. poprzez wolę i reakcję), a światopoglądy kulturowe pozostają w interakcji ze strukturami społecznymi, podobnie jak indywidualna świadomość i zachowanie. Inaczej mówiąc, każda z czterech ćwiartek – organizm, środowisko, świadomość i kultura – tworzy i jest tworzona przez pozostałe ćwiartki: one „tetra-ewoluują”⁸².

Wilber podkreśla konieczność harmonizacji wszystkich ewoluujących równolegle wymiarów, jeśli chcemy, żeby cały system pozostawał w równowadze. Deformacja lub patologia w jednym wymiarze uwidoczni się bowiem w trzech pozostałych, ponieważ intencjonalne aspekty jednostki nie istnieją poza aspektami behawioralnymi, które z kolei nie istnieją poza aspektami kulturowymi i systemowymi/środowiskowymi.

Każda z ewoluujących perspektyw-wymiarów istnienia (każdego wymiaru bytu i każdego poziomu rozwoju), brana osobno, ma charakter fragmentaryczny, zawiera istotne, lecz częściowe prawdy. Może tu pojawić się **błąd absolutyzmu**, który polega na założeniu, że perspektywa częściowa (np. intersubiektywna) stanowi jedyną prawdę o rzeczywistości. Towarzyszy

⁸² Ken Wilber, 2002, s. 223–224.

temu dążenie do takiego wyjaśniania zjawisk, jakby jeden tylko wymiar istnienia był konstytutywnym składnikiem uniwersum⁸³ (schemat 8).

Schemat 8. Absolutyzm wymiarów – perspektyw

Self i Świadomość	Mózg i Organizm
Indywidualna – Wnętrze <i>Subiektywna</i> SKRAJNY IDEALIZM „Umysł jest jedyną rzeczywistością” JA	Indywidualna – Zewnątrz <i>Obiektywna</i> SKRAJNY SCJENTYZM „Materia jest jedyną rzeczywistością” TO
MY SKRAJNY POSTMODERNIZM „Kulturowo konstruowane znaczenie jest jedyną rzeczywistością” <i>Intersubiektywna</i> Zbiorowa – Wnętrze	TE SKRAJNA TEORIA SYSTEMÓW „Sieć życia jest jedyną rzeczywistością” <i>Interobiektywna</i> Zbiorowa – Zewnątrz
Kultura i Światopogląd	System społeczny i Środowisko

Źródło: na podstawie K. Wilber, 2007b, s. 149.

I tak, pozytywistyczny/modernistyczny paradygmat odzwierciedlenia głosi, że istniejąca rzeczywistość jest obiektywnie dana świadomości poznającego podmiotu (mit danego – zob. przypis 76) – istnieją jedynie obiektywne fakty świata materii, a doświadczenia wewnętrzne to tylko epifenomeny fizjologicznych stanów mózgu. Podobnie założenia teorii systemów sprowadzają wewnętrzny wymiar istnienia do struktur i funkcji zdeterminowanych przez systemy społeczne i bazę ekonomiczną. Starają się dowieść, że ostateczną prawdę o rzeczywistości wyrażają przeplatające się, interobiektywne sieci dynamicznych procesów. Z kolei postmodernistyczny poststrukturalizm utrzymuje, że nie istnieje obiektywna rzeczywistość, a jedynie subiektywne komentarze do niej i społeczne konstruk-

⁸³ Zob. K. Wilber, *The integral vision*. Boston & London: Shambhala 2007b.

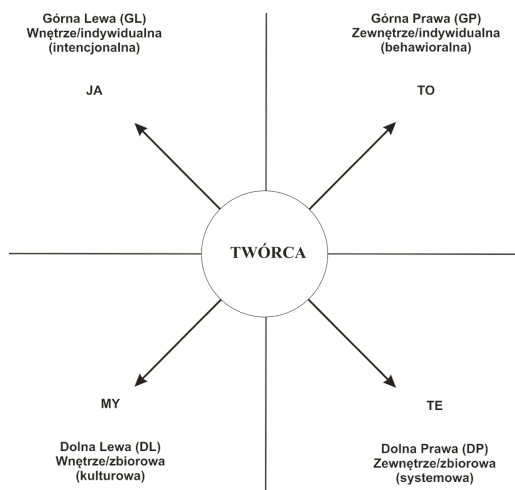
cje – nie ma faktów, a tylko ich interpretacje. Skrajny idealizm natomiast przyjmuje, że jedyną realnością jest Duch/Umysł, a świat form materialnych jest iluzoryczny i wierzą weń tylko ludzie pogrążeni w ignorancji.

Fragmentaryczne prawdy proces ewolucji włącza sukcesywnie w wyłaniające się hierarchicznie porządki rozwojowe świadomości. To prowadzi do wyłaniania się coraz szerszych, bardziej pojemnych i adekwatnych perspektyw.

Twórca – cztery perspektywy i wymiary istnienia

Zbadajmy osobę twórcy przez pryzmat czterech perspektyw (schemat 9).

Schemat 9. Cztery perspektywy twórcy



Źródło: oprac. własne, grafika schematu zaadoptowana z artykułu S. Esbjörn-Hargensa⁸⁴.

⁸⁴ Zob. S. Esbjörn-Hargens, 2010, s. 39.

Zarysujemy następujące obszary eksploracji oraz odpowiadające im narzędzia stymulowania rozwoju twórczego i transformacji świadomości:

- 1) Self i świadomość (Górna Lewa ćwiartka) – wewnętrzny, jednostkowy świat myśli, zdolności poznawczych, odczuć, intencji, talentów; zwykłe i odmienne stany świadomości, doświadczenia duchowe, potrzeby (emocjonalne, umysłowe, duchowe), wglądy, ośnienia, wartości, rozwój psychologiczny (rozwój ego, emocji, estetyczny), modele umysłowe, treści wyparte itd.

Metody transformacji: m.in. trening zdolności poznawczych, ćwiczenia w obieraniu różnych perspektyw, introspekcja, medytacja, kontemplacja, wizualizacja, praktyki świadomości zmysłowej/somatycznej, praktyki rozwijające współczucie, psychoterapia, pisanie dziennika, „praca z cieniem”.

- 2) Biologia i zachowanie (Górna Prawa ćwiartka) – ciało i mózg twórcy, wszystko, co mu się przydarza jako żyjącemu organizmowi. Jego zewnętrzny świat: wszystko, co robi i co inni mogą obserwować. Procesy chemiczne, biologiczne, fizjologiczne, neurologiczne, stopnie aktywacji różnych systemów cielesnych. Na przykład zmiany zachodzące w organicznym ciele wtedy, gdy jednostka tworzy (czy zmienia się funkcjonowanie mózgu, wzory fal mózgowych, poziom neurotransmiterów itd.?).

Metody transformacji: m.in. ćwiczenia fizyczne, budowanie umiejętności cielesnych, joga, praktykowanie NIA (*Neuromuscular Integrative Action*), dieta, suplementy itd.

- 3) Kultura i światopoglądy (Dolna Lewa ćwiartka) – związki interpersonalne twórcy i ich jakość (z rodziną, przyjaciółmi, relacja mistrz – uczeń), dzielone z innymi wartości i światopoglądy (poziom podzielanej przez twórcę wizji świata: magiczny, mityczny, racjonalny,

postmodernistyczny, integralny), jak opisuje i definiuje on kulturę i historię, jakie mity, tradycje i rytuały dzieli z innymi członkami społeczności. Milcząco akceptowane zasady i normy podzielane z innymi członkami społeczności, ograniczenia kulturowe i religijne, którym twórca podlega.

Metody transformacji: m.in. dialog synergiczny, dialog sokratejski, trening zdolności interpersonalnych (na przykład „tworzymy grupę”), dostrzeganie i uznawanie wartości innych osób i bytów, rozwijanie duchowego współczucia, rozwijanie jasnych intencji etycznych.

- 4) Środowisko i systemy (Dolna Prawa ćwiartka) – środowisko fizyczne i zewnętrzny świat społeczny, którego częścią jest twórca. Tworzą go: geograficzne, polityczne, ekonomiczne, ekologiczne i edukacyjne środowisko twórcy, sieci rodzinne i sąsiedzkie, procesy, których jest uczestnikiem i pełnione role w systemach społecznych, a także oczekiwania społeczne (polityczne) odnośnie roli twórcy w społeczeństwie (wieszcz, socrealistyczna koncepcja „inżyniera dusz”). Status społeczny i ekonomiczny. Bariery instytucjonalne (metody pracy, horyzonty czasowe, wyobrażenia osiągniętych celów); bariery organizacyjne (niewystarczająca wiedza o procesach rozwojowych i procesie twórczym, brak koordynacji działań lub wadliwa koordynacja w kształceniu uczniów zdolnych, twórców).

Metody transformacji: m.in. trening w tworzeniu „wielkich obrazów” rzeczywistości, rozkładaniu złożonych systemów na części, rozumieniu roli jaką poszczególne funkcje pełnią w danym systemie i jaki wnoszą wkład w całość.

Czynniki warunkujące działanie twórcze

W świetle teorii integralnej, spośród czynników warunkujących działanie twórcze, należy wziąć pod uwagę następujące (Schemat 10):

Schemat 10. Niektóre czynniki warunkujące twórczość

INDYWIDUALNE	WNĘTRZE <i>Czynniki wewnętrzne</i> SUBIEKTYWNE 1. Zdolności, talenty i cechy psychiczne konieczne do działania twórczego. 2. Poziom rozwoju w różnych liniach (poznawczej, emocjonalnej, potrzeb, self, estetycznej, duchowej i innych). 3. Wierzenia, przekonania twórcy w odniesieniu do siebie (sprzyjające/hamujące twórczość). 4. Typ osobowości. 5. Wewnętrzne motywy skłaniające do podjęcia działania twórczego (np. konieczność, miłość, pragnienie uznania, cierpienie).	ZEWNĘTRZE <i>Czynniki fizyczne i zachowania</i> OBIEKTYWNE 1. Genetyczne podłoże zdolności i talentów. 2. Iloraz inteligencji. 3. Kondycja neurologiczna. 4. Sen, odżywianie, ćwiczenia fizyczne, ogólne zdrowie, poziom energii fizycznej. 5. Odporność na stres w ujęciu biologicznym. 6. Użytki: alkohol, narkotyki (np. Witkacy).
	JA MY	TO TE
ZBIOROWE	<i>Czynniki kulturowe</i> INTERSUBIEKTYWNE 1. Wartości rodziny twórcy, jego przyjaciół i innych ważnych osób odnośnie twórczości; jakość związków twórcy. 2. Relacja mistrz-uczeń. 3. Mity kulturowe związane z twórczością. 4. Normy kulturowe rzeźbiące percepcję twórczości. 5. Wpływ tradycji i dorobku kulturowego (np. sposób przekazu tego dorobku). 6. Otwartość grupy na twórczość i innowacje.	<i>Czynniki środowiskowe i społeczne</i> INTEROBIEKTYWNE 1. Status ekonomiczny rodziny twórcy, klasa społeczna, zobowiązania twórcy (praca, odpowiedzialność rodzicielska). 2. Środowisko szkolne i system edukacyjny (np. włączający programy i działania wspierające twórczość i innowacyjność); instytucje kulturalno-oświatowe. 3. System legislacyjny (np. regulacje prawne chroniące wolność wypowiedzi, własność intelektualną).

Źródło: opracowanie własne.

- 1) **Intencjonalne** (Górna Lewa ćwiartka), czyli jednostkowe uwarunkowania twórcy. Bardzo istotny jest tu rozwój w poszczególnych liniach:
 - a) poznawczej – „uzdolnienia percepcyjne, zdolności uwagi, pamięć natychmiastowa i odroczone, wyobrażenia (fantazja), intuicja, myślenie konwergencyjne i dywergencyjne (interakcyjnie rozumiana

inteligencja ogólna i uzdolnienia specjalne)⁸⁵, umiejętność rozpoznawania i redefiniowania problemów, zdolność rozpatrywania wielu perspektyw; rozumowanie systematyczne, metasytematyczne, paradygmatyczne i cross-paradygmatyczne;

- b) emocjonalnej – „wrażliwość emocjonalna, zdolność percepcji emocji, zdolność asymilacji emocji, zdolność rozumienia emocji, zarządzanie emocjami i ekspresja emocjonalna (interakcyjne rozumienie właściwości emocjonalno-temperamentalnych)”⁸⁶;
- c) talentów – matematyczny, muzyczny, językowy i inne;
- d) potrzeb – na przykład samorozwoju, samodoskonalenia, samotranscendencji;
- e) interpersonalnej (umiejętność współpracy, zdolność przyjęcia punktu widzenia innej osoby);
- f) estetycznej, duchowości i innych liniach.

Wśród czynników warunkujących działanie twórcze w wymiarze intencjonalnym można wymienić m.in.: elastyczność i oryginalność myślenia, otwartość na nowe doświadczenia, odwagę intelektualną, gotowość do podejmowania ryzyka, optymizm, umiejętność dostrzegania całości, styl myślenia (na przykład „ustawodawczy”, „monarchiczny” lub „anar-

⁸⁵ S. Popek, *Modele psychiki a podstawowe pytania psychologii twórczości*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, S. Popek i in. (red.). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009, s. 28.

⁸⁶ Tamże. W innym miejscu Popek pisze: „Z badań prowadzonych w ostatnim dwudziestoleciu wynika, że ludzie o porównywalnie wysokich zdolnościach intelektualnych dzielą się wyraźnie (na zasadzie kontinuum) na dwie skrajne grupy, aktywną twórczo i nieprzejawiającą aktywności twórczej. Stąd rodzi się pytanie, jakie inne właściwości osobowościowe (poza sferą intelektu) muszą się rozwinąć, aby człowiek mógł osiągnąć wyróżniające się rezultaty twórcze?” – Tamże, s. 30.

chiczny”, „globalny”⁸⁷), motywację, samoocenę i samoświadomość twórcy, umiejętność oceny warunków społecznych ułatwiających rozwój twórczy. Na działanie twórcze mogą wpływać zaburzenia afektywne, kryzysy egzystencjalne, stopień identyfikacji z ideą, obecność/brak celów długoterminowych, autocenzura, sposób przeżywania i ujawniania orientacji seksualnej i inne czynniki.

- 2) **Fizyczne i behawioralne** (Górna Prawa ćwiartka), czyli zewnętrzne, jednostkowe czynniki warunkujące działanie twórcze: genetyczne⁸⁸ (wrodzona giętkość myślenia, zdolności muzyczne, słuch absolutny, zdolność jako cecha układu nerwowego itp.); percepcyjne (widzenie, słyszenie, dotyk, smak, zapach); psychomotoryczne; medyczne (przebyte choroby, niepełnosprawność), a także poziom energii fizycznej, wytrzymałość, zarządzanie czasem i inne.
- 3) **Kulturowe** (Dolna Lewa ćwiartka), czyli wewnętrzne, kolektywne czynniki warunkujące twórczość, na przykład normy etyczne i religijne, przynależność do danej kultury (na przykład indywidualistycznej, kolektywistycznej), stosunek twórcy do tradycji. Czynniki kulturowe wpływając na twórcę, mogą pomóc mu przekroczyć ograniczenia na drodze do tworzenia lub zablokować proces twórczy⁸⁹.

⁸⁷ E. Nęcka, 2001, s. 179.

⁸⁸ Jak wskazuje antropolog Bogusław Pawłowski, „genetyka behawioralna pokazuje, że właściwie wszystkie cechy osobowości, charakteru mają określony wskaźnik odziedziczalności, który zawsze jest większy od zera. Oznacza to, że zarówno cechy osobowości, jak i zdolności poznawcze w niebagatelnym stopniu zależne są od genów, mogą być przekazywane potomstwu i podlegać zmianom ewolucyjnym”. – B. Pawłowski, *Ewolucja jest w nas*, rozm. przepr. P. Stanisławski, „Gazeta Wyborcza” 2012.03.14.

⁸⁹ Już pobieżny ogląd wymiaru kulturowego niezbicie dowodzi, że tworzenie może ściągnąć na głowę twórcy poważne problemy. Bywa, że twórcom w Europie grozi

Osobnym czynnikiem warunkującym twórczość w wewnętrznym wymiarze kolektywnym są mity artystyczne, które „wiążą wiele cech ideologii grupowej, uzasadniającej albo wyrażającej interes da-

się śmiercią. Wybitny pisarz Salman Rushdi, autor *Szatańskich wersetów*, obywatel brytyjski, od 1989 r. przez ponad dekadę żył w ukryciu z powodu fatwy nakazującej go zabić za opublikowanie wymienionej książki. Jej brytyjski wydawca i ówczesny szef wydawnictwa Penguin, Peter Mayer, dostawał listy z groźbami pisane krwią. Duński rysownik karykatur Mahometa umknął zamachowcy, który wdarł się do jego domu z siekierą, by go zabić. Twórcom niszczy się ich dzieła (kilka lat temu prawicowy poseł zniszczył rzeźbę papieża w galerii w Białymstoku; Daniel Olbrychski pociął szablą w Zachęcie obiekty wystawy fotograficznej), stawia się ich przed sądem (proces Doroty Nieznańskiej trwał osiem lat), a nawet zabija (Theo van Gogh, holenderski reżyser i publicysta, zginął z rąk fundamentalisty islamskiego po tym, jak nakręcił krytyczny wobec islamu film). Warto w tym miejscu przypomnieć, że *casus* Rushdiego miał poważne reperkusje polityczne. Ogłoszenie fatwy spowodowało kryzys międzynarodowy – Wielka Brytania zerwała stosunki dyplomatyczne z Iranem, a Unia Europejska odwołała stamtąd swoich ambasadorów. W wielu krajach miały miejsce zamieszki uliczne, podkładano bomby pod księgarnie sprzedające dzieło Rushdiego. W Turcji, w 1993 r., zginęło 37 osób demonstrujących przeciwko publicznemu czytaniu fragmentów prozy tego pisarza na festiwalu literackim w Sivas. W tym samym roku zamordowany został japoński tłumacz *Szatańskich wersetów* i profesor literaturoznawstwa Hitoshi Igarashi, a ich norweskiego wydawcę Williama Nygaarda postrzelono, dopuszczono się też ataku fizycznego na Ettore Capriolo, włoskiego tłumacza. Nie dziwi więc decyzja polskiego wydawcy książki Rushdiego o utajnieniu nazwiska autora przekładu. W 2012 r. Rushdie odwołał swój udział w ważnym festiwalu literackim w Dżajpur, w Indiach, gdyż organizatorzy poinformowali go o planowanym przez muzułmańskich fundamentalistów zamachu na jego życie. – Zob. Salman Rushdi, *Już się nie boję. Fatwa trwa. Pisarz wyszedł z ukrycia*, rozm. przepr. Gidi Weitz, „Forum” 2011, nr 51/52, przedruk z „Haarec”, 14.10.2011; <http://kenanmalik.wordpress.com/2012/01/22/to-name-the-unnameable/#more-4673>. W maju 2012 r. irański ajatollah wydał fatwę nakazującą zabić mieszkającego w Niemczech, a pochodzącego z Iranu piosenkarza Shakina Najafiego. Portal Shia-on line wyznaczył 100 tys. \$ nagrody za jego

nej grupy, pełniąc przy tym funkcje integracyjne⁹⁰: mit wyjątkowości (twórca różni się od zwykłych zjadaczy chleba), mit powołania (talent lub geniusz jest przyrodzony, niezależny od uwarunkowań i wsparcia), mit bezinteresowności (tworzeniu nie towarzyszą pobudki materialne), mit wolności (artysta stoi ponad wszelkimi normami: prawnymi, obyczajowymi), mit, że dzieci są twórcze w większym stopniu niż dorośli i wiele innych mitów.

4) **Środowiskowe i systemowe** (Dolna Prawa ćwiartka), czyli zewnętrzne, kolektywne uwarunkowania twórczości. Pośród nich warto wziąć pod uwagę:

- mecenat, system stypendiów dla osób uzdolnionych, systemy promocji twórcy i jego dzieła, nagrody dla twórców, a także instytucje:
 - a) instytucje tworzenia lub wspierające twórców (pracownie, salony i kawiarnie literackie, grupy artystyczne, związki twórcze, środowiska wspierające twórczość i innowacyjność);
 - b) instytucje obiegu (środki masowego przekazu, galerie, pisma artystyczne, biblioteki, wydawnictwa) oraz mechanizmy wpływające na obieg (skandale, moda, rytuały, reklama);
 - c) instytucje obecności (muzea, kolekcje prywatne, stałe ekspozycje, książki, audiobooki, Internet);
 - d) instytucje odbioru (audytoria, fankluby, stowarzyszenia przyjaciół sztuki)⁹¹;

zabicie, a dodatkowe tysiące zaoferowali studenci seminarium dla duchownych i irański muzyk, Haed Zamani. Obłożony fatwą Najafi nagrał i umieścił w Internecie piosenkę, która jest zapisem jego rozmyślań nad pułapką religii, wygnaniem i terrorem ajatollahów. – Zob. Andrzej Koraszewski, *Zabić śpiewaka*, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,8112>, data przejrzania 14.06.2012. Można przywołać też przykład romskiej poetki Papuszy, która swego czasu za to, że pisała wiersze, została odrzucona przez jej rdzenną społeczność.

⁹⁰ Marian Golka, *Socjologia sztuki*, Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2008, s. 81.

⁹¹ Zob. tamże, s. 43.

- system polityczny; typy ustrojów politycznych a nastawienie do twórczości i innowacji (demokracja, ustrój totalitarny, teokracja totalitarna i nietotalitarna); stan polityczny (pokój, wojna);
- system edukacyjny (taksonomie celów kształcenia do twórczości, programy i metody kształcenia uzdolnionych oraz ich nauczycieli, kształcenie odbiorców wytworów twórczości; innowacje pedagogiczne w kształceniu do twórczości; struktura i kultura organizacyjna szkoły, zarządzanie szkołą, warunki materialne placówek szkolnych; szkolne bariery twórczości); planowanie, projektowanie, organizowanie działań wspierających twórczość i innowacyjność, analiza ich skuteczności, monitorowanie;
- system prawny (konstytucyjne gwarancje wolności wypowiedzi, prawo autorskie, cenzura) i regulacje prawne dotyczące kształcenia do twórczości;
- sytuacja ekonomiczna twórcy, status społeczny i ekonomiczny twórcy (rodziny, z której się wywodzi), stopień komercjalizacji twórczości;
- nakłady finansowe na rozwój twórczości i innowacyjności w danym społeczeństwie, środowisku;
- inicjowanie w skali ponadnarodowej przedsięwzięć związanych z twórczością (Rok Odkrywania Talentów, Europejski Rok Kreatywności i Innowacji).

2.4.2. Zdolność obierania perspektyw a rozwój poznawczy w ujęciu teorii konstruktywistyczno-rozwojowej

Metateoria integralna definiuje rozwój poznawczy (Górna Lewa ćwiartka) jako wzrastającą zdolność do obierania perspektyw innych osób

oraz „wzrost w liczbie perspektyw, które można przyjąć”⁹². I tak, poznanie przedoperacyjne charakteryzuje umiejętność przyjmowania perspektywy pierwszej osoby (egocentrycznej). Człowiek rozwijający poznanie konkretno-operacyjne może przyjąć perspektywę drugiej osoby (etnocentryczną/socjocentryczną), a kiedy osiągnie poziom operacji formalnych, wyłoni się perspektywa trzeciej osoby (światocentryczna). Perspektywa czwartej osoby (początek kosmocentrycznej) łączy się z wczesnym rozumowaniem integralnym, a perspektywa piątej osoby (dojrzała kosmocentryczna) z rozwiniętym umysłem integralnym. Ewolucję zdolności obierania perspektyw ukazuje szczegółowo schemat 11, do którego konstrukcji posłużył model rozwoju tożsamości/ego S. Cook-Greuter⁹³ i model W. Torberta⁹⁴. Amerykańska badaczka wyróżnia siedem różnych rodzajów perspektyw wyłaniających się hierarchicznie w miarę rozwoju człowieka od stadium przedkonwencjonalnego (perspektywa pierwszej osoby) przez konwencjonalne (perspektywa drugiej i trzeciej osoby oraz rozszerzona perspektywa trzeciej osoby) po sta-

⁹² K. Wilber 2007a, s. 113; tegoż, zob. *The religion of tomorrow: A vision for the future of the great traditions – more inclusive, more comprehensive, more complete*. Boulder: Shambhala 2017.

⁹³ Zob. S. Cook-Greuter 2004, 2005.

⁹⁴ Model W. Torberta, ugruntowany w badaniach nad rozwojem tożsamości J. Loewinger, rozszerzony następnie we współpracy z S. Cook-Greuter, nosi nazwę „logika działania” (*action logic*). Obejmuje poziomy od prekonwencjonalnych przez konwencjonalne po postkonwencjonalne: Impulsywny, Oportunist, Dyplomata, Ekspert, Zdobywca, Indywidualista, Strateg, Mag oraz Ironista. Model obrazuje sposób, w jaki ludzie – poprzez systemy tworzenia znaczeń – organizują rzeczywistość, w której żyją. W polskiej edukacji sięga do niego Piotr Błajet (P. Błajet, *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012), który rysuje obraz przywództwa sportowego na kolejnych poziomach logiki działania.

dium postkonwencjonalne (perspektywa czwartej osoby, rozszerzona perspektywa czwartej i perspektywa piątej do n-tej osoby). Późniejszy poziom rozwojowy zawsze przekracza, lecz włącza osiągnięcia wcześniejszych poziomów.

Schemat 11. Ewolucja zdolności obierania perspektyw – od przedkonwencjonalnych po postkonwencjonalne poziomy rozwoju świadomości

Poziom rozwoju – na podstawie modelu Cook-Greuter i modelu Torberta; % dorosłej populacji USA	Perspektywa/ramy czasowe	Charakterystyka poziomu rozwoju
Postkonwencjonalne poziomy rozwoju świadomości (10–20% populacji) Perspektywa światocentryczna/kosmocentryczna		
POZIOM JEDNOCZĄCY (poziom 6) (Ironista) 0,5% populacji	Multiperspektywiczna jaźń; centrum nie znajduje się już w ego, ale w wyższej Jaźni. Człowiek przyjmuje wiele rozmaitych punktów widzenia i bez wysiłku przesuwając uwagę pomiędzy wieloma stanami świadomości. Doświadcza siebie i innych jako ogniwa trwającego wysiłku ludzkości, wypełniającej <i>telos</i> ewolucji. Ramy czasowe: wieczność, perspektywa uniwersalna kosmiczna, continuum czasu i przestrzeni.	Objęcie konceptów jednoznacznych. Niekontrolująca świadomość; pełna empatii zdolność do bycia z tym, co się wydarza. Człowiek głęboko doświadcza rzeczywistości jako nie-zróznicowanego fenomenologicznego continuum lub twórczej podstawy. Postrzega istnienie jako spektrum zmieniającego się doświadczenia i stanów świadomości w bezczasowym duchu. W pełni uwewnętrznił on transpersonalną moralność. Prawda jest immanentna.

		Język: unikalna i żywa ekspresja słowna, twórcze metafory oddające zwykłe i niezwykle doświadczenia. Kalejdoskopowy wgląd buduje mosty między różnymi poziomami i typami kontrastów: konkretne – praktyczne, teoretyczne – filozoficzne, osobiste – globalne, poważne - śmieszne, fizyczne – psychologiczne – metafizyczne, pospolite – wysublimowane. Globalny zasięg tematów i odniesień.
ŚWIADOMY KONSTRUKTU (poziom 5/6) (Mag) 2% populacji	Perspektywa 5-ej do n-tej osoby: człowiek staje się świadomy wzorów rozwojowych obejmujących coraz szerszy obszar doświadczenia i myśli. Dostrzega ograniczenia wszystkich map przedstawiających rzeczywistość, również zintegrowanych. Ego staje się przezroczyste dla samego siebie i jest postrzegane jako ograniczenie dla dalszego rozwoju.	Rozumowanie <i>cross-paradygmatyczne</i> i operacje transracjonalne (wiodące do integracji całej wcześniejszej wiedzy i epistemologii), zrozumienie konceptów jednoczących. Jednostka rozpoznaje proces poznania jako konstruowany, postrzega paradoksy i dwuznaczność jako niemożliwe do uniknięcia, nieodłączne cechy rozumowania racjonalnego. Postrzega w pełni doświadczenie człowieka w terminach zmiany i ewolucji. Intencjonalnie uczestniczy w pracy na rzecz historycznych czy duchowych transformacji. Praktyczna, światocentryczna moralność

	Ramy czasowe: poza czasem własnego życia, perspektywa globalno-historyczna, poza własną kulturą. Horyzont czasowy – do stu lat (wiele generacji).	Język: złożony, żywy, prawdziwy, zabawny. Pojawia się świadomość fundamentalnych ograniczeń racjonalnej myśli i języka oraz bezpośrednie unaocznienie nawyków językowych.
AUTONOMICZNY (poziom 5) (Strateg) 4,9% populacji	Rozszerzona perspektywa 4-ej osoby: jaźń jednostki jest osadzona w historii i wielorakich kontekstach kulturowych. Ta perspektywa sytuuje doświadczenie osoby w kontekście szczególnych światopoglądów i zanurza w czasie jej życia. Pozwala zarazem akceptować siebie i innych jako złożone jednostki posiadające tak dobre, jak i złe cechy. Ramy czasowe: własna historia, czas własnego życia. Horyzont czasowy: dziesięć – dwadzieścia lat.	Umysłowe operacje metasystematyczne (rozumienie wielorakich współpowiązanych systemów relacji i procesów). Ogólny systemowy ogląd rzeczywistości, dostrzeganie wzorów systemowych i długoterminowych trendów. Zdolność dostrzegania pewnych paradoksów i sprzeczności, tolerancja dwuznaczności, szerokie spektrum myśli, zorientowanie na rozwój, samoświadomość w działaniu. Poszukiwanie transformujących rozwiązań. Prawda może być przybliżona. Umysł rozpoznaje jakościowe różnice. Język: złożony, giętki, z szerokim wachlarzem tematów i odniesień, próbujący oddać złożoność życia; ulubione zwroty to tożsamość, wzrost, wyższe zasady, samospełnienie. Zawiera zróżnicowane słownictwo psychologiczne i zrozumienie przyczynowości krążącej w relacjach ludzkich.

INDYWIDUALISTYCZNY (poziom 4/5) 11,3% populacji	Perspektywa 4-ej osoby to człowiek stojący poza systemem, dostrzegający, że systemy wierzeń wpojone przez socjalizację są czymś oddzielnym od niego. Wi- dzi on, że jaźń zmienia się w czasie i reaguje różnie w rozmaitych kontekstach. Wylania się zdolność postrzegania relatywnej i konstruowanej natury rzeczywistości. Zwiększa się empatia i umiejętność tolerowania odmiennych idei, zachowań i działań. Ramy czasowe: wylania się świadomość czasu teraźniejszego „tu i teraz”, jak i dłuższego okresu trwającego czasu (przeszłość i przyszłość). Horyzont czasowy: pięć – dziesięć lat.	Pojmowanie konceptów teorii systemów. Relatywizm i żywy indywidualizm. Świadomość wewnętrznych konfliktów i osobistych paradoksów, bez poczucia integracji. Prawdy nie można znaleźć, gdyż wszystko jest względne (dekonstruktywistyczny postmodernizm). Język: syntaksy zawierają ewentualności, pojawiają się niebanalne określenia, kontrastujące idee, wyrażenia sygnalizujące poznawczą złożoność („choć, pomimo tego, że”). Występuje zniuansowane słownictwo psychologiczne.
Konwencjonalne poziomy rozwoju świadomości (75 – 80% populacji) Perspektywa etnocentryczna/socjocentryczna		
SUMIENNY (poziom 4) (Zdobywca) 29,7% populacji	Rozszerzona perspektywa 3-ej osoby: zdolność do postrzegania wzorów zachowania własnych i innych osób zarówno wstecz, jak i w przód w czasie; niezależna jaźń postrzegana jako system ról i skupisko cech; prototyp osobowości.	Rozumowanie formalno-operacyjne, osoba zaczyna rozumieć konceptualną złożoność i zamknięte systemy. Jasne oddzielenie poznającego od poznawanego, podmiotu od przedmiotu; intelektualny sceptycyzm.

	Ramy czasowe: pojawia się świadome myślenie o czasie linearnym. Horyzont czasowy: jeden rok do trzech lat.	Świat obiektywny, zorientowanie na wyniki i efektywność; długoterminowe cele i plany. Prawdę można znaleźć przez odpowiednie metody naukowe, jeśli nie teraz czy później. Czerpanie energii z praktycznych, dzień po dniu ulepszeń, w oparciu o wybrany system wartości. Język: wyraża konceptualną złożoność, odnosi się bezpośrednio do związków przyczynowych, konsekwencji i priorytetów. Pojawia się zróżnicowane słownictwo psychologiczne, samokrytycyzm.
SAMO-ŚWIADOMY (poziom 3/4) (Ekspert) 36,5% populacji	Perspektywa 3-ej osoby: jednostka czyni krok w tył i patrzy na siebie i innych jak na przedmiot, obiektywnie. Jaźń i inni są oddzielnymi, niepowtarzalnymi osobami. Pojawia się chęć stania z boku, bycia unikalnym. Wykształca się umiejętność pewnej introspekcji i rozumienia siebie. Ramy czasowe: początek świadomości trwającego czasu. Horyzont czasowy: od jednego roku do dwóch lat.	Operacje rozumowania abstrakcyjnego, włączając złożone poglądy, permutacje, ostrożne porównania między parami przedmiotów. Zasady logiki, spójność, trwające ulepszanie i perfekcja, zainteresowanie rozwiązywaniem problemów. Poczucie obowiązku wobec szerszego, wewnętrznie spójnego porządku moralnego. Język: początek kwalifikowania i warunkowania, bardziej złożone syntaksy; pojawia się słownictwo psychologiczne, wyjaśnianie, intelektualizowanie, racjonalizowanie; proste porównania („za dużo, nie wystarczy, podobne do”).

KONFORMISTYCZNY (poziom 3) (Dyplomata) 11,3% populacji	Perspektywa 2-ej osoby: jednostka jest zdolna obrać perspektywę drugiego człowieka, rodziny, grupy, narodu. Wyróżnia dwa typy innych osób: 1. własną rodzinę, klan, grupę, naród; 2. innych, którzy nie należą do rodziny, klanu itd. Poszukuje akceptacji i ochrony ze strony własnej grupy. Ramy czasowe: brak świadomego poczucia czasu. Horyzont czasowy: miesiące do jednego roku.	Rozumowanie konkretno- operacyjne. Unikanie wewnętrznych i zewnętrznych konfliktów. Przykładanie wielkiej wagi do symboli statusu, reputacji i prestiżu. Język: lakoniczne, wyświechtane frazy, zamiłowanie do klisz językowych i przesady (np. niemal wszystko jest ważne, wspaniałe, cudowne).
Przedkonwencjonalne poziomy rozwoju świadomości (~5% populacji) Perspektywa egocentryczna		
CHRONIĄCY SIEBIE (poziom (2/3) (Oportunist) 4,3% populacji	Perspektywa 1-ej osoby: postrzeganie i opis siebie w terminach własnych życzeń i potrzeb. Zasady utożsamiane z utratą wolności. Ramy czasowe: brak świa- domego poczucia czasu. Horyzont czasowy krótko- terminowy (tygodnie do miesięcy).	Rozumowanie przedopera- cyjne. Myślenie konkretne i dychotomiczne, oparte na ogólnych sądach i prostych ideach. Czarno-biały obraz rzeczywistości. Mental- ność – „ja wygrywam, ty przegrywasz”. Życie jest grą o sumie zerowej, a inni są konkurencją w walce o dobra, przestrzeń, siłę i dominację. Wymierza karę, kierując się zasadą „oko za oko”. Język: przekazuje doświad- czenie w prostych, stereo- typowych podziałach: zły/ dobry, śmieszny/nudny itp.

IMPULSYWNY (poziom 2)	Perspektywa 1-ej osoby: podstawowe, fizyczne określanie siebie; podsta- wowe dychotomie	Rozwój poznawczy: po- czątkowe działania, po- znawcza prostota. Język: początki używania języka („ja chcę”, „moje”), powtórzenia rdzeni języ- kowych. Emocje wyrażane raczej w terminach ciele- snych, a nie jako uczucia.
SYMBIOTYCZNY (poziom 1)		Rozwój poznawczy: działa- nia nominalne. Zachowa- nia przedwerbalne, auty- styczne. Inne osoby stano- wią źródło przetrwania.

Źródło: na podstawie S. Cook-Greuter (2004, 2005), W. Torbert (2004), C. Fuchs (2010), J. Kelly (2013).

Rozwój poznawczy i skorelowane z nim perspektywy ewoluują od poziomów przedkonwencjonalnych (perspektywa egocentryczna – zogniskowana na Ja) przez konwencjonalne (perspektywa etnocentryczna – zogniskowana na grupie, socjocentryczna – zogniskowana na społeczeństwie danego kraju) po poziomy postkonwencjonalne i post-postkonwencjonalne (perspektywa światocentryczna – obejmująca wszystkich ludzi, kosmocentryczna – obejmująca wszystkie byty)⁹⁵.

⁹⁵ Zob. K. Wilber 2007a, 2007b, 2017; S. Cook-Greuter 2004, s. 275–281; teŝe: *Ego development: Nine levels of increasing embrace* (2005). Adapted and expanded from S.R. Cook-Greuter (1985) A detailed description of the successive stages of ego development. Unpublished manuscript K.M. Eigel (1998). Leader effectiveness: A constructive developmental view and investigation. Dissertation Abstracts Interational, 59, 06B. (UMI No. 9836315).

Każdy wyłaniający się w hierarchicznym porządku poziom świadomości potęguje człowieczą zdolność obierania perspektyw. Kolejnym poziomom rozwojowym towarzyszy coraz większa inkluzyjność i pogłębienie świadomości (wzrost współczucia, troski, miłości), a to powoduje, że człowiek ma do dyspozycji coraz więcej narzędzi i przejawia więcej zdolności, także zdolność do obierania coraz większej liczby perspektyw. W tym kontekście zdolność obierania perspektyw (innych ludzi i innych bytów) stanowi ważny przejaw i wskaźnik rozwoju.

Wszystkie perspektywy wszystkich etapów rozwojowych – od poziomu symbiotycznego po jednoczący – są na równi wartościowe w ewolucyjnej wędrówce człowieka. Ma jednakże znaczenie to, w jakim stopniu ogląd rzeczywistości danej osoby odpowiada kontekstowi i zadaniom oraz jak współdziała ona z ludźmi o odmiennych punktach widzenia, podkreśla Cook-Greuter⁹⁶. Wraz z wyłanianiem się kolejnych, coraz bardziej złożonych, bardziej inkluzyjnych perspektyw, człowiek zyskuje dostęp do unikalnych zdolności i kompetencji. Ta wertykalna transformacja, prowadząca ku zawsze szerszym perspektywom, jest nieporównywalnie silniejsza od zmian, które generuje rozwój horyzontalny, konkluduje amerykańska badaczka.

2.4.3. Praktyka obierania perspektyw jako instrument samorozwoju i wspierania rozwoju innych

Badania B.C. Browna nad świadomością i działaniami liderów, którzy urzeczywistnili najwyższe poziomy rozwoju postkonwencjonalnego pokazują, że praktyka obierania perspektyw stanowi ważny instrument samorozwoju i wspierania rozwoju innych osób oraz zbiorowości⁹⁷.

⁹⁶ Zob. S. Cook-Greuter, 2004, s. 275–281.

⁹⁷ Zob. B.C. Brown, 2011a.

Wszyscy badani wymienili tę praktykę jako najczęściej stosowane narzędzie rozwijania siebie (obok medytacji). Amerykański badacz wnioskuje, że każdy poziom rozwoju postkonwencjonalnego jest powiązany z odmiennym zbiorem praktyk obierania perspektyw, co obrazuje schemat 12.

Schemat 12. Jak osoby na zaawansowanych poziomach rozwoju postkonwencjonalnego używają praktyk obierania perspektyw dla rozwoju?

Poziom rozwoju (na podstawie modelu Cook-Greuter i modelu Torberta); (% dorosłej populacji USA)	Praktyki obierania perspektyw – cel: samorozwój	Praktyki obierania perspektyw – cel: rozwój innych osób
Postkonwencjonalne poziomy rozwoju świadomości		
POZIOM JEDNOCZĄCY (IRONISTA) (0,5%) Skupiony na istnieniu, przepływie chwila po chwili do świadczona, stanów umysłu i fenomenów świadomości	<i>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</i> medytacja; pisanie dziennika; współdziałanie z wieloma światopoglądami, mentorami, by widzieć nowe perspektywy; wyjście poza wszystkie perspektywy, konstrukty po to, aby być bardziej obecnym „tu i teraz”; wyczuwanie, gdzie jest energia (otwarcia i opory) i praca z nią. <i>Cel praktyk w obieraniu perspektyw:</i> być.	<i>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</i> zapraszanie ludzi do przyjmowania większej liczby perspektyw, choć także wzywanie do porzucenia <i>wszystkich</i> perspektyw i konstruktyw tak, aby być w danej chwili bardziej dostępnym dla innych i dla „tego, co jest”. <i>Cel praktyk w obieraniu perspektyw:</i> pomoc innym pełniej dostrzec się do chwili poprzez uwolnienie od perspektywy lub konstruktu, który mógłby być dla niej filtrem lub nadawać jej kształt.

ŚWIADOMY KONSTRUKTU (MAG) (2%) Zogniskowany na grze między świadomością, myślą, działaniem i jego wynikami; przemieniający siebie i innych	<i>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</i> medytacja; pisanie dziennika; stosowanie rozmaitych narzędzi w pracy nad sobą w celu zaadresowania kwestii psychologicznych, szczególnie zogniskowanych na ego (np. kwestie cienia, projekcji, oporu wewnętrznego), jak również ogólniejszych obszarów (np. ograniczających wierzeń); uznanie własnych ograniczeń; zapewnienie, że działaniom towarzyszy integralność; autorefleksja, by zapewnić „właściwą relację” z pracą. <i>Cel praktyk w obieraniu perspektyw:</i> być świadomym	<i>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</i> zapraszanie lub podawanie wątpliwość założeń i prawd przyjmowanych przez ludzi, lub przesuwanie ich identyfikacji z czymś; trenowanie innych, by byli bardziej świadomi swego własnego „zaprogramowania” i przestali tworzyć projekcje, tworzyli bardziej celowo i przyjmowali większą odpowiedzialność za to, jak mówią; tworzenie przestrzeni/sposobności dla ludzi, by rozpoznawali i wyrażali nowe perspektywy. <i>Cel praktyk w obieraniu perspektyw:</i> pomoc innym lepiej zrozumieć psychologiczną dynamikę, która tworzy perspektywy, uczenie się jak świadomie pracować z tym, a następnie być mniej ograniczanym przez procesy tworzące własne perspektywy.
POZIOM AUTONOMICZNY (STRATEG) (4,9%) Zogniskowany na łączeniu teorii z zasadami i praktyką, na dynamicznych interakcjach systemów, samorozwoju i samoaktualizacji	<i>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</i> medytacja, pisanie dziennika, praca nad sobą mająca na celu zaadresowanie ogólnych kwestii psychologicznych (np. perfekcjonizmu, lęku przed błędem); bycie świadomym własnych ograniczeń.	<i>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</i> wystawianie ludzi na wiele różnych poglądów i nowych koncepcji; wspieranie ludzi w dostrzeganiu rozmaitych perspektyw w złożonych systemach; angażowanie w ćwiczenia w obieraniu perspektyw, gdzie punkty widzenia

	<i>Cel praktyk w obieraniu perspektyw: być tym, kim w największym stopniu można się stać</i>	różnych stanowisk są obecne i rozważane; rozpoznawanie konkurujących zobowiązań, które powstrzymują osobę od pełnego zaangażowania w zrównoważone inicjatywy; praktyki społecznego artyzmu rozwijające percepcję sensoryczną i umiejętność słuchania. <i>Cel praktyk w obieraniu perspektyw: pomoc innym w rozumieniu zewnętrznego i wewnętrznego kontekstu danego zjawiska, projektu; uczenie się, jak zamieszkać wielorakie perspektywy i nie być ograniczonym przez własną perspektywę.</i>
--	---	--

Źródło: na podstawie B.C. Brown (2011a).

Ekspozycja ludzi na wiele rozmaitych perspektyw i punktów widzenia jest najczęstszą praktyką w procesie aktywnego wspierania rozwoju innych osób, grupy, zespołu. Może ona przybierać prostą postać: zapraszanie do słuchania prezentera, mówcy, ale może też wyrażać się w formie modelowania, jak przekroczyć wszystkie perspektywy. Inną praktyką jest zaangażowane debatowanie między perspektywami odmiennych grup. Dane płynące z badań Browna sugerują, że Strateg (poziom Autonomiczny), Mag (poziom Świadomy konstrukt) i Ironista (poziom Jednoczący) używają praktyki obierania perspektyw, we wspieraniu rozwoju innych, w odmienny sposób⁹⁸.

⁹⁸ Zob. B.C. Brown, 2011a; tegoż: *Sustainability and conscious leadership. An interview of Barrett Brown by Ken Wilber*, August 2011, available to public: March-

Świadomie transformatywny Strateg dąży do tego, by ludzie skłonni byli dostrzegać więcej perspektyw i nie byli ograniczeni przez ich własny punkt widzenia. Koncentruje się on na własnej zdolności do obierania i zamieszkiwania wielorakich perspektyw i obserwowaniu różnic między nimi. Stara się, ażeby nie ograniczał go żaden pojedynczy punkt widzenia. Wspierając rozwój innych ludzi, czyni to poprzez stawianie ich w obliczu wielu perspektyw i poddawanie ich dyskusji, poprzez pomoc w identyfikowaniu różnych punktów widzenia, zwłaszcza tych, które prowadzą do większego zaangażowania w dany projekt.

Mag z kolei – inaczej niż zogniskowany na perspektywach Strateg – potrafi obserwować psychologiczny, wewnętrzny mechanizm, który tworzy perspektywy. Ta zdolność obejmuje m.in. możliwość przypatrywania się własnym przesłankom, wierzeniom, własnej tożsamości i badanie „skryptów” leżących u ich podłoża. Mag umie też pomóc ludziom zrozumieć psychologiczną dynamikę wyłaniającą perspektywy (założenia, kategorie interpretacji, wierzenia i ego są najsilniejszymi generatorami perspektyw) oraz wskazuje, jak z nią pracować. Zależy mu, aby ludzie nie ograniczały przyjęte przez nich perspektywy, aby byli oni zdolni patrzeć na własną psychikę i jej struktury. To bowiem sprawi, że będą mniej skłonni kierować się projekcjami i staną się zdolni do bardziej celowej, rozważnej aktywności twórczej.

Uwaga Ironisty ogniskuje się na podmiotowej, twórczej podstawie, która poprzedza wyłanianie się wszystkich perspektyw (istnieje zanim perspektywy i konstrukty powstaną). Jako osoba zdolna katalizować głęboki rozwój innych i tworząca warunki dla tego rozwoju, Ironista zaprasza ludzi do obierania większej liczby perspektyw, co ma służyć prze-

April 2012, transcribed: May 2012, <http://integralleadershippreview.com/7079-sustainability-and-conscious-leadership>, dostęp i wydruk: 18.10.2012.

mianom ich świadomości. Pracuje przy tym z nimi nad porzucaniem wszystkich perspektyw. Zaleca, aby człowiek przyjął więcej perspektyw, a następnie pozwolił im odejść, odrzucił je, aby ich ograniczona liczba nie usidlała go. Porzucenie wszystkich konstruktów skutkuje zbliżeniem i dostrojeniem się do integracyjnej natury własnej świadomości oraz zgodą na jej działanie. Obieranie perspektyw stanowi w mniemaniu Ironisty nadrzędną praktykę wspierania rozwoju innych.

Przywołana wyżej perspektywa dotycząca pracy rozumianej tu jako praca dla dobra innych ma charakter ewolucyjny⁹⁹. I tak, Strategiem w służbie innym kierują powody osobiste, ugruntowane w *personalnym* znaczeniu. Z kolei Mag swoją służbę osadza w *transpersonalnym* znaczeniu, służąc innym ludziom i Wielkiemu Innemu (np. Duch, świadomość), w imieniu Wielkiego Innego. Ironista natomiast postrzega swoje działania jako służącą samej sobie jednoczącą świadomość. Jego praca dla dobra innych jest zakorzeniona w *integralnym*, jednoczącym znaczeniu.

Jak wskazuje Fuchs analizujący badania nad wzrastającą zdolnością przyjmowania innych punktów widzenia wśród liderów i menadżerów, praktyka obierania perspektyw wpływa m.in. na niższy poziom agresji międzyosobniczej, zmniejszenie stereotypizacji i faworyzowania w grupie, wyższą satysfakcję z komunikacji interpersonalnej, bardziej skuteczne odnoszenie się osób do siebie wzajem, zmniejszenie błędu atrybucji (przypisywanie czegoś komuś), spadek liczby konfliktów i poprawę procesu negocjacji¹⁰⁰. Świadomość faktu, że perspektywy rozwijają się w porządku ewolucyjnym pozwala dostarczać ludziom narzędzi rozwojowych, wdrażać strategie czy interwencje odpowiednie

⁹⁹ Zob. B.C. Brown, 2011a.

¹⁰⁰ Zob. C. Fuchs, 2013.

dla poziomu, który osiągnęli i ułatwiać im przechodzenie ku szerszym, bardziej inkluzyjnym perspektywom.

Istnieją jednakże bariery utrudniające czy wręcz uniemożliwiające przyjmowanie perspektyw innych osób. Jedną z nich jest wygodnictwo, lenistwo, bowiem praktykowanie obierania perspektyw wymaga podjęcia często niemałego wysiłku. Trzeba przekroczyć własne egocentryczne nastawienia, projekcje i wewnętrzne blokady (strach, gniew, zazdrość itp.), wyjść poza ograniczające wierzenia, poszukać informacji na temat punktu widzenia innej osoby¹⁰¹. Spośród czynników wpływających ograniczająco na umiejętność obierania perspektyw należy wymienić za Fuchsem m.in. źródła informacji o danej osobie (jej werbalne stanowisko, nasze przeszłe doświadczenia z nią związane, jej sposób ubierania się, ekspresja twarzy, tembr głosu, sposób poruszania się), stereotypy grupowe, egocentryzm czy nasz własny punkt widzenia, który może przybierać postać perspektywy domysłnej w wyjaśnianiu i interpretowaniu świata¹⁰². Na istotne trudności (natury poznawczej i emocjonalnej) w obieraniu perspektyw wskazuje Murray. Umysł otwierający się na wiele nowych perspektyw może borykać się z problemem wspomnianej już *nieokreśloności epistemologicznej*, który oznacza doświadczanie „niepewności, dwuznaczności i paradoksów wiedzy, jej komunikowania i wartościowania”¹⁰³. Dylemat ten przynosi dysonans poznawczy, rodzi niepokój w obliczu niepewności i może wzbudzić lęk przed nieznanym. Problematyczne jest także przywiązanie ego i idące za tym odrzucanie perspek-

¹⁰¹ Zob. Ch. Whitelaw, Developing an inclusive perspective for a diverse college: Inclusion = diversity + engagement. *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis* 2016, nr 12(1), s. 32–64.

¹⁰² Zob. C. Fuchs, 2013.

¹⁰³ T. Murray, 2006, s. 212.

tyw i idei niezgodnych z przekonaniem człowieka. Z kolei na trudności poznawcze składa się problem szerokiej złożoności (wraz z otwieraniem się nowych perspektyw wzrasta złożoność informacji i nie każdy zdoła je przyswoić) oraz złożoności hierarchicznej (przyjęcie nowej perspektywy wymaga poziomu myślenia abstrakcyjnego i umiejętności uogólniania, których osoba jeszcze nie rozwinęła). Murray proponuje rozwijanie umiejętności i zachowań określanych mianem przywoływanej już *mądrości epistemologicznej*, która angażując jakości moralne i etyczne (m.in. elementy kultury organizacyjnej: wzajemny szacunek, zaufanie, przebaczenie, uznanie), pomaga produktywnie przekroczyć trudności. Zdolności budujące mądrość epistemologiczną (m.in. metapoznanie, rozumowanie dialektyczne, empatia poznawcza, świadomość systemowa, inteligencja emocjonalna i społeczna) mają charakter rozwojowy, podkreśla Murray, ale fundamentalna „postawa otwartości czy ciekawości innych perspektyw jest dostępna na wielu poziomach rozwoju”¹⁰⁴.

Warto pamiętać, że zdolność intelektualnego i afektywnego utrzymywania wielorakich perspektyw, bez lgnięcia do którejś z nich, umiejętność zapraszania nowych perspektyw (będących wyzwaniem lub przeciwieństwem własnej), wyłania się na integralnym poziomie rozwoju świadomości. Na tym poziomie świadomość człowieka nie utożsamia się już zasadniczo z żadną perspektywą, nawet z integralną. To czyni ją zdolną do działania nie w wąskim zakresie jednego poziomu rozwojowego, a w pełnym spektrum ludzkiego rozwoju – na poziomach przedkonwencjonalnych, konwencjonalnych i postkonwencjonalnych.

Postępujące zaawansowanie w obieraniu perspektyw jest zarówno przyczyną, jak i rezultatem rozwoju¹⁰⁵. Kiedy „ludzie stają się zdolni

¹⁰⁴ T. Murray, 2010, s. 361.

¹⁰⁵ Zob. C. Fuchs, 2013.

widzieć więcej perspektyw, jest logiczne, że będą oni używać praktyki obierania perspektyw jako narzędzia rozwojowego”¹⁰⁶. Podejmowanie tej czynności jest szczególnie istotne w świecie, gdzie perspektywy konwencjonalnych poziomów rozwojowych świadomości (ok. 80% populacji dorosłych w kulturze Zachodu) trwają obok siebie, nierzadko odmawiając sobie wzajem wartości, tworząc wykluczające polaryzacje i próbując narzucić własny, cząstkowy ogląd rzeczywistości pozostałym poziomom¹⁰⁷. Dopiero perspektywa integrująca, światocentryczna/kosmocentryczna, uznaje wartość i nieodzowność wszystkich poprzedzających ją oglądów rzeczywistości.

3. *Rozwój postformalny/postkonwencjonalny* – *poziomy mistrzostwa*

Wyłanianie się zdolności postformalnych czy, szerzej, postkonwencjonalnych wielu teoretyków przyjmuje za początek etapu integralnego, czyli takiego etapu rozwojowego świadomości, który uznaje i godzi wartości i osiągnięcia wszystkich poprzedzających go poziomów w hierarchicznym rozwoju pionowym¹⁰⁸. Ewolucyjny, syntetyzujący i inkluzyjny charakter świadomości integralnej łączy się m.in. ze wzrastającą zdolnością obierania wielorakich meta-perspektyw, postępującą złożonością rozumowania (metasytematyczne, paradygmatyczne, *cross-paradygmatyczne*), wzrostem zdolności twórczych i innowacyjnych,

¹⁰⁶ B.C. Brown, 2011, s. 222.

¹⁰⁷ Zob. D. Beck, C. Cowan, *Spiral Dynamics: Mastering values, leadership, and change*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing 2006.

¹⁰⁸ Zob. M.B. Kielar...

postrzeganiem rzeczy i zdarzeń jako formatywnych części większych systemów i metasytemów, ujmowaniem zjawisk jako systemów otwartych, podlegających przemianom, z dostrzeganiem wielorakiej, nielinearnej przyczynowości i jej powiązań w czasie czy z biegłością łączenia antagonistycznych paradygmatów w meta-paradygmat¹⁰⁹. Istotna jest umiejętność rozpoznania, że światopoglądy, perspektywy, teorie i metodologie nauk społecznych, sztuki i tradycji duchowych są fragmentaryczne, a zarazem komplementarne¹¹⁰.

Mistrz, który osiągnął integralny etap rozwoju świadomości manifestuje unikalne zdolności i kompetencje, w zależności od złożoności poziomu, który na tym etapie urzeczywistnił¹¹¹. Rozwój integralny rozpoczyna się na etapie postkonwencyjnym, poczynając od poziomu Autonomicznego (model S. Cook-Greuter).

¹⁰⁹ Zob. M.L. Commons, L.M. Bresette, *Illuminating major creative scientific innovators with postformal stages*, [w:] *Handbook of adult development and learning* (s. 255–288), C. Hoare (red.). New York: Oxford University Press 2006; P. Marshall, *Towards a complex integral realism*, [w:] *Metatheory for the twenty-first century. Critical realism and integral theory in dialogue* (s. 140–182), R. Bhaskar, S. Esbjörn-Hargens, N. Hedlund, M. Hartwig (red.). London and New York: Routledge 2016.

¹¹⁰ Zob. M. Molz, Toward integral higher education study programs in the European higher education area: A programmatic and strategic view. *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis* December 2009, 5(2), s. 164.

¹¹¹ Zob. M.B. Kielar, Integralne poziomy mistrzostwa. Edukacyjne implikacje modelu rozwoju postkonwencyjnego Susanne Cook-Greuter. *Pedagogika Społeczna* 2014, nr 4, s. 51–62.

3.1. Mistrz Autonomiczny

Osiągając postformalny poziom Autonomiczny, człowiek uznaje za oczywistość, że wyższy rozwój jest lepszy i trzeba go wspierać wszelkimi sposobami. Kieruje nim pragnienie osobistego samospełnienia i samorealizacji, zaś jedną z najsilniejszych motywacji stanowi chęć pomocy innym w rozwoju. Mistrz Autonomiczny posiada zdolność katalizowania rozwoju innych – ukazuje uczniom szerszą wizję rzeczywistości, stawia w obliczu nowych perspektyw i wyzwań, napiera na ich progi rozwojowe, przetwarza i scala dla nich wiedzę, usuwa bariery. Innymi słowy, umożliwia rozwój ich największego potencjału, dąży, by również jego uczniowie stawali się tym, kim w najwyższym stopniu mogą się stać. Ich opór, niechęć do wzrostu lub powolny rozwój mogą go zniecierpliwzić i rozczarować. Jednostka Autonomiczna jest skuteczna jako transformatywny lider, świadomie wprowadzający osobiste i organizacyjne zmiany, otwarty na różne punkty widzenia. Na tym poziomie rozwoju mistrz to myśliciel systemowy – obejmuje refleksją współpowiązane systemy procesów, związków i z łatwością wychwytuje wzory systemowe czy długotrwałe tendencje. Osoba Autonomiczna posiada wysokie poczucie własnej wartości, jej jaźń jest silna, niezależna i dobrze zintegrowana (ciało/umysł), a przy tym zróżnicowana. Autonomiczny mistrz rozwinął świadomość własnej głębi psychicznej, toteż swobodnie używa wyobraźni, fantazji i marzeń sennych nie krępowanych logiką czy konwencją, co sprzyja twórczości i ją wyzwala. To na tym poziomie rozwoju po raz pierwszy wyłania się zdolność dostrzegania i akceptowania niektórych paradoksów, sprzeczności oraz tolerowania dwuznaczności. Bowiem system logiczny, do którego Autonomiczny uzyskuje dostęp, pozwala mu integrować paradoksalne elementy psychiki, a tym samym mniej energii wydatkować na reakcje obronne. Konflikt ról i dylematy, których silnie doświadcza, jego przenikliwy umysł rozpoznaje jako nieuniknione, a ambiwalencja jawi mu się jako stan oczywisty. Rozwija on zdolność rozumienia, że człowiek posiada moc generowania znaczeń i interpretacji, które są nieodłączną

częścią ludzkiego doświadczenia. Relatywizm poprzedniego poziomu rozwojowego (Indywidualisty) ustępuje miejsca osobistemu zaangażowaniu i odpowiedzialnemu tworzeniu znaczącego życia dla siebie i innych, czemu towarzyszy świadomość zmieniających się kontekstów. Zachowanie jednostki Autonomicznej odzwierciedla jej moralne zasady (sprawiedliwości, tolerancji, męstwa) i uwewnętrznione, wartościowane przez siebie normy. Autonomiczny mistrz nie jest wolny od lęków, spośród których największy dotyczy poczucia braku urzeczywistnienia własnego potencjału rozwojowego i zaprzepaszczenia obietnicy znaczącego życia. Jego poziom rozwojowy znajduje swoją ekspresję w języku, co obrazuje m.in. szeroki zakres podejmowanych tematów, urozmaicone słownictwo psychologiczne (ulubione terminy: tożsamość, wzrost, samospełnienie, wyższe zasady) czy dążenie do przedstawienia spójnej wizji siebie. Ramy świadomości osoby Autonomicznej obejmują czas własnego życia oraz własną historię. Działa ona w społeczeństwie i wśród ludzi zbliżonych do niego przekonaniami i respektujących podobne normy.

3.2. Mistrz Świadomy konstruktu

Na kolejnym szczeblu rozwoju postformalnego głównym celem życiowym człowieka jest być świadomym. Przypisany jest mu wewnętrzny spór ogniskujący się wokół paradoksów egzystencjalnych oraz dylematów języka i tworzenia znaczeń. Mistrz Świadomy konstruktu zajmuje się transformacją siebie i innych, generuje zmiany i skutecznie przewodzi transformacjom społecznym o szerokim zasięgu. Godzi przemiany społeczne z aspektem materialnym i duchowym. Jednak z łatwością porzuca on rolę katalizatora zmian, kiedy uzna, że pracę wykonał. Na tym poziomie mistrz posiada zdolność tworzenia warunków wspierających rozwój jednostek i zbiorowości, m.in. poprzez inicjowanie procesów pobudzających żywy dialog, zasiewanie nowych idei, czynienie znaczących powiązań, zmiany w przestrzeni sprzyjające wyłanianiu innowacji

czy rozpoznawanie i usuwanie przeszkód w systemach. Jest on świadomy, na jakich etapach rozwoju znajdują się jego uczniowie oraz posiada wgląd w ich złożone, dynamiczne osobowości i wzajemne interakcje. Zgodnie z tą wiedzą potrafi dopasować się do potrzeb rozwojowych ucznia/studenta, skłonić go we właściwym momencie do podjęcia nowych wyzwań, rozbudzając w nim odwagę i chęć eksperymentowania. Potrafi słuchać wychowanka z empatią, przekazywać mu jasne informacje zwrotne skutkujące przemianą i skłaniające do szukania własnej drogi. To na tym poziomie rozwoju postformalnego po raz pierwszy wyłania się zdolność ujmowania wszelkich doświadczeń w terminach zmiany i ewolucji. Mistrz Świadomy konstruktu znacznie przewyższa mistrza Autonomicznego umiejętnością postrzegania i rozumienia innych jako bytów osadzonych w procesie rozwoju. Obok racjonalnych źródeł wiedzy, potrafi on szeroko wykorzystywać intuicję, uczucia, stany cielesne, sny i archetypy. Obdarza uwagę przebieg własnych emocjonalnych i racjonalnych zachowań. Rozwija zdolność obserwacji treści własnego umysłu i struktury własnych procesów myślowych, odkrywając fundamentalne ograniczenia racjonalnego rozumowania, limity języka i gry ego chroniące jaźń. Po raz pierwszy w procesie rozwojowym ego staje się przezroczyste dla samego siebie. Człowiek zaczyna dostrzegać, że abstrakcyjne konstrukty (np. przestrzeń trójwymiarowa, czas) stworzyli ludzie, osadzając je w symbolicznych warstwach idei i pojęć. Osoba świadoma konstruktu rozważa często ograniczenia racjonalnej myśli i języka, akceptując ich nieuchronne napięcia i paradoksy. Mistrzowi Świadomemu konstruktowi wszelka wiedza i poznanie jawią się jako skonstruowane, a tym samym iluzoryczne. Daremnym zdaje mu się dążenie do obiektywnych, racjonalnych wyjaśnień natury uniwersum. Utożsamia je z ludzką potrzebą czynienia trwałym i substancjalnym tego, co zmienne i niematerialne. Ludzka samotność i niezdolność do tworzenia trwałych znaczeń poprzez racjonalne przedsięwzięcia może stać się dla niego źródłem rozpacz. Towarzyszy mu często lęk przed tym, że inni ludzie nie rozumieją złożonych doświadczeń na poziomie rozwoju,

jaki osiągnął. Zarazem nie sili się on, by wyrzucić na innych wrażenie i pokazać siebie od najlepszej strony. Dzięki temu jego język jest bardziej bezpośredni niż u jednostki Autonomicznej, złożony, żywy i zabawny, często przybiera formę myśli-w-rozwoju, która uwalnia od rozmyślnego strukturyzowania. Mistrz Świadomy konstruuje prezentuje perspektywę globalno-historyczną, wykraczającą poza czas jego własnego życia, i potrafi działać poza ramami kreślonymi przez własny krąg kulturowy.

3.3. *Mistrz Jednoczący*

Postrzeganie rzeczywistości jedynie z perspektywy jaźni i przez medium języka (poziom Autonomiczny), na kolejnym poziomie rozwoju – Jednoczącym – ustępuje miejsca nowej, integrującej zdolności ujmowania ludzkiej egzystencji i świadomości. Mistrz Jednoczący ogniskuje się na istnieniu, jako świadek strumienia doświadczeń i stanów umysłu. Jego domem jest natura, a cykle życia, szczęście i cierpienie są według niego naturalnymi wzorami zmian w strumieniu czasu. To persona obdarzona przejrzystą, wolną od chęci kontrolowania świadomością, akceptującą siebie i ludzi takimi, jakimi są. Mistrz Jednoczący wyzbyty jest uprzedzeń i niczego z góry nie zakłada, potrafi przyjmować wielorakie punkty widzenia, jest w pełni empatyczny i zdolny do harmonijnego bycia z tym, co jest. Ten poziom rozwojowy dobrze obrazuje zdolność postrzegania tymczasowych aspektów bytu w powiązaniu z wiecznością, jak w słowach poety: „W Ziarnku Piasku ujrzyć Świat cały/Całe Niebo – w Kwiatku Konieczyny/Nieskończoność zmieścić w dłoni małej/Wieczność poznać w ciągu godziny”¹¹². Osiągnięty poziom integracji świadomości pozwala Jednoczące-

¹¹² W. Blake, *Prorocтва niewinności*, tłum. S. Barańczak, [w:] „Z Tobą, więc ze Wszystkim”. 222 arcydzieła angielskiej i amerykańskiej liryki religijnej (187), wybór, przekład i opracowanie: S. Barańczak. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1996, s. 187.

mu doświadczać ludzkiego istnienia jako aktywnego czynnika w procesie ewolucji kosmosu. Rzeczywistość jawi mu się jako niezróżnicowane fenomenologicznie kontinuum, w którym obiekty i zjawiska to izolujące się ludzkie konstrukty, ustanawiające granice tam, gdzie ich nie ma. Mistrz Jednoczący posiada zdolność katalizowania głębokiego rozwoju jednostek i grup oraz tworzy ku temu sprzyjające warunki. Każdy uczeń czuje się przy nim cenny i pełny, a nie zakładająca niczego, wyzbyta uprzedzeń i empatyczna obecność Jednoczącego buduje z wychowankami związki stosownie do ich poziomu rozwoju świadomości, wieku, płci, tożsamości etc. Należy podkreślić, że w jego perspektywie wyższe poziomy rozwojowe nie są lepsze niż niższe, gdyż wszystkie są koniecznymi częściami całościowego procesu ewolucji, a wszelka manifestacja życia emanuje w jego oczach dostojnością. Pozostaje on w harmonii z własną pracą, troszcząc się przy tym o podstawowe kwestie kondycji ludzkiej: globalną sprawiedliwość, istnienie jako aktywny czynnik kosmicznej ewolucji, tworzenie. Jednoczący odczuwa głęboki związek z innymi jako bytami walczącymi o przetrwanie i usiłującymi nadać znaczenie własnej egzystencji. Ramy świadomości mistrza Jednoczącego obejmują wieczność – to wizjoner utrzymujący perspektywę kosmiczną, odczuwający głęboki związek z innymi bytami i poruszony kondycją ludzką, przyjmujący, że sposoby istnienia są nieskończone. Jego istnienie i działania stanowią wyzwanie dla ludzi obdarzonych wartościującą konwencjonalną świadomością.

Podsumowanie

Postformalne, postkonwencjonalne porządki świadomości i wpływająca z nich wiedza, w tym integralne filozoficzne metateorie¹¹³ oraz teoria konstruktywistyczno-rozwojowa inicjują wyłanianie się nowego

¹¹³ W ostatnim czterdziestoleciu wyłoniły się trzy integralne filozoficzne metateorie:
1. Postdyscyplinarna teoria integralna Kena Wilbera (ur. 1949), ugruntowana m.in.

w neo-Piagetańskiej teorii konstruktywistyczno-rozwojowej, artykułująca, w duchu post-Kantowskim, integralne stanowisko postmetafizyczne, pięć głównych faz rozwojowych, z przedstawieniem w dojrzałej fazie czwartej metamodelu AQAL.

2. Interdyscyplinarny realizm krytyczny Roya Bhaskara (1944– 2014): postanalityczne rozważania w ramach filozofii nauki, w tradycji Kanta, Peirce i Habermasa; trzy główne fazy rozwojowe: realizm krytyczny, dialektyczny realizm krytyczny, filozofia metaRzeczywistości.

3. Transdyscyplinarna teoria złożoności Edgara Morina (ur. 1921): czerpiąca m.in. z filozofii Teilharda de Chardin; myślenie złożone wyłoniło się w wyniku trzeciej, paradygmatycznej reorganizacji umysłowej pracy filozofa.

Wilber, Bhaskar i Morin rozwinęli mniej więcej w tym samym czasie (od połowy lat siedemdziesiątych XX w. do połowy lat dwutysięcznych) panoramiczne wielkie obrazy rzeczywistości. Ich transdyscyplinarne systemy (zwłaszcza Bhaskara i Wilbera, którzy są najbardziej wpływowi) udostępniają „transformacyjny bio-psycho-socjo-kulturowy model ludzkiego działania i czterowymiarowe modele rzeczywistości społecznej, wraz z ich autopojetyczną dynamiką” – Z. Stein, *Beyond nature and humanity. Reflections on the emergence and purpose of meta-theories*, [w:] *Metatheory for the twenty-first century. Critical realism and integral theory in dialogue* (s. 35–68), R. Bhaskar, S. Esbjörn-Hargens, N. Hedlund, M. Hartwig (red.). London and New York: Routledge 2016, s. 58. Każda z przywołanych metateorii uosabia rozumowanie postformalne, integralne, któremu obcy jest zarówno atomizm myślenia analitycznego, redukujący całość do części, jak i holizm myślenia systemowego, sprowadzający część do całości. Czerpią one szeroko z rozmaitych źródeł wiedzy, także spoza nauki empirycznej i filozoficznej refleksji, odwołując się m.in. do używanych w różnych naukach metodologii pierwszej-, drugiej- i trzeciej-osoby, doświadczenia mistycznego i fenomenologii kontemplacyjnej, introspekcji, literatury i sztuki. Włączają uznane prawdy premodernizmu, modernizmu i postmodernizmu. Owe otwarte, integracyjne, inkluzyjne, postformalne metateorie dzielą z sobą następujące kryteria: „metodologiczną przejrzystość lub osądzający racjonalizm, epistemiczną refleksyjność i względność, ontologiczny realizm i wszechstronność oraz integracyjny pluralizm” – N. Hedlund, S. Esbjörn-Hargens, M. Hartwig, R. Bhaskar, *Introduction. On the deep need for integrative metatheory in the twenty-first*

paradygmatu¹¹⁴ – paradygmatu integralnego¹¹⁵. Jak zauważa M.L. Commons, zagadnienia pozytywnego rozwoju dorosłych są coraz wyraźniej

century, [w:] tamże, s. 8. Należy do tego dodać: zogniskowanie na zagadnieniu integralności oraz postformalnych porządkach rozumowania, a także przekroczenie charakterystycznych modernistycznych i postmodernistycznych odchyleń i patologii w kierunku antroporealizmu.

- ¹¹⁴ Sięgam tu – za Wilberem – do pierwotnego sensu pojęcia *paradygmat*. Wilber przywraca bowiem znaczenie wprowadzone do nauki przez Thomasa S. Khuna w jego słynnym dziele *Struktura rewolucji naukowych* (1962). Wilber przypomina, że Kuhn najczęściej stosował termin *paradygmat* nie w sensie złożonej teorii czy koncepcji, a w znaczeniu metody gromadzenia danych, wzoru czy *instrukcji*, to jest rzeczywistego działania (czynności zmiany narzędzi), które niesie istotne skutki dla praktyki badawczej. Ta instrukcja, wzór czy praktyka społeczna (paradygmat) jest gwarantem postępu naukowego, ponieważ nie figuruje dowodów, a je odkrywa. Tymczasem postmoderniści odczytując Kuhna na opak, przyjęli, że paradygmat nie jest zakotwiczony w dowodach i faktach, a zamiast tego je tworzy. Konsekwencją przyjętego założenia był pogląd, że nauka jest tylko jedną z wielu interpretacji tekstu świata i nie posiada większego autorytetu niż poezja czy wrośnienie. Wilber odwołując się do Fredericka Crewsa, określa tę błędną interpretację Kuhnowskiej koncepcji paradygmatu jako *teoretycyzm*, czyli zapatrywanie zanurzone w abstrakcyjnej teorii pozbawionej związków z realnymi dowodami. Teoretycyzm odrzuca gorset nauki i faktów, oferując w zamian wymyślony paradygmat. Wilber podkreśla: „Żądanie dowodów – lub potwierdzenia słuszności – które zawsze zakotwiczało autentyczną i postępową naukę, oznacza po prostu, że czyjeś ego nie może narzucać wszechświatowi wizji rzeczywistości, która nie znajduje poparcia w samym wszechświecie. Potwierdzenia słuszności i dowody pozwalają nam zestroić się z kosmosem. Potwierdzenia słuszności zmuszają nas do skonfrontowania się z rzeczywistością; powściągają nasze egoistyczne fantazje i nasz egocentryzm; żądają dowodów z pozostałej części kosmosu; zmuszają nas do przekroczenia siebie!” – K. Wilber, 2008, s. 43. Więcej na ten temat zob. tamże, s. 37–50.

- ¹¹⁵ Paradygmat integralny to nowy zbiór zaleceń i praktyk, a nie jedynie teorii czy światopoglądów, które przynoszą dowody otwarte na falsyfikację. Oparcie dla

obecne w obszarze psychologii rozwojowej i wychowawczej¹¹⁶. Zarazem, stwierdza S. Cook-Greuter, coraz większa liczba analitycznych i empirycznych dowodów sprawia, że pogląd, iż niektóre osoby dorosłe rozwijają porządki rozumowania i zachowania wykraczające poza Piagetowski poziom operacji formalnych, jest obecnie mniej kontrowersyjny niż miało to miejsce jeszcze trzy, cztery dekady temu¹¹⁷. Jednak, mimo wzrastającego wpływu i poznawczych korzyści, trudno jest te kwestie dostrzec w głównym nurcie tradycyjnych nauk społecznych. Etapem docelowym w systemach edukacyjnych zachodniej kultury nadal jest Piagetański poziom

swoich poczyną Wilber znajduje w szeroko pojętym empiryzmie. Szeroki empiryzm oznacza bezpośrednie doświadczenie w ogólności i jest przeciwieństwem wąskiego empiryzmu, który ogranicza się wyłącznie do sensorycznego doświadczenia materialnego świata (tego, co można spostrzec, obserwować, mierzyć) i nie dostrzega, że istnieje także doświadczenie mentalne i duchowe. Empiryzm w najszerszym rozumieniu to podstawowy czynnik procedur potwierdzania słuszności w każdym obszarze. Wilber, który zmodyfikował i poddał rafinacji ideę radykalnego empiryzmu W. Jamesa, stwierdza: „W istocie, używając pojęcia *empiryczny* w ogólnym sensie *żądania opartych na doświadczeniu dowodów*, uważam siebie za zagorzałego empirystę. Bowiem faktem jest, że istnieje doświadczenie sensoryczne, doświadczenie mentalne i doświadczenie duchowe – a empiryzm w najszerszym sensie oznacza, że zawsze uciekamy się do *doświadczenia*, żeby oprzeć na nim swoje twierdzenia dotyczące któregoś z tych obszarów (sensorycznego, mentalnego, duchowego). A zatem jest *empiryzm sensoryczny* (świata sensoryczno-motorycznego), *empiryzm mentalny* (obejmujący logikę, matematykę, semiotykę, fenomenologię i hermeneutykę) oraz *empiryzm duchowy* (mistycyzm oparty na doświadczeniu, doświadczenia duchowe)”. – Tamże, s. 158–159.

¹¹⁶ Zob. M.L. Commons, Introduction. Positive adult development intersects social and behavioral science. *Behavioral Development Bulletin* 2016, vol. 21, nr 2, s. 122–125.

¹¹⁷ Zob. S. Cook-Greuter, 2011.

operacji formalnych, któremu odpowiada umysł racjonalny, zogniskowany na wynikach i skuteczności, wyznaczający długoterminowe cele, ale zarazem niezdolny do obierania szerszych perspektyw i meta-perspektyw. Tymczasem to zaawansowany w rozwoju umysł postformalny postrzega rzeczy i zdarzenia jako formatywne części większych systemów i metasytemów, a zjawiska ujmuje jako systemy otwarte, podlegające przemianom, dostrzega wieloraką, nielinearną przyczynowość i radzi sobie z jej powiązaniem w czasie. Postformalne porządki rozumowania udostępniają złożone kompetencje, m.in.: zdolność obierania meta-perspektyw i wielorakich perspektyw, ujmowania wszystkich doświadczeń w terminach zmiany i ewolucji, zdolność katalizowania głębokiego rozwoju jednostek, grup, systemów, transdyscyplinarność, zdolność dostrzegania i akceptowania egzystencjalnych paradoksów, zrównoważonego tolerowania niejednoznaczności, sprzeczności, świadomość konstruktów, mądrość, wybitne zdolności innowacyjne, przywódcze i twórcze. To poziomy postkonwencjonalny i postformalny mogą wnieść do nauk społecznych paradygmatyczne i cross-paradygmatyczne innowacje, bowiem to rozwój wyższych porządków świadomości dostarcza analitycznych narzędzi generujących twórcze novum i zgłębiających dynamikę palących wyzwań współczesności. Tradycje kontemplacyjne sugerują, że postformalny poziomy rozwojowy łączy się gruntownie z mądrością, zarówno w sensie *sophia* – wiedza, jak i *phronesis* – mądrość praktyczna¹¹⁸. Bez wątpienia współczesna edukacja potrzebuje umysłów postformalnych i integralnych, zdolnych rozwiązywać jej złożone problemy, także dylematy osadzone w nowych, wirtualnych i cyfrowych, kontekstach.

Zatrzymane na etapie modernizmu ewolucyjne trendy kształtujące oblicze edukacji głównego nurtu nie tylko są przeżytkiem ograniczającym możliwości rozwojowe człowieka, ale generują też patologie. Oto

¹¹⁸ Zob. R. Walsh, Wisdom. An integral view. *Journal of Integral Theory and Practice* 2012, nr 7(1) s. 1–21.

neoliberalna ekonomia, normy korporacyjne niepostrzeżenie zaanektowały uniwersytety i przekształciły je w fabryki produkujące standardową wiedzę i oferujące studentom „usługi edukacyjne” niczym towar, zgodnie z przemysłową logiką efektywności¹¹⁹. Zatraciła się w tym mądrość, deprawacji uległ język humanistyki (student jako „klient”, wydajność pracownika naukowego, ekonomia wiedzy itp.), a uczeni i studenci – przeliczani na liczbę punktów, utowarowieni i wymienni – marzą o powrocie do uniwersyteckiej autonomii. Kryzys uniwersytetu jest faktem, o czym szeroko pisano¹²⁰. Jednak reforma uniwersytetu nie powinna polegać na sentymentalnym powrocie do przeszłości. Brakującym elementem kształcenia uniwersyteckiego jest koncepcja poziomów rozwoju pionowego, wielowymiarowości rozwoju człowieka oraz badania wertykalnego, ewolucyjnego rozwoju świadomości osób dorosłych.

Rozpoznanie tej materii jest ważne zwłaszcza w kontekście kształcenia osób dorosłych. Wiedza może bowiem rozbudzić motywację rozwo-

¹¹⁹ Zob. B. Stiegler, *Wstrząsy. Głupota i wiedza w XXI wieku*. Tłum. M. Krzykowski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.

¹²⁰ Zob. Z. Kwieciński, Utrata złudzeń co do edukacji publicznej. Fatalne dziedzictwo, eskapizm elit, iskry nadziei, [w:] *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji* (s. 183–204). Stary Toruń, Toruń 2019; tenże: *Agnotologia pedagogiczna. Zarys problematyki. Trzy subiektywne opowieści*, [w:] tamże, s. 137–160; tenże: *Edukacja publiczna w chybotałej demokracji. Perspektywa pedagogiki krytycznej*. „Nauka” 2017, nr 3, s. 57–70; M. Czerepaniak-Walczak, *Fabryki dyplomów czy universitas?* Impuls, Kraków 2013; M.B. Kielar, A. Gop, Idea integralności jako ważny aspekt kształcenia uniwersyteckiego w XXI wieku. „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 1 (67), s. 9–25; T. Majewski, Nowa idea uniwersytetu. „Znak” 2018, nr 761, s. 6–15; P. Czechanowski, P. Drygas, Krytyczny przewodnik po zmianach na uniwersytecie, tamże, s. 16–21; *Krajobraz po nowej ustawie*. Dyskusja z udziałem A. Bobko, M. Gduli, C. Kościelniaka, M. Kowalskiej, tamże, s. 22–31.

jową, która obok samoświadomości jest głównym czynnikiem kierującym jednostki poza ich obecny poziom rozwojowy¹²¹. Zakładam, że jedną z największych przeszkód w rozwijaniu postkonwencjonalnego mistrzostwa, a więc rzeczywistych zdolności twórczych, jest brak wiedzy na temat pionowego rozwoju człowieka dorosłego. Wiedza o typach ludzkiego rozwoju (wertikalny i horyzontalny) oraz o wyłaniających się hierarchicznie porządkach rozwojowych pomoże uświadomić pedagogowi/andragogowi, w jakich procesach uczestniczy – jakie poziomy świadomości i jaki światopogląd kulturowy wspiera? Ku jakim poziomom rozwoju kształci, ku czemu kształci – ku dobru i mądrości? Czy rozwija siebie? Czy stymuluje twórcze myślenie studentów? Na jakim poziomie rozwojowym to czyni i ku jakiemu poziomowi kieruje studenta? Powinien on umieć ocenić, czy dany program rzeczywiście rozwija czy może pobudza skłonności regresywne.

Kluczowe jest zatem propagowanie aktualizowanej wiedzy o wyłaniających się ewolucyjnie hierarchicznych porządkach świadomości postkonwencjonalnej, a szerzej: o podejściu integralnym do rozwoju, w tym rozwoju poznawczego, moralnego i etycznego. Interdyscyplinarna zintegrowana wiedza o ludzkim rozwoju pionowym i poziomym dostarczy spójnej teorii rozwoju, wewnętrznie ukierunkuje i wzbudzi intencję, by świadomie się rozwijać. Będzie też wzmacniać podejście rozwojowe, ukazujące, że każdy poziom rozwojowy jest konieczny i adekwatny dla swego miejsca i czasu, ale każdy kolejny poziom jest bardziej adekwatny, bardziej całościowy i zdolny do głębszej odpowiedzi, gdyż udostępnia nowe zdolności, szerszą perspektywę, buduje wyższe zasady moralne i rozwija współczucie.

¹²¹ Zob. B. Joiner, *Leadership at postconventional stages of adult development*, [w:] *The postconventional personality: Empirical perspectives on higher development*, A. Pfaffenberger, P. Marko, A. Combs (red.). New York: SUNY Press 2011.

W centrum integralnego kształcenia – na etapie wyższej edukacji – powinny się więc znaleźć postformalne zdolności poznawcze. Rozwijanie tych zdolności jest niezmiernie istotne, bowiem to „poznanie dostarcza fenomenów, z którymi pracują inne linie rozwoju”¹²². Ważnymi obszarami zabiegów kształcenia do twórczości postformalnej będzie m.in. uświadamianie istoty nawyków językowych i gier umysłu oraz ich roli w kształtowaniu rzeczywistości – stosowane bezwiednie i poza świadomością mogą bowiem hamować twórczy rozwój jednostki. Równie istotne będzie rozwijanie inteligencji społecznej i emocjonalnej, co obejmuje namysł jednostki nad własną tożsamością, mocnymi i słabymi aspektami osobowości, pełnionymi rolami społecznymi, milczącymi założeniami, nieświadomymi motywacjami, lękami i treściami wypieranymi ze świadomości, namysł nad tym, jak stan emocjonalny wpływa na działania i myślenie twórcze osoby; rozwijanie umiejętności współpracy i zdolności współczucia czy powiązanej z nią empatii poznawczej, która oznacza umiejętność postawienia się w czyjejś sytuacji. Można zajęcia ze studentami wzbogacić o problemy lub pytania oparte na paradoksie, znane w tradycji zen jako *koany*, czy włączyć zasady dialogu synergicznego, który rozwija zdolność obierania perspektyw, jedną z podstawowych kompetencji wizyjno-logicznego porządku świadomości. Dialog synergiczny, ugruntowany w rozumowaniu komplementarnym i dialektycznym, ułatwia jego uczestnikom przejście na poziom metaprawd, który zapewnia dystans wobec teorii i modeli warunkujących wiedzę.

Należy w tym miejscu podkreślić, że szeroko pojętemu rozwojowi jednostek może torować drogę organizacyjna struktura szkoły czy uniwersytetu, a także panująca tam atmosfera. To właśnie „atmosfera uniwersytetu może ograniczać rozwojową złożoność, z jaką jego członkowie odpowiadają na dylematy etyczne (...) atmosfera miejsca pracy typowo ustanawia

¹²² K. Wilber, 2007a, s. 65.

raczej szklany sufit dla indywidualnego rozwoju moralnego niż zachęca do rozwoju do najwyższych poziomów”¹²³. Wspierające środowisko miejsca pracy może ułatwiać pionowy rozwój świadomości poprzez: 1) planowane i stanowiące wyzwanie interwencje, z natury interpersonalne, angażujące poznawczo i emocjonalnie, 2) elastyczne strategie oraz 3) treningi, na przykład: świadomości emocjonalnej, empatii, komunikacji, odpowiedzialności, współpracy, twórczości, rozwiązywania konfliktów, autonomii, zarządzania stresem czy ustanawiania celów¹²⁴. Wymienione działania mogą ułatwiać ludziom przechodzenie ku dojrzałym poziomom etapu konwencyjnego, a następnie ku poziomom postkonwencyjnym.

Mistrz (uznany twórca, artysta, wybitny naukowiec, innowator o znaczących dokonaniach własnych) zaabsorbowany własnym rozwojem, musi posiadać autentyczny impuls wspierania innych w rozwoju. To stwierdzenie wydaje się oczywiste, ale oczywiste nie jest. Dopiero osoby, które osiągnęły postkonwencyjny poziom rozwoju osobistego „rutynowo używają kategorii wzrostu, by nadać sens własnemu życiu. (...) Jednostki postkonwencyjne utożsamiają siebie z trwającym procesem wzrastania. Wartościują siebie w zależności od tego, czy się rozwijają – i, zwłaszcza na poziomie Autonomicznym, w zależności od tego, czy pomagają także innym w rozwoju”¹²⁵. Nie chodzi tu jedynie o świadomość własnego rozwoju, ale o dostrzeganie w rozwoju fundamental-

¹²³ M.L. Commons, Bringing about changes in workplace behavior. *Behavioral Development Bulletin* 2007a, vol. 13, s. 35–42.

¹²⁴ Zob. N.C. Vincent, *Evolving consciousness in leaders: Promoting late-stage conventional and post-conventional development*. Doktorat obroniony w lipcu 2014 r. na University of Adelaide, Australia, file:///C:/Users/Paula/Downloads/Niki+Vincent+PhD+Thesis+-+Evolving+consciousness+in+leaders.pdf, dostęp i wydruk: 10.09.2015.

¹²⁵ J.J. Bauer, 2011, s. 103.

nego źródła znaczenia w życiu. To właśnie te wyższe, postformalne porządki rozumowania udostępniają edukatorom zdolności katalizowania rozwoju i usuwania przeszkód rozwojowych. Umożliwiają postrzeganie wychowanków w kategoriach pionowego wzrostu i ewolucji.

Twórcze jednostki potrzebują wspierania oraz kształcenia, które sprostałoby ich potencjałowi i możliwościom rozwoju¹²⁶. Tymczasem osoby dorosłe pozostawiono samym sobie, nie otrzymują one wsparcia rozwojowego i nawet nie wiedzą, że istnieją wyższe poziomy rozwoju poznawczego, afektywnego, inter- i intrapersonalnego. Przesunięcie uwagi w kierunku teorii konstruktywistyczno-rozwojowej pozwoliłoby stworzyć innowacyjny program kształcenia i stymulowania zdolności. Działanie to wydaje się ze wszech miar zasadne w sytuacji, gdy kolejne rankingi wykazują, że Polska jest najmniej innowacyjnym krajem Unii Europejskiej. Ten wynik nie dziwi – nie istnieją w Polsce programy kształcenia do innowacyjności i szeroko rozumianej twórczości, które wymagałyby treningów i intencjonalnego rozwijania złożonych zdolności postformalnych. Tymczasem wiedza płynąca z eksploracji teoretyków konstruktywistyczno-rozwojowych stanowi obecnie solidną podstawę dla tworzenia programów profesjonalnego rozwoju, zarządzania i przywództwa w edukacji na najlepszych uniwersytetach świata, m.in. w Harvard Graduate School of Education.

Warto w omawianym tu kontekście postawić pytania: Jakie jest nasze podejście do rozwoju pionowego osób dorosłych? Jaki postęp rozwo-

¹²⁶ Zob. J. Freeman, *Losy zdolnych. Co się zdarza, kiedy zdolne dzieci dorastają/Gifted lives. What happens when gifted grow up. Summary*, [w:] *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców* (s. 12–18), W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2011.

jowy czyni społeczeństwo, by wspierać rozwój dorosłych? Jakie siły blokują rozwój ku wyższym porządkom świadomości? Próbuąc odpowiedzieć na ostatnie pytanie, sięgnijmy do analizy kwadrywalnej, czyli prowadzonej z perspektywy czterech ewoluujących równolegle wymiarów rzeczywistości (subiektywnego, obiektywnego, intersubiektywnego i interobiektywnego). Pozwala ona wskazać m.in. następujące czynniki:

1. Subiektywny/indywidualny wymiar intencjonalny – kognicyzizm, redukcjonizm, brak wiedzy o pionowym i poziomym rozwoju świadomości człowieka, co skraca i zawęża perspektywę rozwoju jednostki, brak wiedzy o praktykach stymulujących rozwój, brak jasnych celów rozwojowych.
2. Obiektywny/indywidualny wymiar behawioralny – kult ciała, kult młodości, brak inspirujących rozwojowo wzorów jednostkowych zachowań, brak przywództwa.
3. Interobiektywny/kolektywny wymiar systemowy – działania instytucjonalne w ramach edukacji głównego nurtu obejmujące m.in. ułomne kształcenie nauczycieli, liderów i liderów zmiany, anachroniczne programy nauczania (brak nowych programów kształcenia i treningów); uwarunkowania ekonomiczne i polityczne postkonwencjonalnego rozwoju self.
4. Intersubiektywny/kolektywny wymiar kulturowy – antyrozwojowe wzory kulturowe (ogłupiające wzory kultury masowej, ideologia konsumpcji¹²⁷), ograniczone poglądy gremiów podejmujących kluczowe decyzje, brak inspirujących i ekscytujących wizji zmiany kulturowej.

¹²⁷ Zob. Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 68–91), t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.

Ażeby osoby dorosłe miały szansę ustanawiać we własnej świadomości postformalne poziomy mistrzostwa, potrzebują „systematycznych instrukcji i troskliwego prowadzenia przez wykwalifikowanych nauczycieli, jak również regularnej, długoterminowej praktyki”¹²⁸, katalizującej rozwój ku tym poziomom. To, co jest wymagane to nie praktyka, a „celowa praktyka”¹²⁹. Zamierzona praktyka sprawia, że świadomie dążysz do poprawy, ogniskujesz się na zadaniach, których nie robisz dobrze, ostrożnie oceniasz rezultaty, otrzymujesz informacje zwrotne – również od mistrza, i podtrzymujesz swoje wysiłki w czasie. W ostatnich latach badacze przyrzekli się dogłębnie temu, w jaki sposób ludzie nabierają doświadczenia na rozmaitych polach działania – zaczynając od atletów, kończąc na naukowcach. Kluczowym odkryciem badań nad funkcjonowaniem ekspertów jest fakt, iż przyrost doświadczenia lub praktyki niekoniecznie przekłada się na ulepszenie czy poprawę działania w danym obszarze. Tylko dlatego, że chodzisz przez dekady, nie oznacza, że czynisz w tym postęp, poprawiasz się czy nabywasz mistrzostwa¹³⁰. Człowiek może przez dziesięciolecia uprawiać sport, uczyć innych, pisać artykuły lub powieści czy praktykować psychoterapię bez potrzeby dążenia do mistrzostwa.

Praktyka wielkich mistyków, którzy na przestrzeni dziejów doświadczali i urzeczywistniali wyższe poziomy pokazuje dobitnie, utrzymuje Wilber, że człowiek posiada w swojej psychice możliwość rozwinięcia bardziej złożonych struktur świadomości, niezależnie od poziomu, na którym się znajduje. Większość mędrców pozostawiła wnikliwie objaśnienia etapów przeobrażania świadomości prowadzących w wyższe obszary. Z szerokiej gamy praktyk wielkich światowych tradycji mądrości Wilber przywołuje m.in.: hierarchiczną kontemplację taoistyczną

¹²⁸ S. Cook-Greuter, 2000, s. 238.

¹²⁹ Zob. R. Walsh, 2012.

¹³⁰ Tamże.

Laozi, wszechstronny system medytacji zen, *vipassanę* buddyzmu therawady, *dewekut* judaizmu, wielopoziomową kontemplację mistyczną Wiktorynów, modlitwę koncentrującą, szczegółowe opisy etapów przekazane przez św. Jana od Krzyża i św. Teresę, *zikr* sufizmu czy tradycje jogi, by wymienić tylko niektóre. Wspólnym wyróżnikiem tych praktyk jest postrzeganie medytacji i kontemplacji jako metody hierarchicznego rozwoju coraz bardziej złożonych porządków świadomości, a nie jako metody autoregulacji czy deprywacji sensorycznej. Ten proces rozwojowy składa się z określonych etapów, z których każdy ucieleśnia odmienną strukturę świadomości¹³¹.

Użyteczne w edukacji będą modele przedstawiające wertykalny rozwój struktur świadomości (schemat 1). Edukatorzy na poszczególnych poziomach rozwoju czerpią z odmiennych teorii edukacyjnych, a różnorodność rozwojowa tak uczniów, studentów, jaki i nauczycieli,

¹³¹ Wilber odwołuje się tu m.in. do ponadkulturowych badań harwardzkich naukowców i psychologów klinicznych, Daniela P. Browna i Jacka Englera, którzy studiowali główne tradycje duchowe Wschodu w ich oryginalnych językach (mahamudra z tradycji tybetańskiego buddyzmu mahajany, wisuddhi-magga z tradycji palijskiego buddyzmu therawady i jogasutra z tradycji sanskryckiego hinduizmu), a następnie porównywali je m.in. ze źródłami chińskimi i chrześcijańskimi. Uczni ci odkryli, że każda z badanych tradycji przedstawia rozwój doświadczeń medytacyjnych w kategoriach modelu etapowego. Rezultat tych niezmiennie szczegółowych i wnikliwych badań wskazuje, że istnieje podstawowe i niezmiennie następstwo etapów medytacji. Brown i Engler wykazują, że na głębokim poziomie analizy owe etapy mają ponadkulturowy i uniwersalny charakter, pomimo istniejących między nimi wielkich różnic cywilizacyjnych i lingwistycznych oraz rozbieżności w stylach praktyki. Pełne omówienie tych badań – zob. K. Wilber, J. Engler, Daniel P. Brown, *Transformations of consciousness: Conventional and contemplative perspectives on development*. Boston & London: Shambhala 1986, s. 17–51, 219–284. Wzmianki na ten temat zob. K. Wilber, 2002, s. 164–167.

wykładowców wpływa na nauczanie i uczenie się¹³². Modele rozwoju pionowego świadomości i postępującej złożoności rozumowania są ważne z dwóch powodów¹³³.

Po pierwsze, pomagają one w zrozumieniu ludzi będących na innych poziomach rozwoju, obierających odmienne od naszej perspektywy i wyznających inne wartości. Każdy poziom rozwoju łączy się bowiem z odrębną budową i percepcją, która podtrzymuje odmienne widzenie rzeczywistości. Jażń w swej podróży przez fale istnienia widzi na każdym z etapów – przedkonwencjonalnym, konwencjonalnym, postkonwencjonalnym i transpersonalnym – inny świat, ma inny światopogląd, hołduje innemu systemowi wartości i postępuje według nowych zasad moralnych, wyznacza sobie inne cele i rozwiązuje nowe problemy, ujawnia nowe potrzeby, ale też dręczą ją nowe lęki, trapią nowe zmartwienia i jest podatna na nowe zaburzenia. Rozwój świadomości nie przebiega bezproblemowo, nie przebiega też linearnie: zdarzają się regresje i zawirowania, okresy przyspieszonego wzrostu i stagnacji. Jednostka może być na przykład zaawansowana w rozwoju poznawczym i zarazem słabo rozwinięta w rozwoju moralnym i tożsamości (może być narcyzem z doktoratem)¹³⁴. Ponieważ ewolucja świadomości realizuje się częściowo

¹³² Zob. A. Lynam, Principles and practices for developmentally aware teaching and mentoring in higher education. *Integral Review – A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis* 2020, vol. 16, nr 1, s. 149–186.

¹³³ Zob. K. Wilber, 2017.

¹³⁴ Wilber postrzega narcyzm jako objaw choroby toczącej pokolenie powojennego wyżu demograficznego w USA. Na chorobę, którą nazywa *boomerozą* (od ang. *baby boom*), składa się mieszanka rozwiniętych zdolności poznawczych, inteligencji twórczej i olbrzymiej dozy emocjonalnego narcyzmu. Innymi słowy, chorobę tworzą: wysoki poziom rozwoju w linii poznawczej i moralnej oraz niski poziom rozwoju w linii tożsamości (egocentryzm, narcyzm). Wilber odnosi

wo poprzez procesy odróżniania i integracji¹³⁵, na każdym z poziomów, nie wyłączając transpersonalnych, rozwój może ulec zaburzeniom prowadzącym do patologii¹³⁶. Poziomy rozwoju świadomości pojawiają się

boomerozę do wielu dyscyplin naukowych, gdzie wartościowe, ale częściowe prawdy boomerzy rozdzieli do granic absolutnych, chcąc przesadnie zaznaczyć swoje „Ja”. Amerykański filozof wysuwa tezę, że kultura narcyzmu przeciwstawia się kulturze integralnej, bowiem odrębne, narcystyczne jednostki sprzeciwiają się zjednoczeniu związanemu z kolejnym, wyższym poziomem rozwoju świadomości. – Zob. K. Wilber, 2006a, s. 20–22, 41–59.

¹³⁵ Jaźń w ewolucyjnej podróży z jednego poziomu rozwoju na kolejny doświadcza dwóch procesów: odróżnienia i integracji. W procesie odróżnienia jaźń uświadamia sobie, że jej tożsamość różni się od przyporządkowanej danemu poziomowi rozwoju, przestaje się utożsamiać wyłącznie z tym poziomem i zaczyna identyfikować się z kolejnym, wyżej zorganizowanym porządkiem ewoluującej świadomości. Jaźń zatem oddziela siebie od swego wyłącznego utożsamienia z niższą strukturą i przesuwając swą zasadniczą tożsamość na wyższy poziom rozwoju, który wyłania się w świadomości z pomocą form symbolicznych. Świadomość nie odrzuca przy tym niższego poziomu, a przekracza go, zachowując jego osiągnięcia. Może następnie działać w obrębie niższego porządku, używając narzędzi nowego, wyżej złożonego porządku rozwojowego. Przykładowo, gdy umysł odróżnia się od ciała, może operować w nim i środowisku, używając swoich narzędzi mentalnych: idei, teorii itd. Poziomy rozwoju mają charakter ponadkulturowy i gdy się rozwijają, to odpowiadające im struktury *przejęciowe* (np. moralność, tożsamość, potrzeby itd.) są wytwarzane i rzeźbione przez wzorce czterech ćwiartek: intencjonalne, behawioralne, kulturowe i systemowe, twierdzi Wilber. – Zob. K. Wilber 2002.

¹³⁶ Każdy poziom rozwoju świadomości ma skłonności do określonych typów patologii i wymaga towarzyszących im terapii, twierdzi Wilber. Z poziomami rozwoju wiąże on następujące patologie: 1) poziom czuciowo-fizyczny: psychozy i większość przypadków schizofrenii u dorosłych; 2) poziom obrazowo-emocjonalny: narcyzm – borderline; 3) umysł przedoperacyjny: nerwice borderline i psychonerwice; 4) umysł operacji konkretnych: patologia skryptu i nerwice;

w kolejności, na którą nie wpływa uwarunkowanie środowiskowe ani wsparcie społeczne, żadnego z nich nie można przeskoczyć, pominąć ani utracić. Ten porządek jest nieodwracalny, ponadkulturowy i nie podlega żadnym odstępstwom.

Po wtóre modele rozwojowe uzmysławiają nam, jak bardzo nasza świadomość może się rozwinąć, jeśli zdecydujemy się na rozwój. Już bowiem „proste studiowanie dowolnego modelu rozwojowego przyspiesza rozwój jednostki (...) badania sugerują, że uczenie się o tym z mocą otwiera kanały w twoim mózgu, które stworzą przestrzeń dla postępującego wzrostu, rozwoju i ekspansji twojej własnej świadomości”¹³⁷. Modele etapowego rozwoju świadomości, owoc badań teoretyków konstruktywistyczno-rozwojowych i integralnych, to nieredukcjonistyczne, cenne i użyteczne narzędzia, które mogą oświecić drogę *Homo progressus* w jego trwającej całe życie horyzontalnej i wertykalnej podróży rozwojowej. Trzeba jednak pamiętać, że przyswajanie wiedzy i jej przyrost przyczyniają się do rozwoju horyzontalnego. Transformacja wertykalna ku pełniejszemu człowieczeństwu wymaga zatem nie tylko nauczania o teoriach rozwojowych,

5) umysł formalnooperacyjny: nerwice tożsamości; 6) wizja-logika: patologia egzystencjalna – depresje, nieautentyczność, odseparowanie, przerwane samourzeczywistnienie; 7) nadpsychiczny: zaburzenia nadpsychiczne, np. rozejście się celów życiowych (wskutek przekonania, że nie da się połączyć duchowości z życiem codziennym), niezrównoważenie; 8) subtelny: patologia subtelna, np. niepowodzenie integracyjno-identyfikacyjne, pseudorealizacja; 9) przyczynowy: patologia przyczynowa, np. niepowodzenie pełnego samoodróżnienia (Ignięcie do pojęcia odrębnego self) lub niezdolność do integracji (zatopienie się w Pustce i niemożność powrotu). Dokładny opis patologii charakterystycznych dla poszczególnych poziomów oraz odpowiadające im terapie – zob. K. Wilber, J. Engler, D.P. Brown, 1986, s. 107–159; K. Wilber, 2002, s. 118–145.

¹³⁷ K. Wilber, 2017, s. 47–48.

ale także solidnej, celowej praktyki pod okiem postkonwencjonalnego, urzeczywistnionego mistrza – uważnego i wspierającego przewodnika po meandrach ewolucyjnego rozwoju świadomości.

Współczesny, integralny pedagog/andragog musi być osobą świadomą dynamiki rozwojowej – pionowej (obejmującej wszystkie poziomy rozwoju) i poziomej (obejmującej wszystkie wymiary istnienia) – w sobie, w uczniach, w społeczeństwie oraz w systemach. Musi także wiedzieć, że Piagetowski poziom operacji formalnych jest zaledwie bramą do wyższych porządków hierarchicznego rozwoju świadomości, łączonych z rzadkimi uzdolnieniami, innowacyjnością, twórczością dojrzałą i wybitną oraz duchowością. „Pedagog to ktoś, kto prowadzi innego człowieka do pełni jego rozwoju (...), a ponieważ prowadzi musi wiedzieć jako pierwszy, być mądrzejszy niż inni, być wrażliwszy na zagrożenia, widzieć dalej wskroś niepewnych ofert i niejasności drogi”¹³⁸.

Rozwój postformalnych zdolności poznawczych posiada następstwa etyczne – łączy się z nowym wglądem w wewnętrzne uniwersum człowieka, z nowymi wymaganiami i głębszą odpowiedzialnością, którą obrazuje perspektywa światocentryczna, uniwersalistyczna i integralna. Self w swym hierarchicznym rozwoju rozwinęło najpierw perspektywę egocentryczną i etnocentryczną, a następnie osiągnęło perspektywę światocentryczną, którą wyraża postawa uniwersalnego pluralizmu, obejmująca troską wszystkie jednostki, również te, które nie podzielają tej perspektywy, bo nadal znajdują się na poziomach niższych. Uważną troską i opieką należy objąć wszystkie poziomy w spektrum ewolucyjnej podróży. Nauczanie jest bowiem ukierunkowane na spotkanie

¹³⁸ Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] tegoż, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty* (155–175), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 155.

z uczniem/studentem tam, gdzie się on znajduje w swojej życiowej wędrówce przez poziomy rozwój, i wspierające towarzyszenie mu, pobudzanie jego rozwoju. A nadrzędnym imperatywem etycznym jest zdrowie wszystkich rozwijających się poziomów ludzkiej świadomości, a nie jednego wybranego. To rozwojowe, integralne podejście do kształcenia, należy wprowadzać z najwyższą uwagą i troską. Wilber pisze: „Żaden poziom, linia czy ćwiartka nie może być wprowadzany w sposób sztywny, z góry określony i osądzący. Celem badań nad rozwojem nie jest szufladkowanie ludzi czy uznawanie ich za lepszych czy gorszych, lecz opracowywanie wytycznych, jak eksploatować dostępne, niewykorzystane potencjały. Naczelna zasada wymaga od nas, byśmy szanowali i doceniali nieodzowny, żywotny i wyjątkowy wkład każdej z osobna i wszystkich razem rozwijających się fal świadomości, (...) zamiast uprzywilejowywać którąś z jej domen. A jednocześnie jesteśmy zachęcani do ofiarowywania – w formie delikatnych sugestii – koncepcji pełniejszego spektrum świadomości, pełnej spirali rozwoju, tak, by zarówno jednostki, jak i kultury (również nasza) – które nie uprzytomniają sobie pewnych głębszych czy wyższych wymiarów ludzkich możliwości – mogły zdecydować się na korzystanie z tych nadzwyczajnych zasobów; te z kolei mogą pomóc nam rozwiązać problemy, wobec których mniej integralne metodologie okazały się bezsilne”¹³⁹.

Rozwój jest możliwością dla osób dorosłych, można do niego zachęcać i go wspierać, choć nikt nie da nam gwarancji, że stanie się on bezsporną realizacją¹⁴⁰. A swobodny dostęp do wszystkich wyłaniających się ewolucyjnie poziomów rozwojowych można postrzegać jako wskaźnik

¹³⁹ K. Wilber, 2006a, s. 162–163.

¹⁴⁰ Zob. S. Kjellstrom, K. Stalne, Adult development as a lens: Applications of adult development theories in research. *Behavioral Developmental Bulletin* 2017, t. 22, nr 2, s. 266–278.

wolności. Bowiem „ewolucja nie oddziela nas od reszty Kosmosu, lecz łączy nas z nią: te same strumienie, które stworzyły ptaki z pyłu i poezję ze skał, tworzą ego z id i mędrców z ego”¹⁴¹. Ludzka twórczość – kiedy przekracza własne wytwory i tworzy nowe – spełnia się zatem jako szczególna forma pędu Kosmosu do samotranscendencji. Jak w lustrze odbija się w niej ów zagadkowy impuls uniwersum ku wzrastającej głębi świadomości.

Bibliografia

Bauer J.J. (2011). *The postconventional self: Ego maturity, growth stories...and happiness?*, [w:] *The postconventional personality: Empirical perspectives on higher development* (s. 101–117), A.H. Pfaffenberger, P.W. Marko, A. Combs A. (red.). New York: SUNY Press.

Beck D., Cowan C. (2006). *Spiral Dynamics: Mastering values, leadership, and change*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.

Blake W. (1996). *Proroctwa niewinności*, tłum. S. Barańczak, [w:] „Z Tobą, więc ze Wszystkim”. 222 arcydzieła angielskiej i amerykańskiej liryki religijnej (187), wybór, przekład i opracowanie: S. Barańczak. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Błajet P. (2012). *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Brown B.C. (2011a). *Conscious leadership for sustainability: How leaders with a late-stage action logic design and engage in sustainability initiatives*, unpublished dissertation, Santa Barbara, Fielding Graduate University, http://integralthinkers.com/wp-content/uploads/Brown_2011_Conscious-leadership-for-sustainability_Full-dissertation_v491.pdf, dostęp i wydruk: 18.10.2012.

Brown B.C. (2011b). An empirical study of sustainability leaders who hold post-conventional consciousness, referat na Ashridge International Research Conference „The sustainability challenge: Organisational change and transformational vision”, Ashridge

¹⁴¹ K. Wilber, 2002, s. 233.

Business School, Hertfordshire, UK, <http://integralthinkers.com/wp-content/uploads/Brown-2011-empirical-study-of-sustainability-leaders.pdf>, dostęp i wydruk: 18.10.2012.

Brown B.C. (2012). *Sustainability and conscious leadership. An interview of Barrett Brown by Ken Wilber*, August 2011, available to public: March–April 2012, transcribed: May 2012, <http://integralleadershipreview.com/7079-sustainability-and-conscious-leadership>, dostęp i wydruk: 18.10.2012.

Commons M.L., Richards F.A. (2003), *Four postformal stages*, [w:] *Handbook of adult development* (s. 199–219), J. Demick, C. Andreoletti (red.). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Commons M.L., Bresette L.M. (2006). *Illuminating major creative scientific innovators with postformal stages*, [w:] *Handbook of adult development and learning* (s. 255–288), C. Hoare (red.). New York: Oxford University Press.

Commons M.L. (2007). Bringing about changes in workplace behavior. *Behavioral Development Bulletin*, t. 13, s. 35–42.

Commons M.L. (2008). Introduction to the Model of Hierarchical Complexity and its relationship to postformal action. *World Futures – The Journal of General Evolution*, nr 64(5–7), s. 305–320.

Commons M.L., Goodheart E.A. (2008). Cultural progress is the result of developmental level of support. *World Futures – The Journal of General Evolution*, nr 64(5–7), s. 406–415.

Commons M.L., Bresette L.M., Ross S.N. (2008). The connection between postformal thought and major scientific innovations. *World Futures – The Journal of General Evolution*, nr 64(5–7), s. 503–512.

Commons M.L., Ross S.N. (2008). The hierarchical complexity view of evolution and history. *World Futures – The Journal of General Evolution*, 64(5–7), s. 399–405.

Commons M.L., Ross S.N., Bresette L.M. (2011). *The connection among postformal thought, stage transition, persistence, and ambition and major scientific innovations*, [w:] *Oxford handbook of reciprocal adult development and learning* (s. 287–301), 2nd edition, C. Hoare (red.). New York: Oxford University Press.

Commons M.L., Robinett T.L. (2013). Adult development. Predicting learning success. *Training Industry Quarterly* Spring 2013, s. 31–33.

Commons M.L. (2016). Introduction. Positive adult development intersects social and behavioral science. *Behavioral Development Bulletin*, vol. 21, nr 2, s. 122–125.

Commons M.L., Duong T.Q. (2019). Understanding terrorism: A behavioral developmental approach. *Ethics, Medicine and Public Health* nr 8, s. 74–96.

Cook-Greuter S. (2000). Mature ego development: A gateway to ego transcendence? *Journal of Adult Development*, nr 7(4), s. 227–239.

Cook-Greuter S. (2004). Making the case for a developmental perspective. *Industrial and Commercial Training*, nr 36(7), s. 275–281.

Cook-Greuter S. (2005). Ego development: Nine levels of increasing embrace. Adapted and expanded from S. Cook-Greuter (1985) A detailed description of the successive stages of ego development. Unpublished manuscript Eigel K.M. (1998). Leader effectiveness: A constructive developmental view and investigation. Dissertation Abstracts International, 59, 06B. (UMI No. 9836315).

Cook-Greuter S. (2010a). *Second-tier gains and- challenges in ego development*, [w:] *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* (s. 303–321), S. Esbjörn-Hargens (red.). New York: SUNNY Press.

Cook-Greuter S. (2010b). *Postautonomous ego development: A study of its nature and measurement*. Boston: Integral Publishers.

Cook-Greuter S. (2011). *A report from the scoring trenches*, [w:] *The postconventional personality: Empirical perspectives on higher development* (s. 96–120), A.H. Pfaffenberger, P.W. Marko, A. Combs (red.) New York: SUNY Press.

Czechanowski P., Drygas P. (2018). Krytyczny przewodnik po zmianach na uniwersytecie. „Znak”, nr 761, s. 16–21.

Czerepaniak-Walczak M. (2013). *Fabryki dyplomów czy universitas?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Esbjörn-Hargens S. (2010). *An overview of Integral Theory: An all-inclusive framework for the twenty-first century*, [w:] *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL Model*, S. Esbjörn-Hargens (red.). New York: SUNNY Press.

Freeman J. (2011). *Losy zdolnych. Co się zdarza, kiedy zdolne dzieci dorastają/Gifted lives. What happens when gifted grow up. Summary*, [w:] *Zdolni w szkole, czyli o za-*

grożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. *Poradnik dla nauczycieli i wychowawców* (s. 12–18), W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Fuchs C. (2010a). *Perspectival semiosis: Tentative proof that perspective are primordial*, referat na *The 2nd Biennial Integral Theory Conference: Enacting an Integral Future*, John F. Kennedy University, Pleasant Hill, California 29.07–1.08.2010, www.integraltheoryconference.org/sites/default/files/itc-2010-papers/Fuhs_ITC%202010.pdf, dostęp i wydruk: 16.06.2011.

Fuchs C. (2010b). *An integral map of perspective-taking*, [w:] *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* (s. 273–302), S. Esbjörn-Hargens (red.). New York: SUNNY Press.

Fuchs C. (2013). In favor of translation: Researching perspectival growth in organizational leaders, https://foundation.metaintegral.org/sites/default/files/Fuchs_ITC2013.pdf, dostęp i wydruk: 18.10.2014.

Gidley J.M. (2009). *Educating for evolving consciousness: Voicing the emergency for love, life and wisdom*, [w:] *The International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing* (s. 533–561), M. de Souza, L.J. Francis, J. O'Higgins-Norman, D. Scott (red.). New York: Springer.

Gidley J.M. (2010). Globally scanning for „Megatrends of the mind”: Potential futures of futures thinking. *Futures: The Journal of Policy, Planning and Futures Studies*, nr 42(10), s. 1040–1048.

Gidley J.M. (2012). *Re-imaging the role and function of higher education for alternative futures through embracing global knowledge futures*, [w:] *European Higher Education at the crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* (s. 1019–1037), A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, L. Wilson L. (red.). Dordrecht, Netherlands: Springer International.

Głazewski M. (2010). *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Golka M. (2008). *Socjologia sztuki*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Hampson G.P. (2007). Integral re-views postmodernism: The way out is through. *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis*, nr 4, s. 108–173.

Hart T. (2008). *Interiority and education. Exploring the neurophenomenology of contemplation and its potential role in learning*, „Journal of Transformative Education” t. 6, nr 4, s. 235–250.

Hedlund N., Esbjörn-Hargens S., Hartwig M., Bhaskar R. (2016). *Introduction. On the deep need for integrative metatheory in the twenty-first century*, [w:] *Metatheory for the twenty-first century. Critical realism and integral theory in dialogue*, R. Bhaskar, S. Esbjörn-Hargens, N. Hedlund, M. Hartwig (red.). London and New York: Routledge.

Joiner B. (2011). *Leadership at postconventional stages of adult development*, [w:] *The postconventional personality: Empirical perspectives on higher development* (s. 133–149), A. Pfaffenberger, P. Marko, A. Combs (red.). New York: SUNY Press.

Karpiak I.E. (2010). *Written in „Three voices”: A turn toward integral higher education*, [w:] *Integral education: New directions for higher learning* (s. 215–228), S. Esbjörn-Hargens, J. Reams, O. Gunnlaugson (red.). New York: Sunny Press.

Kegan R. (1982). *Evolving self. Problem and process in human development*. Cambridge – London: Harvard University Press.

Kegan R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.

Kegan R. (2002). Epistemology, fourth order consciousness, and the subject-object relationship (Interview with R. Kegan). „What is Enlightenment?”, Fall/Winter. 144–154.

Kelly E.J. (2013). Transformation in leadership, part 1: A developmental study of Warren Buffett. *Integral Leadership Review*, <http://integralleadershipreview.com/8648-transformation-in-leadership-part-1-a-developmental-study-of-warren-buffett-2/>, dostęp i wydruk: 15.06.2017.

Kielar M.B. (2012). *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Kielar M.B. (2014). Integralne poziomy mistrzostwa. Edukacyjne implikacje modelu rozwoju postkonwencjonalnego Susanne Cook-Greuter. *Pedagogika Społeczna*, nr 4, s. 51–62.

Kielar M.B. (2017). Praktyka obierania perspektyw jako instrument rozwoju. *Rocznik Andragogiczny*, t. 24, s. 41–59.

Kielar M.B., Gop A. (2018). Idea integralności jako ważny aspekt kształcenia uniwersyteckiego w XXI wieku. *Pedagogika Społeczna* nr 1 (67), s. 9–25.

Kjellstrom S., Stalne K. (2017). Adult development as a lens: Applications of adult development theories in research. *Behavioral Developmental Bulletin* t. 22, nr 2, s. 266–278.

Krajobraz po nowej ustawie. Dyskusja z udziałem A. Bobko, M. Gduli, C. Kościelniaka, M. Kowalskiej, „Znak”, nr 761, s. 22–31.

Kwaśnica R. (2015). *Szkoła szczęśliwszych ludzi. Uratuje nas holistyczne wykształcenie*. Z R. Kwaśnicą rozm. R. Siewiorek. „Gazeta Wyborcza” 17–18 października.

Kwieciński Z. (2012). *Mity i funkcje szkoły. U korzeni dominującego paradygmatu edukacyjnego*, [w:] tegoż, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty* (s. 179–202). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kwieciński Z. (2012), *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] tegoż, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty* (s. 155–175). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kwieciński Z. (2019). Utrata złudzeń co do edukacji publicznej. Fatalne dziedzictwo, eskapizm elit, iskry nadziei, [w:] tegoż, *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji* (s. 183–204). Toruń: Wydawnictwo Stary Toruń.

Kwieciński Z. (2019). Agnotologia pedagogiczna. Zarys problematyki. Trzy subiektywne opowieści, [w:] tegoż, *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji* (s. 137–160), Z. Kwieciński (red.). Toruń: Wydawnictwo Stary Toruń.

Kwieciński Z. (2017). Edukacja publiczna w chybotałej demokracji. Perspektywa pedagogiki krytycznej. *Nauka* nr 3, s. 57–70.

Laske O. (2010), *On the autonomy and influence of the cognitive development line: Reflections on adult cognitive development peaking in dialectical thinking*. Referat na The 2nd Biennial Integral Theory Conference, John F. Kennedy University, Pleasant Hill, Kalifornia 29.07-1.08.2010. – http://integraltheoryconference.org/sites/default/files/itc-2010-papers/Laske_ITC2010.pdf, dostęp i wydruk: 7.06.2011.

Loevinger J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lynam A. (2020). Principles and practices for developmentally aware teaching and mentoring in higher education. *Integral Review – A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis*, vol. 16, nr 1, s. 149–186.

Majewski T. (2018). Nowa idea uniwersytetu. „Znak” nr 761, s. 6–15.

Melosik Z. (2004). *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 68–91), t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Murray T. (2007). Intuiting the cognitive line in developmental assessment: Do heart and ego develop through hierarchical integration? *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis*, nr 5(2), s. 343–354.

Marshall P. (2016). *Towards a complex integral realism*, [w:] *Metatheory for the twenty-first century. Critical realism and integral theory in dialogue* (s. 140–182), R. Bhaskar, S. Esbjörn-Hargens, N. Hedlund, M. Hartwig (red.). London and New York: Routledge.

Mascolo M.M. (2008). *The concept of domain in developmental analyses of hierarchical complexity*, *World Future – The Journal of General Evolution*, t. 64, nr 5–7, s. 330–347.

Molz M. (2009). Toward integral higher education study programs in the European higher education area: A programmatic and strategic view. *Integral Review – A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis*, December, nr 5(2), s. 152–222.

Murray T. (2009). Intuiting the cognitive line in developmental assessment: Do heart and ego develop through hierarchical integration? *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis*, nr 5(2), s. 343–354.

Murray T. (2010). *Exploring epistemic wisdom: Ethical and practical implications of integral studies and methodological pluralism for collaboration and knowledge building*, [w:] *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* (s. 345–367), S. Esbjörn-Hargens (red.). New York: SUNNY Press.

Nęcka E. (2001). *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.

Nęcka E. (2005). *Wymiary twórczości*, [w:] *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Popek S. (2009). *Modele psychiki a podstawowe pytania psychologii twórczości*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty* (s. 21–33), S. Popek i in. (red.). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Pawłowski B. (2012). *Ewolucja jest w nas*, rozm. przepr. P. Stanisławski, „Gazeta Wyborcza” 2012.03.14.

Retter H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Tłum. M. Wojdak-Piątkowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Ross S.N. (2008). Postformal resistance to concepts of „higher” development. *World Futures – The Journal of General Evolution*, nr 64(5–7), s. 524–529.

Ross S.N., Commons M.L. (2008). Applying hierarchical complexity to political development. *World Futures – The Journal of General Evolution*, t. 64, s. 480–497.

Stein Z. (2016). *Beyond nature and humanity. Reflections on the emergence and purpose of metatheories*, [w:] *Metatheory for the twenty-first century. Critical realism and integral theory in dialogue* (s. 35–68), R. Bhaskar, S. Esbjörn-Hargens, N. Hedlund, M. Hartwig (red.). London and New York: Routledge.

Stiegler B. (2017). *Wstrząsy. Głupota i wiedza w XXI wieku*. Tłum. M. Krzykawski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szmidt K.J. (2008). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Taylor E. (1997). *Introduction*, [w:] *The physical and psychological effects of meditation: A review of contemporary research* (s. 1–23), M. Murphy, S. Donovan, E. Taylor (red.), Institute of Noetic Sciences, Petaluma.

Torbert W.R. (1994). Cultivating post-formal development: higher stages and contrasting interventions, [w:] *Transcendence and mature thought in adulthood* (s. 181–203), M. Miller, S. Cook-Greuter (red.). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Torbert W.R. (2003). *Personal and organizational transformations through action inquiry*. London: The Cromwell Press.

Torbert W. (2004). *Action inquiry. The secret of timely and transforming leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Torbert W.R. (2013). Listening into the dark: An essay testing the validity and efficacy of collaborative developmental action inquiry for describing and encoura-

ging transformations of self, society, and scientific inquiry. *Integral Review* nr 9(2), s. 264–299.

Thompson E. (2006). *Neurophenomenology and Francisco Varela*, [w:] *The Dalai Lama at MIT* (s. 19–24), A. Harrington, A. Zajonc (red.). Cambridge: Harvard University Press.

Vincent N.C. (2014). *Evolving consciousness in leaders: Promoting late-stage conventional and post-conventional development*. Doktorat obroniony w lipcu 2014 r. na University of Adelaide, Australia, file:///C:/Users/Paula/Downloads/Niki+Vincent+PhD+Thesis+-+Evolving+consciousness+in+leaders.pdf, dostęp i wydruk: 10.09.2015).

Visser F. (2003). *Ken Wilber. Pasja myślenia*. Tłum. H. Smagacz. Warszawa: Wydawnictwo J. Santorski & Co Wydawnictwo.

Wallace B.A. (2007). *Contemplative science: Where buddhism and neuroscience converge*. New York: Columbia University Press.

Walsh R, Vaughan F. (1993). On transpersonal definitions. *Journal of Transpersonal Psychology* t. 25, nr 2, s. 125–182.

Walsh R. (2012). Wisdom: An integral view. *Journal of Integral Theory and Practice*, nr 7(1), s. 1–21.

Whitelaw Ch. (2016). Developing an inclusive perspective for a diverse college: Inclusion = diversity + engagement. *Integral Review – A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis*, nr 12(1), s. 32–64.

Wilber K., Engler J., Brown D.P. (1986). *Transformations of consciousness: Conventional and contemplative perspectives on development*. Boston & London: Shambhala.

Wilber K. (1990). *Eye to eye: The quest for the new paradigm*. Boston & London: Shambhala.

Wilber K. (1999). *The collected works of Ken Wilber*, t. 2. Boston & London: Shambhala 1999

Wilber K. (1999). *Krótką historia wszystkiego*. Tłum. H. Smagacz, Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.

Wilber K. (2000). *Sex, ecology, spirituality: The spirit of evolution*. Wyd. drugie poprawione. Boston & London: Shambhala.

Wilber K. (2002). *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*. Tłum. H. Smagacz, Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.

Wilber K. (2006a). *Integralna teoria wszystkiego*. Tłum. C. Urbański. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Wilber K. *God's playing a new game* (2006b). Rozm. przepr. A. Cohen, <http://www.andrewcohen.org/andrew/post-metaphysics.asp>, dostęp i wydruk: 17.01.2010.

Wilber K. (2007a). *Integral spirituality: A startling new role for religion in the modern and postmodern world*. Boston & London: Integral Books.

Wilber K. (2007b), *The Integral Vision: A very short introduction to the revolutionary integral approach to life, god, the universe, and everything*. Boston & London: Shambhala.

Wilber K. (2008). *Małżeństwo rozumu z duszą. Integracja nauki i religii*. Tłum. H. Smagacz. Warszawa: J. Santorski & Co Agencja Wydawnicza.

Wilber K. (2017). *The religion of tomorrow: A vision for the future of the great traditions – more inclusive, more comprehensive, more complete*. Boulder: Shambhala.

ANEKS

Technika pisania prac akademickich z uwzględnieniem trzech perspektyw

Irene E. Karpiak, profesor edukacji dorosłych na University of Oklahoma, zajmuje się m.in. tworzeniem środowiska propagującego integralne nauczanie i przyswajanie wiedzy w wyższej edukacji osób dorosłych. Amerykańska badaczka w artykule *Written in „Three voices”: A turn toward integral higher education* zgłębia pedagogiczne znaczenie integracji obiektywnego, subiektywnego i intersubiektywnego wymiaru wyższej edukacji oraz rozwoju integralnego w oparciu o Wilberowską eksplikację Wielkiej Trójki (schemat 6 w tekście mojego wykładu), która posłużyła do rozwinięcia techniki pisania prac akademickich z uwzględnieniem trzech perspektyw¹⁴². Karpiak wykorzystuje własne doświadczenia wykładowcy z kursu *Critical Literature of Adult & Higher Education*, który obowiązuje studentów pragnących uzyskać stopień Master of Arts w zakresie edukacji dorosłych i wyższej edukacji¹⁴³.

Kurs *Critical Literature of Adult & Higher Education* realizowany jest głównie w formie zajęć klasowych, ale od jego uczestników wymaga się także pracy online. W jego trakcie studenci zapoznają się z dziełami m.in. Paulo Freire’a, Parkera Palmera, bell hooks (właściwie Gloria Jean

¹⁴² Zob. I.E. Karpiak, *Written in „Three voices”: A turn toward integral higher education*, [w:] *Integral education: New directions for higher learning*, S. Esbjörn-Hargens, J. Reams, O. Gunnlaugson (red.). New York: Sunny Press 2010, s. 215–228.

¹⁴³ Koncepcję pisania przez studentów akademickich prac w „trzech głosach” Karpiak realizuje także na zajęciach *Adult Learning and Development* i *Human Relations* oraz kursach online *The Use of Narrative in Teaching and Research* i *Autobiography and Lifewriting*. – Zob. tamże, s. 218.

Watkins, amerykańska pisarka i poetka, jedna z czołowych przedstawicielek feminizmu trzeciej fali), Johna Deweya, Jose Ortegi y Gasseta, Dereka Boka, Johnetty Cole, Davida Kolba i Eduarda Lindemana. Celem programowym kursu jest upowszechnianie perspektywy integralnej obejmującej naukowy, artystyczny i filozoficzny wymiar poznania. Studenci mają za zadanie odnieść się do każdego przeczytanego tekstu w pracy pisemnej liczącej około czterystu słów, rozpoznać trzy perspektywy – naukowca, artysty i filozofa – i zająć stanowisko wobec każdej z nich. Wymienione perspektywy pozwalają odróżnić wszystkie elementy Wilberowskiej Wielkiej Trójki, czyli naukę, sztukę i moralność. Studenci mają też obowiązek zamieszczać swoje prace na uniwersyteckiej stronie internetowej przed cotygodniowymi zajęciami i poddawać je dyskusji panelowej z wykorzystaniem trzech perspektyw. W realizacji tych zadań pomagają im następujące wytyczne programowe kursu:

„Integralna” odpowiedź na każdy artykuł czerpie z naukowca, artysty i filozofa obecnych w nas samych (i w równym stopniu obdarza uwagę każdy z tych aspektów). Wydobywanie poglądów *zewnątrznych* i *wewnętrznych*, „Ja”, „To” i „My” zebrane razem, ma na celu stymulowanie wewnętrznej integracji autora i rozwijanie bardziej włączającej i złożonej perspektywy.

Naukowiec: Ta perspektywa reprezentuje „to”, obiektywny, teoretyczny pogląd *zewnątrzny*. Jako naukowiec, powinieneś przedstawić temat, określić go i zaznaczyć jego główne założenia zgodnie z tekstem, wyjaśniając, co autor miał na celu.

Artysta: Cechy wyróżniające artystę, „ja”, to świat wewnętrzny, subiektywność, szczerość i prawdomówność. Wymiar wewnętrzny zawiera odniesienia do osobistych doświadczeń oraz wrażeń związanych z danym tematem. Dodaj swoje osobiste komentarze, refleksje, doświadczenia i obserwacje.

Filozof: Kryteria dla filozofa, dla „my”, obejmują dobro, sprawiedliwość, troskę i obawę. Pytanie, które należy zadać, to „jaki pogląd osobisty nam się tu wyłonił”? „W jaki sposób tekst wpłynął na

ciebie, czytelnika i co warto z tym zrobić”? „Co zmienisz w swoim postępowaniu po lekturze danego tekstu”?¹⁴⁴.

Amerykańska badaczka zwraca uwagę, że do pisania prac naukowych z wykorzystaniem trzech perspektyw studenci podchodzą na początku niechętnie, nowe ujęcie analityczne wzbudza w nich mieszane uczucia.

Zastosowanie analitycznej perspektywy „trzech głosów” w pracach pisemnych studentów

Karpiak wskazuje na ogólną prawidłowość: w pracach pisemnych jako pierwszy pojawia się najczęściej głos naukowca, w drugiej kolejności artysty i na końcu filozofa (choć program kursu nie zawiera żadnych sugestii w tej materii). Często obiektywne stanowisko naukowca studenci mieszają z osobistą perspektywą artysty lub włączają refleksję filozofa w postaci opinii na dany temat. Występuje dysproporcja pomiędzy poszczególnymi perspektywami: perspektywa artysty przekracza objętościowo wypowiedź naukowca, a stanowisko filozofa często jest marginalizowane i przybiera formę podsumowania całości. Informacje zwrotne, które studenci otrzymują od wykładowcy oraz dyskusje nad pracami w internecie sprawiają, że dość szybko ich wypowiedzi stają się odrębne i zindywidualizowane. Student używając obiektywnej perspektywy naukowca, przedstawia treść danego artykułu, wyławia tezy, podsumowuje założenia i wyjaśnia stanowisko autora. Wprowadzając perspektywę artysty, daje on wyraz nie tylko temu, co osobiste, przeżyte i doświadczane, ale wyraża też uznanie dla idei zawartych w danym tekście. Perspektywa naukowca wydaje się odsyłać do wynurzeń artysty, tworzących z kolei przestrzeń dla refleksyjnych pytań filozofa.

¹⁴⁴ Tamże, s. 218–219.

Karpiak przywołuje przykład pracy pisemnej studentki, która na podstawie artykułu *Up clone and personal* Parkera Palmera, wyodrębniła unikalne rysy perspektywy naukowca, artysty i filozofa. Każda z tych perspektyw ukazuje, na swój własny sposób, podejście Palmera do zawartych w artykule treści. Studentka z perspektywy naukowca przedstawia problematykę tekstu, bada zagadnienia, a następnie patrzy na problem oczami artysty. Zarówno perspektywa naukowca, jak i artysty zdają się prowadzić czytelnika do refleksji filozofa, którego stanowisko zawiera pewne wskazówki dotyczące studiowania.

Naukowiec

Parker J. Palmer wyjaśnia cztery problemy związane ze współczesnymi praktykami edukacyjnymi. Pierwszy wiąże się z nauczaniem obserwacji, a nie doświadczania świata. Często nie jest to nawet obserwacja „z pierwszej ręki”, ale wywodzi się z rzeczywistych doświadczeń innych ludzi. Taki rozdział pogłębia przepaść między wiedzą, a tym, który chce wiedzieć, co przyczynia się do powstania kolejnego problemu: obiektywizmu (...). Trzeci problem to wytworzenie się wyizolowanego ducha konkurencji między uczniami, zamiast ducha współdziałania i społeczności. W efekcie ludziom wykształconym „brakuje umiejętności pomagania innym i tworzenia społeczności” oraz „mają oni zwyczaj konkurowania w każdej dziedzinie życia”. W miarę jak uczeń samodzielnie czerpie z tego, co wiadome, skłania się ku obiektywnemu, coraz trudniej osiągnąć mu harmonię oraz szacunek i respekt wobec wiedzy. To prowadzi do czwartego problemu: manipulacji wiedzą, innymi i światem.

Dlaczego te problemy trwają? Parker utrzymuje, że najpowszechniejszy powód leży w fakcie, iż jest bezpieczniej przyglądać się wiedzy z daleka raczej, niż podejść bliżej i pozwolić, by zmieniała nas. Podejść bliżej oznacza, że sami stajemy się studentami i tracimy naszą siłę jako nauczyciele. Ta interakcja jest trudna, ponieważ „uczyć się oznacza stanąć wobec transformacji”.

Artysta

Komentarz Palmera na temat obiektywizmu przywiódł mi na myśl dziennikarzy telewizyjnych, mocno oderwanych od rzeczywistości, którą przedstawiają. Kiedyś usłyszałam o nich powiedzenie, że nic nie jest tak straszne, żeby słowa „A za chwilę...” nie mogły tego zmyć. Wiodą słuchaczy przez wiadomości, ale bez możliwości ich realnego doświadczenia. Dowiadujemy się o strasznych wybuchach, ale sami nie doznajemy oparzeń, ani nawet nie czujemy dymu. To uniewrażliwia słuchaczy.

Myszę, że Palmer ma rację twierdząc, że to zjawisko zachodzi również na zajęciach w klasie. Nauczyciele prowadzą uczniów na naukową wyprawę, ale nie dają szansy na dotknięcie przedmiotu nauki i uleganie jej wpływom. Myszę, że musimy zadać sobie pytanie: „Czy jesteśmy niewrażliwi na naukę”?

Filozof

Wierzę, że najlepszym nauczycielem jest doświadczenie i marzę o tym, aby każda nasza nauka wiązała się z doświadczeniami „z pierwszej ręki”, ale czy to w ogóle jest realne? W rzeczywistości nie mamy czasu na to, aby wszystkiego doświadczać. Może powinniśmy podchodzić do każdego zajęć w zupełnie nowym celu? Zdobyć informacje, a potem zdecydować, czemu konkretnie poświęcimy czas. Nie możemy doświadczyć wszystkiego, ale podejmiemy świadomą decyzję i spróbujemy zakosztować po trochu każdego zajęć. Myszę, że ukończymy szkoły bogatsi o głębszą i bardziej znaczącą wiedzę, jeżeli więcej doświadczymy i pozwolimy, aby te doświadczenia nas zmieniły¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Tamże, s. 220–221.

Karpiak analizuje również pracę studencką omawiającą artykuł Stephe-
na Brookfielda *Tales from the dark side*, który przedstawia pomijane czę-
sto aspekty refleksji krytycznej. Studentka spoglądając z perspektywy
naukowca, recenzuje założenia Brookfielda i streszcza jego pogląd na
temat ciemnych stron wyższej edukacji. W drugiej kolejności pojawia
się perspektywa artysty, która uwyrażnia Brookfieldowską koncepcję
„oszukańczości”, ilustruje opisanie przez niego zjawisko „biegu uliczne-
go” (dotyczącego fluktuacji między pozornym postępowaniem a regresem),
by następnie wykroczyć poza kontekst edukacyjny i wyrazić własne do-
świadczenia studentki związane z pełnioną przez nią rolą matki. Przy-
mując perspektywę filozofa, studentka zmienia stanowisko z osobistego
na społeczne, rozważa w kontekście edukacyjnym możliwe przypadki
„oszukańczości” i „biegu ulicznego” wśród studentów, co skłania ją do
postawienia pytania o najlepsze sposoby przygotowania studentów do
roli studiującego. Kończąc wypowiedź, studentka ogniskuje swoją uwa-
gę na zagadnieniach opieki zdrowotnej, kariery i rodziny, odnajduje
w nich aspekty ciemnej strony i podkreśla wagę czasowego wsparcia
osób znajdujących się w trudniejszym położeniu.

„Trójgłos” studentów

Studenci rozwijając własne projekty pisarskie, wzmacniają i dookreśla-
ją poszczególne perspektywy. Z czasem perspektywa **naukowca** przy-
jmuje formalny i obiektywny kształt, staje się poglądem zewnętrznym
zawierającym założenia badanego artykułu. Studenci potrafią wyłowić
najważniejsze treści i problemy, niekiedy we własnych komentarzach
podważają i krytykują stanowisko autora. Karpiak zauważa jednak
pewną jednolitość prac pisemnych, przypuszcza, że wynika ona z faktu
zamieszczania prac na stronie internetowej w celu poddania ich anali-
zie. Niektórzy studenci mają trudności ze zrozumieniem danego arty-
kułu i wtedy, jak sami przyznają, w pierwszym rzędzie przeglądają prace

kolegów zamieszczone w sieci. Z drugiej strony amerykańska badaczka stwierdza, że zarówno język i ton wypowiedzi (mocny, sugestywny, wyrażający wdzięczność za komentarze, wsparcie czy pomoc w sprecyzowaniu stanowiska), jak i poziom zaangażowania dyskutujących prowadzi do rzeczywistego dialogu online. Rozmówcy teoretyzują na temat życia i uczenia się, nadbudowują kolejne teorie nad już istniejącymi, udoskonalają je, rozważają dopiero wyłaniające się zagadnienia, czasem odwołują się do własnego doświadczenia. Towarzyszy temu otwieranie nowych wątków dyskusyjnych na forum, co zachęca studentów do kontynuowania rozważań.

Projekty pisarskie studentów ożywają, zauważa Karpiak, kiedy obiektywna, bezosobowa perspektywa naukowca przedzierzga się w subiektywne i osobiste refleksje **artysty**. Wtedy pojawiają się prywatne komentarze, osobiste wyznania i skojarzenia z omawianym tematem, niekiedy prowokacyjne („gdzie jest nauka?”, „gdzie jest edukacja?”). Studenci potrafią wskazać powiązania danego artykułu z tekstami omawianymi wcześniej, nawiązują do własnych doświadczeń i wcześniejszych komentarzy. Dzielią się spostrzeżeniami na temat nauczania, własnych doświadczeń uczniowskich i roli nauczyciela, do której się przygotowują. Dzielenie się przemyśleniami bywa źródłem inspiracji, jak w przypadku studentki, w której prowadzona dyskusja obudziła pragnienie zostania nauczycielką działającą na rzecz polepszenia świata. Spoglądając z perspektywy artysty, studenci sięgają do wspomnień i własnych przeżyć, przywołują inspirujące lekcje otrzymane od rodziców czy wyjątkowych nauczycieli. Przyswajanie wiedzy odbywa się zatem w szerszym kontekście, a studenci postrzegają swoje życie z perspektywy rozwojowej – widzą siebie jako rozwijające się jednostki, różniące się od tych, którymi byli we wcześniejszych latach szkolnych, zmieniające swój stosunek do edukacji i jej rozumienie. Perspektywa artysty rozwija empatię studiujących, co znajduje swój wyraz w zamieszczanych online komentarzach: ciepłych, dowcipnych i wspierających.

Perspektywa **filozofa** wyłania się w sposób naturalny wtedy, gdy studenci odnieśli się już do własnych uczuć, doświadczeń i wspomnień. Zaczynają wówczas sami z siebie filozofować i teoretyzować, naturalnie zmieniając spojrzenie z osobistego na szersze, społeczno-kulturowe. Odnoszą się polemicznie do analizowanych tekstów, podważają poglądy autora i krytykują społeczności, których są członkami. Z czasem nabywają umiejętności rozróżniania poszczególnych koncepcji, na przykład kwestii władzy i upoważnienia do sprawowania władzy. W tym kontekście analiza tekstu Freire'a skłoniła jednego ze studentów do konkluzji, że nauczycielska władza nad uczniami powinna ustąpić miejsca władzy wynikającej z wiedzy i możliwości kształtowania uczniów. Studenci przyglądają się również procesowi przyswajania wiedzy i rozważają rolę doświadczenia w uczeniu się, co wiąże z możliwością przeżywania życia, a nie jedynie słuchania o nim. I tak student, analizując model Kolba uczenia się przez doświadczenie, stwierdził, że „problem, jakim jest uczenie się przez doświadczenie nie wywodzi się z naszej zdolności do „odciągnięcia zasłon” i patrzenia. Wyzwanie z tym związane leży w naszej zdolności do wejścia w siebie oraz aktywnej i krytycznej refleksji na temat doświadczenia naszego i innych”¹⁴⁶. Namysł nad artykułami Lindemana i Palmera prowadzi studentów do kreślenia wizji edukacji, w której uczniowie i nauczyciele czerpią od siebie i wzbogacają się nawzajem na każdym etapie kształcenia. Choć kurs dotyczy wyższej edukacji dorosłych, studenci rozpatrują potencjalne korzyści omawianych zasad w kontekście kształcenia dzieci i młodzieży. Na przykład zastanawiają się nad sposobem zaszczepienia u dzieci idei uczenia się przez całe życie, czy rozważają hipotetyczny sprzeciw uczniów wobec proponowanych przez autora artykułu rozwiązań. Postrzegają uczniów jako naczynia „wypełnione osobistymi doświadczeniami, które zabarwiają ich percepcję rzeczywistości i świat wokół nich”¹⁴⁷, podkreślają

¹⁴⁶ Tamże, s. 224.

¹⁴⁷ Tamże.

też konieczność obdarzania uwagą doświadczeń dzieci i respektowania ich punktów widzenia. Z drugiej strony studenci pragną zachęcać nauczycieli do kształcenia się oraz większego zaangażowania w relację z uczniami, dzielenia się z nimi wiedzą i własnymi doświadczeniami, aby przygotować ich do życia w trudnym świecie. Rysują wizję lepszego świata, wolnego od ignorancji i podziałów, ale w którym zachowają świadomość własnej ignorancji.

„Trójgłos” wykładowcy

Obierając perspektywę **artysty**, Karpiak przyznaje, że zamieszczane online prace studentów wzbogacają ją i dostarczają wiedzy na temat wewnętrznego życia autorów: ich obaw, zmartwień, doświadczeń, tego, skąd przychodzą i kim się stają. Amerykańska badaczka przygląda się, w jaki sposób jej studenci tworzą powiązania między zadanymi kwestiami, własnymi odczuciami i reminiscencjami z przeszłości. Uwzględnia ich punkty widzenia, co pozwala jej lepiej rozumieć odpowiedzi studentów i źródła ich stanowisk. Nieczęsto zajęcia pozwalają wykładowcy zagłębić się w uczucia studentów i poznać sposoby ich wyrażania, toteż Karpiak wyraża wdzięczność swoim słuchaczom za chęć dzielenia się przeżyciami, docenia ich zmagania i uświadamia sobie unikalność własnego doświadczenia.

Spoglądając z perspektywy **naukowca**, wyodrębnia ona integralne cechy studenckiego „trójgłosu”, wiążąc je z modelem Wielkiej Trójki Wilbera. Stwierdza, że studencka perspektywa artysty w zupełności odzwierciedla Wilberowski opis języka pierwszej osoby (Ja), który wyraża jednostkową obecność, świadomość i subiektywność. W osobistych komentarzach studenci konfrontują własne doświadczenia życiowe z treścią artykułów i wypowiedziami kolegów. Perspektywa artysty pozwala im wypracować znaczenie czy zinterpretować swoje przeżycia w świetle poznawanych teorii, umożliwia wgląd w wewnętrzne życie innych

ludzi i uzmysławia, w jaki sposób budują oni własne rozumienie zjawisk, doświadczają społeczności, związków itd. „To droga poznania dla tych, wskazuje Karpiak, którzy poszukują narracji swojego życia, takich jak Palkinghorne (1996), który odnosi się do siły narracji i jej wkładu w «poznawcze procesy rekonstrukcyjne», rodzaj rozumienia, które prowadzi ludzi do uchwycenia znaczenia doświadczeń życiowych własnych i innych”¹⁴⁸. Z kolei przyjęcie perspektywy naukowca zdaje się ułatwiać studentom analizę i zrozumienie zadanych kwestii. Obiektywny ogląd naukowy (To) jest szczególnie użyteczny w sytuacji, gdy studenci różnią się między sobą stopniem łatwości przyswajania wiedzy. Kiedy studenci obierają perspektywę filozofa (My), obejmującą ewoluujący światopogląd zbiorowy oraz idee dobra i sprawiedliwości, podkreślają przemianę kulturową, zmianę postaw, wartości czy rozumienia. Studenci w miarę trwania kursu regularnie komentują główne kwestie związane z edukacją, sposobem zdobywania wiedzy, motywacjami czy zainteresowaniami uczniów. Ważnym elementem dyskusji online jest tworzenie się więzi społecznej między uczestnikami kursu i poczucia wzajemnego zrozumienia. Wymóg systematycznego opracowywania artykułów z uwzględnieniem trzech perspektyw coraz wyraźniej rzeźbi postawy studiujących. Zwieńczeniem ich pracy są ostatnie zajęcia kursu, na których prezentują najlepszą w ich pojęciu filozofię edukacyjną.

Przyjmując perspektywę **filozofa**, Karpiak za Wilberem stwierdza, że edukacja integralna uznaje i łączy wymiary zewnętrzne i wewnętrzne, subiektywne i obiektywne, istniejące w każdej dziedzinie wiedzy i w samym procesie kształcenia. Wartość techniki pisania prac akademickich w oparciu o trzy perspektywy amerykańska badaczka upatruje w połączeniu wymienionych wymiarów. Podkreślanie unikalności każdej z perspektyw – „Ja”, „My” i „To” – i skupienie na nich uwagi, pozwala

¹⁴⁸ Tamże, s. 226.

studentom docenić odrębność i rolę wymienionych stanowisk w procesie zdobywania wiedzy. Skłania i zachęca studiujących do „odkrywania zewnętrznych/obiektywnych wymiarów ich studiów, wewnętrznego/subiektywnego aspektu ich doświadczeń życiowych oraz wewnętrznych/intersubiektywnych aspektów ich funkcjonowania w społeczeństwie”¹⁴⁹. Tym samym stanowi istotne wsparcie w kształtowaniu światopoglądu w oparciu o Wilberowską wizję integralną, ukierunkowuje rozwój w stronę poziomu integralnego. Karpiak stwierdza, że propagowanie perspektywy „Ja”, „My” i „To” zawiera potencjał rozwijający bardziej zintegrowane i złożone poziomy świadomości.

¹⁴⁹ Tamże, s. 227.



*Prelekcja Marzanny Bogumiły Kielar,
aula Wydziału Filologicznego UwB, 28 XI 2024 r.*

Fot. J. Kuźmicki



*Prelekcja Marzanny Bogumiły Kielar,
aula Wydziału Filologicznego UwB, 28 XI 2024 r.*

Fot. Ț. Kuźmicki



PRELEKCJE MISTRZÓW

na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku

28 listopada 2024
o godz. 11:30

prelekcję

Rozumowanie postformalne
a tworzenie i mistrzostwo

wygłosi

Dr hab. Marzanna
Bogumiła KIELAR

Aula Wydziału Filologicznego UwB, Pl. NZS 1

www.filologia.uwb.edu.pl



Wydział Filologiczny

UNIWERSYTET W BIAŁYMSTOKU

*Plakat zapraszający na Prelekcję Mistrzów,
Białystok 28 XI 2024 r.*

PRELEKCJA

Marzanny Bogumiły Kielar

28 listopada 2024 r. gościem Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku była wybitna poetka, filozof, dr hab. nauk społecznych Marzanna Bogumiła Kielar, profesor nadzwyczajny najpierw Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, a następnie Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. W cyklu „Prelekcje Mistrzów” wygłosiła ona o godz. 11.30 w auli Wydziału wykład zatytułowany *Rozumowanie postformalne a tworzenie i mistrzostwo*.

Poetka i badaczka urodziła się w Gołdapi na Mazurach Garbatych, gdzie mieszkała do czasu studiów i z którą jest rodzinnie związana. Autorka książek poetyckich, laureatka prestiżowych nagród literackich w Polsce i Europie, podkreśla nie tylko w poezji (tom *Wilki*, 2023) swe związki z Mazurami oraz północną częścią Polski.

Prelegentkę zapowiedział prof. Jarosław Ławski, dziekan Wydziału Filologicznego. Wykładu wysłuchali studenci filologii polskiej Uniwersytetu w Białymstoku oraz zgromadzeni badacze i goście: dyrektor Muzeum K. I. Gałczyńskiego w Praniu Wojciech Kass, Jagienka Perlikiewicz-Kass, aktor Teatru Wierszalin Rafał Gąsowski, suwalski regionalista Zbigniew Fałtynowicz, prof. Anna Janicka, dr hab. Katarzyna Sawicka-Mierzyńska, prof. UwB, prof. Urszula Sokółska, dr hab. Krzysztof Korotkich, prof. UwB, dr Michał Siedlecki, dr Kamil K. Pilichiewicz.

Po wykładzie wywiązała się dyskusja na temat duchowego wymiaru idei mistrzostwa.

Wieczorem, o godz. 18.00, poetka spotkała się w Książnicy Podlaskiej im. Łukasza Górnickiego w Białymstoku ze swoimi czytelnikami, którym odczytała wybrane liryki. Rozmowę z nią, transmitowaną *online*, poprowadził Wojciech Kass. Obecni na sali słuchacze mieli możliwość zadawania pytań. W czasie spotkania odbyła się uroczystość wręczenia Orfeusza Czytelników 2024 – Nagrody Poetyckiej im. Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego za najlepszy tom roku. Pisarka otrzymała to wyróżnienie za tom poetycki *Wilki*. Nagrodę wręczył prof. Jarosław Ławski, przewodniczący jury Nagrody. Uczestnikami spotkania byli między innymi Zbigniew Fałtynowicz, prof. Anna Janicka, pastor Ireneusz Dawidowicz, Rafał Gąsowski, dr Kamil K. Pilichiewicz. Na zakończenie spotkania jego uczestników podjęto kawą i ciastkami. Była to okazja do bezpośredniej rozmowy z Marzanną Bogumiłą Kielar.

MARZANNA BOGUMIŁA KIELAR

Poetka, absolwentka filozofii na Uniwersytecie Warszawskim, dr habilitowana nauk społecznych. Urodziła się w Gołdapi na Mazurach Garbatych, gdzie mieszkała do czasu studiów i z którą jest silnie rodzinnie związana. W latach 2015–2023 profesor nadzwyczajny Wydziału Nauk Społecznych Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, w latach 2014–2015 profesor nadzwyczajny Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (Zakład Metodologii i Pedagogiki Twórczości) w Warszawie, gdzie w 1991 r. rozpoczęła pracę naukową jako asystentka. W 2023 roku odeszła z uczelni, gdyż postanowiła poświęcić się wyłącznie pisaniu wierszy.

Jej rozprawa doktorska *Symboliczne zawłaszczanie indywidualnych przestrzeni życiowych jako sposób tworzenia małych ojczyzn*, obroniona w październiku 2001 r. na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, miała charakter interdyscyplinarny. Ukazywała proces tworzenia małej ojczyzny, mechanizmy zawiązywania się i ewolucji lokalnego ładu społeczno-kulturowego w skomplikowanych warunkach ekologicznych, politycznych i etnicznych tzw. „Ziem Zachodnich” po II wojnie światowej. W 2013 r. zdała kolokwium habilitacyjne, przedstawiając monografię *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Za swoją działalność akademicką odznaczona Brązowym Krzyżem Zasługi przez Prezydenta RP (2007), a za działalność naukową Nagrodą II stopnia Rektora APS (2013).

Jest autorką książek poetyckich: *Sacra conversazione*, Suwałki 1992; *Materia prima*, Poznań 1999; *Umbra* (wybór wierszy), Warszawa 2002; *Monodia*, Kraków 2006; *Brzeg* (wybór wierszy), Warszawa 2010; *Nawigacje*, Kraków 2018; *Wilki*, Kraków 2023. Jej wiersze tłumaczone były na 23 języki, w tym język angielski, niemiecki, szwedzki, francuski, hiszpański, rosyjski, włoski, hebrajski, mandaryński, czeski. Opublikowano 10 wyborów jej wierszy w językach obcych. Nagrody i nominacje: Nagroda Fundacji im. Kościelskich, Genewa (1993); Nagroda im. Kazimierzy Iłakowiczówny (1993); Nagroda „Czasu Kultury” (1993); Kryształ Vilenicy, Słowenia (1995); Paszport „Polityki” (2000); Hubert Burda European Poetry Award, Niemcy (2000); Nominacja do Nagrody Literackiej Nike za tom *Materia prima* (2000); Nagroda Warszawskiej Premiery Literackiej za wrzesień, za tom *Nawigacje* (2018); Nagroda Poetycka im. Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego – Orfeusz Mazurski za tom *Nawigacje* (2019); Nominacja do Nagrody Poetyckiej im. Wisławy Szymborskiej za tom *Nawigacje* (2019); Nominacja do Nagrody Poetyckiej im. Wisławy Szymborskiej za tom *Wilki* (2024); Nagroda Poetycka im. Kazimierza Hoffmana „Kos” za tom *Wilki* (2024); Finalistka Nagrody Literackiej Nike za tom *Wilki* (2024); Nagroda Poetycka im. Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego – „Orfeusz” oraz „Orfeusz Czytelników” za tom *Wilki* (2024); Wrocławska Nagroda Poetycka Silesius za całokształt twórczości (2024). Była stypendystką (w dziedzinie literatury) licznych uniwersytetów i fundacji kulturalnych w Europie, USA, Skandynawii i Azji. Uczestniczyła w ponad dwudziestu międzynarodowych festiwalach poezji, m.in. w USA, Niemczech, Szwecji, Izraelu, Francji, Włoszech, Turcji, Malezji, Czechach, Słowacji, Słowenii, Norwegii, Tajwanie, Wielkiej Brytanii. Reprezentowała Polskę na Międzynarodowych Targach Książki we Frankfurcie, Lipsku, Goeteborgu, Londynie i Tajpej.

Członkini Polskiego PEN Clubu (od 2000). Była członkinią Stowarzyszenia Pisarzy Polskich (od 1999 do sierpnia 2020); Rady Programowej przy Galerii Zachęta – Narodowej Galerii Sztuki (2013–2016);

Honorary fellow in Creative Writing, University of Iowa (od 2002); Honorary fellow in Creative Writing, Hong Kong Baptist University (od 2007). Przynależność do stowarzyszeń naukowych: Członek Polskiego Towarzystwa Uniwersalizmu (1997–2015); członek rady programowej kwartalnika naukowego „LiteRacje” (2010–2014). Opublikowała monografie: *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Warszawa (2012); *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe* (wraz z Anetą Gop), Warszawa (2012). Mieszka w Warszawie.



*Budynek Wydziału Filologicznego UWB (do 2026 r.),
Pl. NŻS-u 1*

MARZANNA BOGUMIŁA KIELAR, *POST-FORMAL REASONING VS. CREATION AND MASTERY*, ACADEMIC AND LITERARY SERIES “LECTURES BY MASTERS”, EDITED BY KRZYSZTOF KOROTKICH AND JAROSŁAW ŁAWSKI, VOL. 41, ED. JAROSŁAW ŁAWSKI, FACULTY OF PHILOLOGY OF THE UNIVERSITY OF BIAŁYSTOK, BIAŁYSTOK 2025

Summary

On the 28th of November 2024, our guest at the Faculty of Philology of the University of Białystok was the outstanding poet, philosopher, habilitated doctor of social sciences, Marzanna Bogumiła Kielar, Associate Professor first of the Maria Grzegorzewska University, and later of the Christian Theological Academy in Warsaw. She delivered a lecture in the series “Lectures by Masters”, entitled: *Rozumowanie postformalne a tworzenie i mistrzostwo (Post-formal Reasoning vs. Creation and Mastery)*.

The poet and scholar was born in Goldap in the Humped Masuria region, where she lived until she started her studies and with which she has family ties. The author of poetry, laureate of prestigious Polish and European literary awards, emphasises her bonds with Masuria and Northern Poland not only in poetry (the volume *Wilki (Wolves)*, 2023). Poznań 1999; *Umbra* (a selection of poems), Warsaw 2002; *Monodia*, Krakow 2006; *Brzeg (The Coast)* (a selection of poems), Warsaw 2010; *Nawigacje (Navigations)*, Krakow 2018; *Wilki (Wolves)*, Krakow 2023. Her poems have been translated into 23 languages.

In her lecture, the scholar and poet presents selected issues of creativity and creative mastery in the light of the post-formal orders of awareness and the resulting knowledge, i.e. the integral paradigm. Postformal orders of reasoning that emerge in the course of the evolution of consciousness enable some complex competences, including: The ability to adopt a meta-perspective and multiple perspectives, to capture all experiences in terms of change and evolution, the ability to catalyse the profound development of individuals, groups, and systems, transdisciplinary thinking, the ability to perceive and accept existential paradoxes, the balanced tolerance of ambiguity, contradictions, construct awareness, wisdom, outstanding innovativeness, leadership and creative skills. The scholar describes the levels of creation and the techniques that support the development of higher, post-formal creative abilities that suggest a definite singularity, among others in the field of cognitive processes. Any significant creativity, maybe with the exception of child prodigies, in all fields of human activity, takes place on the higher levels of post-formal development. They are the core of innovative insight and genius, being the result of a long development process, in which every subsequent level exceeds yet also encompasses the achievements of its predecessor, forming a hierarchy of increasing depth and complexity. The results of research in adult developmental psychology demonstrate that creativity is gradable, as it develops and deepens while the individual reaches the consecutive levels in their hierarchical vertical development. The lecture discusses in detail the competences and abilities of persons on the highest levels of post-formal development that were analysed by science, and describes the practices that support post-formal creative abilities, including the practice of adopting perspectives, which is a cardinal instrument of evolutionary cognitive development. The author views the importance of these findings for education in that they reveal the next stage in the development of consciousness that reaches beyond the empirical and analytical formal rationality, a more integral and creative stage that presents a broader, non-reductionist vision of

reality and provides new tools for creative thinking and action. She also points out that the concepts of levels of vertical development, multidimensional development of human beings, and the analysis of the vertical, evolutionary development of consciousness in adults are the missing elements in university education. Knowledge of this matter is important, in particular in the light of educating adults. Knowledge may stimulate the motivation to develop, which, along with self-awareness, is the main factor that motivates individuals to go beyond their current level of development. The scholar assumes that one of the main barriers in developing post-formal mastery, i.e. the actual creative abilities, is the lack of knowledge about the vertical development of adults.



Kampus Uniwersytetu w Białymstoku, projekt Marka Budzyńskiego, 2015,
Białystok, ul. K. Ciołkowskiego 1

MARZANNA BOGUMIŁA KIELAR, *LE RAISONNEMENT POST-FORMEL EN RELATION À LA CRÉATIVITÉ ET À LA MAESTRIA*, SÉRIE ACADÉMIQUE ET LITTÉRAIRE « CONFÉRENCES DES MAÎTRES », SOUS LA DIRECTION DE KRZYSZTOF KOROTKICH ET JAROSŁAW ŁAWSKI, T. XLI, ÉD. JAROSŁAW ŁAWSKI, FACULTÉ DE PHILOGIE DE L'UNIVERSITÉ DE BIAŁYSTOK, BIAŁYSTOK 2025

Résumé

Le 28 novembre 2024, la Faculté de philologie de l'université de Białystok a eu l'honneur d'accueillir Marzanna Bogumiła Kielar, poétesse éminente, philosophe, doctoresse en sciences sociales, professeure associée à l'Académie de pédagogie spécialisée « Maria Grzegorzewska », puis à l'Académie de théologie chrétienne de Varsovie. Dans le cadre du cycle « Conférences des maîtres », elle a donné une conférence intitulée « Le raisonnement post-formel en relation à la créativité et à la maestria » à l'amphithéâtre de la faculté.

Poète et chercheuse, Marzanna Bogumiła Kielar est née à Gołdap, dans la région de Mazury Garbate, où elle a vécu avant de partir faire ses études et où elle a gardé des liens familiaux. Elle est l'auteure de plusieurs recueils de poésies et lauréate de prestigieux prix littéraires en Pologne et en Europe. Sa poésie (dans le recueil *Wilki*, 2023), mais pas uniquement, témoigne de ses liens avec la Mazurie et le nord de la Pologne. Poznań 1999 ; *Umbra* (sélection de poèmes), Varsovie 2002 ; *Monodia*, Cracovie 2006 ; *Brzeg* (sélection de poèmes), Varsovie 2010 ; *Nawigacje*, Cracovie 2018 ; *Wilki*, Cracovie 2023. Ses poèmes ont été traduits en 23 langues.

Dans sa conférence, la chercheuse et poétesse a présenté une sélection de thèmes liés à la créativité et à la maestria dans le processus de création, à la lumière des ordres post-formels de la conscience et du savoir qui en découle, ce qu'on appelle autrement le paradigme intégral. Les ordres de raisonnement post-formels qui émergent au cours de l'évolution de la conscience procurent des compétences complexes, notamment la capacité à adopter des méta-perspectives ou des perspectives multiples, à appréhender toute expérience liée à un changement ou à une évolution, la capacité à catalyser le développement profond d'un individu, d'un groupe, d'un système, la transdisciplinarité, la capacité à percevoir et à accepter les paradoxes existentiels, à tolérer de manière équilibrée l'ambiguïté, les contradictions, la conscience de l'édification, la sagesse, ou les capacités exceptionnelles à innover, à diriger et à créer. La chercheuse décrit les niveaux de créativité et les techniques favorisant le développement de capacités de création supérieures et post-formelles qui présentent une spécificité marquée, par exemple dans le domaine des processus cognitifs. À l'exception peut-être des « enfants prodiges », lorsqu'elle est significative, la créativité se manifeste aux niveaux supérieurs du développement post-formel dans tous les domaines d'activité. De tels niveaux sont au cœur des idées novatrices et du génie, le fruit d'un long processus de développement dans lequel chaque étape successive dépasse, tout en les englobant, les réalisations de la précédente, créant ainsi une hiérarchie de complexité et de profondeur croissantes. Les résultats des recherches en psychologie du développement des adultes démontrent une créativité divisée en étapes : elle se développe et s'approfondit à mesure que l'individu atteint les niveaux successifs de la hiérarchie d'un développement vertical. Cette conférence aborde les compétences et les capacités des personnes ayant atteint les niveaux les plus élevés de développement post-formel telles qu'elles ont été étudiées par la science. Elle décrit les pratiques qui favorisent les capacités créatrices post-formelles, notamment la pratique du renversement de perspective, un instrument essentiel au développement cognitif évolutif.

L'auteure estime que de telles conclusions sont importantes pour l'éducation, car elles révèlent une étape ultérieure du développement de la conscience qui dépasse la rationalité formelle empirique et analytique, une étape plus intégrale et plus créative qui propose une vision plus large et non réductionniste de la réalité et qui fournit de nouveaux outils de pensée et d'actions créatrices. Elle souligne aussi l'absence dans l'éducation universitaire d'une telle approche qui tiendrait compte des niveaux de développement verticaux, de la multidimensionnalité du développement des individus et de l'étude du développement vertical et évolutif de la conscience chez les adultes. Prendre conscience de cette question est important, en particulier dans le contexte de la formation des adultes. En effet, la connaissance peut susciter la motivation à évoluer. Hormis la conscience de soi, une telle motivation représente le principal facteur poussant l'individu à dépasser son niveau de développement. D'après la chercheuse, le manque de connaissances sur le développement vertical de l'adulte pose l'un des principaux obstacles au développement de la maîtrise post-formelle, c'est-à-dire de capacités créatives effectives.

Spis treści

Marzanna Bogumiła Kielar	
<i>Rozumowanie postformalne a tworzenie i mistrzostwo</i>	7
Jarosław Ławski	
<i>Prelekcja Marzanny Bogumiły Kielar</i>	147
Marzanna Bogumiła Kielar – biogram	149
Summary	153
Résumé	157

Tomiki wydane w Serii Naukowo-Literackiej „Prelekcje Mistrzów”

- I.** Wojciech Kass, *Światło jaśnie gość*, red. Z. Fałtynowicz, Białystok 2017.
- II.** Magdalena Popiel, „*Artysta jest obecny*”. *Problem tożsamości artysty nowoczesnego i ponowoczesnego*, red. J. Ławski, Białystok 2018.
- III.** Anna Legeżyńska, *Jasny dialog z mrocznymi siłami. Opowieść o Julii Hartwig*, red. J. Ławski, Białystok 2018.
- IV.** Andrzej Strumiłło, *O Władysławie Strzemińskim. Wykład*, red. M. Rogala, Białystok 2018.
- V.** Julian Maślanka, *Wspomnienie o Ryszardzie Kazimierzu Lewańskim. W setną rocznicę urodzin*, red. K. Rutkowski, Białystok 2018.
- VI.** Lucjan Suchanek, *Aleksander Solżenicyn. Emigracja. Emigrantologia*, red. K. Korotkich, Białystok 2019.
- VII.** Teresa Kostkiewiczowa, *Pod znakiem Klio. Pamięć zbiorowa w polskiej poezji drugiej połowy XVIII wieku*, red. Ł. Zabielski, Białystok 2019.
- VIII.** Larisa Ratsiburskaia, *Nowe procesy w słowotwórstwie języka rosyjskiego*, red. A. Romanik, Białystok 2019.
- IX.** Stanisław Dubisz, *Periodyzacja rozwoju polszczyzny, a w szczególności jej dziejów najnowszych (1939–2019)*, red. U. Sokólska, Białystok 2019.
- X.** Maria Kalinowska, *Grecka podróż Zbigniewa Herberta – z Juliuszem Słowackim w tle?*, red. K. Korotkich, Białystok 2019.
- XI.** Elżbieta Muskat-Tabakowska, *Tłumacz (literatury) i gramatyka – śmieczy, tumani, czy przestrasza?*, red. D. Karczewski, Białystok 2019.
- XII.** Antoni Libera, *Radykalny sceptycyzm*, red. K. Korotkich, Białystok 2020.
- XIII.** Józef Olejniczak, *Lęki jestem'u*, red. K. Korotkich, Białystok 2020.
- XIV.** Jarosław Mikołajewski, *Lojalność poety i tłumacza*, red. J. Ławski, Białystok 2020.

- XV.** Marek Zagańczyk, *O pisaniu podróży*, red. J. Ławski, Białystok 2020.
- XVI.** Kamila Budrowska, *2020: o roku ów! Literatura i kryzysy*, red. J. Ławski, Białystok 2020.
- XVII.** Margreta Grigorova, *Polsko-bułgarskie relacje historyczno-kulturowe do 1918 roku. Wybrane aspekty*, red. J. Ławski, Białystok 2021
- XVIII.** Małgorzata Czermińska, *Peryferie jako wartość w najnowszym raporcie i eseistyce polskiej*, red. A. Janicka, Białystok 2021.
- XIX.** Maciej Urbanowski, *Od Żeromskiego do Helaka – doświadczenie wojny polsko-bolszewickiej w literaturze polskiej*, red. V. Wejs-Milewska, Białystok 2021.
- XX.** Alina Kowalczykowa, *To życie jest tak wspaniałe. Z profesor Aliną Kowalczykową rozmawia Anna Janicka*, red. A. Janicka, Białystok 2021.
- XXI.** Halina Krukowska, *Człowiek to przepaść, której nie można zasypać. Z Profesor Haliną Krukowską rozmawiał Łukasz Zabielski*, red. Ł. Zabielski, Białystok 2021.
- XXII.** Marek Wilczyński, *Romantyzm polski i amerykański w perspektywie porównawczej*, red. J. Ławski, Białystok 2022.
- XXIII.** Joel J. Janicki, *Keats i Kościuszko. Kultura radykalizmu / Keats and Kosciuszko. The Culture of Radicalism*, red. A. Janicka, Białystok 2022.
- XXIV.** Alina Nowicka-Jeżowa, *Szlakiem czarnoleskiego poety i wędrownych Muz*, red. J. Ławski, Białystok 2022.
- XXV.** Włodzimierz Bolecki, *„Szewczyk” Bolesława Leśmiana (motyw literacki jako tekst kultury)*, red. J. Ławski, V. Wejs-Milewska, Białystok 2022.
- XXVI.** Elżbieta Sikora, *„Madame Curie”. Laboratorium opery*, red. A. Włoczevska, Białystok 2022.
- XXVII.** Włodzimierz Szturc, *Fonosfera tekstów Stanisława Wyspiańskiego. Brzmienie jako źródło istnienia*, red. K. Korotkich, Białystok 2022.
- XXVIII.** Piotr Tomaszuk, *Mój Mickiewicz*, red. K. Korotkich, Białystok 2022.

XXIX. Marek Piechota, *Z zagadnień metapoetyki lżejszej muzy...*, red. M. M. Leś, Białystok 2022.

XXX. Aleksander Naumow, *Akatyst w dawnym i nowożytnym piśmiennictwie europejskim*, red. A. Romanik, R. Szymula, Białystok 2023.

XXXI. Kazimierz Korus, *Od homeryckich ideałów do demokracji ateńskiej. Antyczne źródła tożsamości europejskiej*, red. J. Ławski, Białystok 2023.

XXXII. Leszek Libera, „W szwajcarskich górach...”. *Z profesorem Leszkiem Liberą rozmawia Jarosław Ławski*, red. J. Ławski, Białystok 2023.

XXXIII. Piotr Biłos, *Literatura a rzeczywistość. Kilka uwag o powieści i o doświadczeniu z nią związanym*, red. A. Janicka, Białystok 2023.

XXXIV. Ewa Skorupa, *Fizjonomika jako sztuka obserwacji i portretu*, red. A. Janicka, Białystok 2023.

XXXV. Arkadiusz Karapuda, *Ceci n'est pas un titre. C'est un tableau – ćwiczenia dialektyczne z malarstwa*, red. J. Kaznowski, Białystok 2023.

XXXVI. Alois Woldan, *Ukraina – kraj w Europie Środkowej*, red. J. Ławski, Białystok 2023.

XXXVII. Tadeusz Bujnicki, *Dwie perspektywy „Potopu” Sienkiewicza. Historia i współczesność*, red. A. Janicka, Białystok 2024.

XXXVIII. Eugeniusz Nachlik, *Twórczość literacka jako przecucie i przewidywanie przez autora własnego losu*, red. J. Ławski, Białystok 2024.

XXXIX. Michał Jacek Mikoś, *Z chaosu do ładu. Z Profesorem Michałem Jackiem Mikosiem rozmawia Jarosław Ławski*, red. J. Ławski, Białystok 2024.

XL. Krzysztof Zanussi, *Idea kina autorskiego i doświadczenia Nowej Fali*, red. J. Kazanowski, A. Włoczevska, Białystok 2024.

XLI. Marzanna Bogumiła Kielar, *Rozumowanie postformalne a tworzenie i mistrzostwo*, red. J. Ławski, Białystok 2025.