

Marzanna Bogumiła Kielar

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

**Integralne poziomy mistrzostwa
Edukacyjne implikacje modelu
rozwoju postkonwencjonalnego Susanne Cook-Greuter**

**Integral levels of mastery
Educational implications of Susanne Cook-Greuter's model
of postconventional development**

ABSTRACT: This article describes the most developmentally advanced levels of consciousness (statistically rare levels of mastery) in the light of Susanne Cook-Greuter's model of postconventional development. Then the article proceeds by showing educational implications of the model and the necessity to deliver knowledge about postconventional development. To recognize this field is especially important in the context of adults education and awakening their motivation for development. Existing knowledge about postconventional levels of consciousness shows the need to educate a new type of teachers.

KEYWORDS: Postconventional development, levels of mastery, educational implications.

STRESZCZENIE: W artykule opisano zaawansowane rozwojowo poziomy świadomości osób dorosłych (statystycznie rzadkie poziomy mistrzostwa) w świetle modelu S. Cook-Greuter. W dalszej części ukazano edukacyjne implikacje tego modelu, w tym konieczność dostarczania wiedzy na temat rozwoju postkonwencjonalnego. Rozpoznanie tego obszaru jest ważne zwłaszcza w kontekście kształcenia osób dorosłych i budzenia ich motywacji rozwojowej. Istniejąca wiedza o postkonwencjonalnych poziomach świadomości wskazuje na konieczność kształcenia nauczycieli nowego typu.

SŁOWA KLUCZOWE: Rozwój postkonwencjonalny, poziomy mistrzostwa, edukacyjne implikacje.

Kategoria „integralność” oznacza m.in. taki etap rozwojowy świadomości, który uznaje i łączy wartości i osiągnięcia wszystkich poprzedzających go poziomów w hierarchicznym rozwoju pionowym (Kielar 2012, s. 151). Wielu teoretyków za początek etapu integralnego uznaje wyłanianie się zdolności postformalnych czy postkonwencjonalnych. Mistrz, który osiągnął integralny etap rozwoju świadomości manifestuje unikalne zdolności i kompetencje, w zależności od złożoności poziomu, który urzeczywistnił na tym etapie. Badania neo-Piagetąskich teoretyków konstruktywistyczno-rozwojowych (Loevinger 1976; Kegan 1982; Cook-Greuter 2000, 2010a, b, 2011; Commons & Richards 2003; Commons i in. 2008; Torbert 1994, 2003, 2010, 2013) i teoretyków integralnych (Wilber 2002) nad pionowym rozwojem psychicznym i kulturowym przedstawiają rozwój jako urzeczywistnianie przez jednostkę kolejnych, coraz bardziej złożonych poziomów świadomości (oraz odpowiadających im systemów wartości, światopoglądów i skorelowanych z nimi postaw), wzdłuż wielu ważnych linii rozwojowych. Modele rozwoju wertykalnego w jednej z tych linii – tożsamości – przedstawia tabela.

Tabela. Modele rozwoju tożsamości/ego

Poziom	Hy i Loevinger (1996)	Cook-Greuter (1999)	Torbert (2004) % dorosłej populacji USA (n = 4,510)
ETAP PRZEDKONWENCJONALNY (~5%) (egocentryczny)			
1	Symbiotyczny	Symbiotyczny	Symbiotyczny
2	Impulsywny	Impulsywny	Impulsywny
3	Chroniący siebie	Chroniący siebie	Chroniący siebie
ETAP KONWENCJONALNY (75-80%) (etnocentryczny: moja grupa/socjocentryczny: mój kraj)			
4	Konformista	Konformista	Dyplomata (11,3%)
5 Form.-op.	Samoświadomy	Samoświadomy	Ekspert (36,5%)
6 Form.-op.	Obowiązkowy	Obowiązkowy	Zdobywca (29,7%)
ETAP POSTKONWENCJONALNY (15-20%) (światocentryczny/kosmocentryczny)			
7	Indywidualista	Indywidualista	Indywidualista (11,3%)
8	Autonomiczny	Autonomiczny	Strateg (4,9%)
9	Zintegrowany	Świadomy	Mag (1,5%)
10		Jednoczący	Ironista (0,5%)

Źródło: na podstawie (Pfafenberger 2011).

W świetle przywołanych tu modeli, rozwój integralny rozpoczyna się na etapie postkonwencjonalnym, poczynając od poziomu Autonomicznego/Stratega. Wiąże się on m.in. z osiągnięciem wysokiego stopnia dojrzałości, przekro-

zeniem wcześniejszych, ograniczających perspektyw i wzrastającą zdolnością obierania złożonych metaperspektyw, postępującą złożonością rozumowania (metasystematyczne, paradygmatyczne, *cross-paradygmatyczne*) oraz wzrostem zdolności twórczych i innowacyjnych. Dowody na istnienie postkonwencjonalnych poziomów rozwojowych, wykraczających poza racjonalność formalno-operacyjną (poziom 5 i 6 w tabeli), płyną nie tylko z badań nad złożonymi porządkami świadomości. Były one zawsze obecne w wielkiej literaturze i tradycjach mądrości.

Susanne Cook-Greuter, wiodący autorytet w dziedzinie badania rozwojowo dojrzałych dorosłych (teoria rozwoju ego i funkcje języka w tworzeniu znaczeń), od blisko trzech dekad buduje ważny model rozwoju tożsamości, wychodząc od udoskonalonych przez siebie i poszerzonych eksploracji Jane Loevinger. Amerykańska badaczka objęła badaniami osoby obojga płci, reprezentujące rozwój postkonwencjonalny. Jej dokonania są szczególnie ciekawe, gdyż Cook-Greuter jest zarówno doświadczoną badaczką (za pomocą Sentence Completion Test przebadła dotychczas ponad 9000 tys. osób), jak i praktykiem stosującym rezultaty własnych badań, by wspierać ludzi w rozwoju. Badaczka odsłoniła spiralny wzór rozwoju osobowości postkonwencjonalnej, obrazujący podążanie człowieka najpierw ku indywidualności i autonomii, a następnie rozwijającego doświadczenie wzrastającego poczucia jedności z innymi bytami i uniwersum (Combs, Krippner 2011). Model Cook-Greuter jest często wykorzystywany w dziedzinie przywództwa. W Polsce koncepcję integralnego przywództwa sportowego (trener, nauczyciel), ugruntowaną w modelu rozwojowym Cook-Greuter i Torberta, przedstawił Piotr Błajet (2012). Warto zatem ukazać model amerykańskiej badaczki jako drogę do rozwijania integralnych, postkonwencjonalnych zdolności twórczych i krystalizowanie mistrzostwa. Przyjrzyjmy się trzem poziomom mistrzostwa, zaczynając od inicjalnej fazy myślenia integralnego, czyli poziomu jednostki Autonomicznej.

Mistrz Autonomiczny

Osiągając postkonwencjonalny poziom Autonomiczny, człowiek za główny cel życiowy przyjmuje osiągnięcie najwyższego poziomu rozwoju. Jest dla niego oczywiste, że dąży do tego wszelkimi sposobami. Kieruje nim pragnienie osobistego samospełnienia i samorealizacji, zaś jedną z najsilniejszych motywacji jest chęć pomocy innym w rozwoju. Mistrz Autonomiczny posiada zdolność katalizowania rozwoju innych – ukazuje uczniom szerszą wizję rzeczywistości, stawia ich w obliczu nowych perspektyw i wyzwań, napiera na ich progi rozwojowe, przetwarza i scala dla nich wiedzę, usuwa bariery. Inny-

mi 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 zniescierpliwzić i rozczarować. Jednostka Autonomiczna jest skuteczną jako transformatywny lider¹, 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 niekępowanych logiką czy konwencją. To na tym poziomie rozwoju po raz pierwszy wyłania się zdolność dostrzegania i akceptowania paradoksów, sprzeczności oraz tolerowania dwuznaczności. Bowiemy system logiczny, do którego mistrz 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 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 (sprawiedliwość, tolerancja, męstwo) 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 przekonania-
mi i respektujących podobne normy.

¹ Koncepcję transformatywnego pedagoga w kontekście pedagogiki twórczości przedstawili m.in.: E. Jakimowska (2011) i M. Karwowski (2010, 2011).

Mistrz Świadomy konstrukt

Na kolejnym szczeblu rozwoju świadomości głównym celem życiowym człowieka jest bycie świadomym. Przypisany jest mu wewnętrzny spór ogniskujący się wokół paradoksów egzystencjalnych oraz dylematów języka i tworzenia znaczeń. Mistrz Świadomy konstrukt zajmuje się transformacją siebie i innych, generuje zmiany i skutecznie przewodzi przekształceniom społecznym o szerokim zasięgu. Godzi przemiany społeczne z aspektem materialnym i duchowym. Z łatwością porzuca on rolę katalizatora zmian, gdy uzna, że pracę wykonał. Na tym poziomie świadomości 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 go do szukania własnej drogi. To na tym poziomie rozwoju postkonwencjonalnego po raz pierwszy wyłania się zdolność ujmowania wszelkich doświadczeń w terminach zmiany i ewolucji. Mistrz Świadomy konstrukt 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. Ponadto rozwija on zdolność obserwacji własnego umysłu – stan Świadka, który spostrzega przepływające w świadomości myśli, uczucia, oceny itp., nie próbując nimi kierować ani ich przytrzymywać. Stan ów dostarcza mu poczucia uwolnienia od łaknącego uznania, kontrolującego ego. Inaczej niż ludzie na wcześniejszych poziomach, mistrz Świadomy konstrukt dostrzega rozmaite „sztuczki” ego mające chronić jaźń, przykłada wagę do automatycznych nawyków umysłowych. Po raz pierwszy w procesie rozwojowym ego staje się przezroczyście 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 konstruktowi rozważa często ograniczenia racjonalnej myśli i języka, akceptując ich

nieuchronne napięcia i paradoksy. Sprzyja temu rozwinięta zdolność widzenia struktury procesów myślowych, własnych i innych osób, a także świadomość wzorów rozwojowych obejmujących powiększające się spektrum doświadczenia i refleksji. Mistrzowi Świadomemu konstruktowi wszelka wiedza i poznanie jawią się jako skonstruowane, a tym samym iluzoryczne. Daremne 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 zrozumieją 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 świadomego strukturyzowania. Mistrz Świadomy konstruktowi prezentuje perspektywę globalno-historyczną, wykraczającą poza czas jego własnego życia, i potrafi działać poza ramami kreślonymi przez własny krąg kulturowy.

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 osoba obdarzona przejrzystą, wolną od chęci kontrolowania, świadomością, akceptującą siebie i ludzi takimi jakimi są. Mistrz Jednoczący wyzbyty jest uprzedzeń i przesądów, potrafi przyjmować wielorakie punkty widzenia, jest w pełni empatyczny i zdolny do harmonijnego obcowania 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 Koniczyny / Nieskończoność zmieścić w dłoni małej / Wieczność poznać w ciągu godziny* (Blake 1996, s. 187). Osiągnięty poziom integracji świadomości pozwala Jednoczącemu doświadczać ludzkiego istnienia jako aktywnego czynnika w procesie ewolucji kosmosu. Rzeczywistość jawi mu się jako niezróżnicowane fenomenologicznie kontinuum, w którym obiekty i zja-

wiska 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. Sprawia, że każdy czuje się cenny i pełny – wszelka manifestacja życia emanuje bowiem w jego oczach dostojeństwem. Jego istnienie już samo w sobie jest wyzwaniem dla ludzi obdarzonych wartościującą, konwencjonalną świadomością. Doświadczenia szczytowe i wizyjność przefiltrowana przez racjonalny umysł to dla niego zwyczajny sposób przeżywania i doświadczania świata. Mistrz Jednoczący buduje związki z innymi stosownie do ich poziomu rozwojowego, wieku, płci itd. Nie ma według niego lepszych lub gorszych poziomów rozwoju świadomości – wszystkie zajmują właściwe miejsce w procesie ewolucji, a największe osiągnięcia są jedynie kroplą w oceanie ludzkich wysiłków. Mistrz Jednoczący, zajęty powszechną sprawiedliwością, istnieniem i twórczością, bierze również odpowiedzialność za tworzenie znaczeń. Jednakże nie uznaje siebie za wyłącznego twórcę swojej duszy (jak czyni to jednostka Autonomiczna i do pewnego stopnia Świadoma konstruktu). Osoby na konwencjonalnym poziomie rozwoju mogą odbierać go jako osobnika zdystansowanego i nie dość zaangażowanego w cele i troski zwykłych ludzi. Tymczasem 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.

Edukacyjne implikacje modelu rozwoju świadomości postkonwencjonalnej

Mistrz zaabsorbowany własnym rozwojem musi posiadać autentyczny impuls wspierania w tym innych. To stwierdzenie wydaje się oczywiste, ale tak nie jest. Jak wskazuje psycholog Jack J. Bauer z University of Dayton, dopiero osoby, które osiągnęły postkonwencjonalny poziom rozwoju osobistego „rutynowo używają kategorii wzrostu, by nadać sens własnemu życiu. [...] Jednostki postkonwencjonalne 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” (Bauer 2011, s. 103). Nie chodzi tu jedynie o świadomość własnego rozwoju, ale o dostrzeganie w tym fundamentalnego źródła znaczenia w życiu.

Złożone zdolności, które człowiek manifestuje na postkonwencjonalnych poziomach rozwoju świadomości, należy intencjonalnie rozwijać. Zakładam, że jedną z największych przeszkód w rozwijaniu postkonwencjonalnego mi-

strzostwa, a więc rzeczywistych zdolności twórczych, jest niewiedza na temat pionowego rozwoju człowieka dorosłego. Wiedza o typach ludzkiego rozwoju (wertrykalny 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.

Wiedza na temat poziomów rozwoju postkonwencjonalnego wskazuje bezpośrednio na nasze rozwojowe potencjały – każdy kolejny poziom oferuje nowe zdolności i umiejętności, przynosi szerszą perspektywę, a ta otwiera nowe możliwości (Walsh 2012). Postępująca złożoność poznawcza skutkuje szeregiem zdolności, m.in. wzrasta zdolność obierania perspektyw, poszukiwania nowych perspektyw i rozwija się myślenie kontekstualne. Ponadto, przypomina Walsh, tradycje kontemplacyjne sugerują, że poziomy rozwojowe i towarzyszące im stany łączą się gruntownie z mądrością, zarówno w sensie *sophia* – wiedza, jak i *phronesis* – mądrość praktyczna. Rozpoznanie tej materii jest ważne zwłaszcza w kontekście kształcenia osób dorosłych. Wiedza może bowiem rozbudzić motywację rozwojową, która obok samoświadomości – jak pokazują badania (Joiner 2011) – jest głównym czynnikiem kierującym jednostki poza ich obecny poziom rozwojowy. Zdolność do myślenia integralnego rozwijamy, biorąc do ręki integralne mapy, które „otwierają nasze umysły i serca na bardziej ekspansywne, ogarniające, współczujące i integralne pojmowanie Kosmosu i wszystkich jego mieszkańców” (Wilber 2006, s. 211).

Nieznajomość opisywanego obszaru sprawi m.in., że pedagog/andragog nie będzie w stanie prawidłowo adresować wymagań ani dobierać zadań rozwojowych. Niedopasowanie treningów twórczości i treści programów kształcenia ku twórczości/innowacyjności do poziomu rozwojowego osób dorosłych jest faktem. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest podejmowanie działań nieadekwatnych wobec potencjału rozwojowego dorosłych. Ilustruje to choćby zadawane studentom ćwiczenie z zastosowań gumki myszki (popularne zadanie jednego z treningów twórczości), które skierowałabym raczej do młodszych dzieci; studenci wymagają zadań o znacznie większym stopniu złożoności. Z drugiej strony, w publikacjach z zakresu pedagogiki twórczości pojawiają się m.in. zalecenia, aby rozwijać w uczniach zdolność tolerowania dwuznaczności. Tymczasem zdolność dostrzegania i akceptowania paradoksów oraz tolerowania dwuznaczności po raz pierwszy wyłania się na postkonwencjonal-

nym etapie rozwoju, na poziomie Autonomicznym (2–3% dorosłej populacji USA), który stanowi początek rozwoju integralnego. Rozwój tej zdolności dobrze ilustrują wyniki badań Alike Nicolaidis (2008). Badaczkę zainteresowało w jaki sposób ludzie, którzy rozwinęli postkonwencjonalne poziomy świadomości, odnoszą się do zjawiska dwuznaczności (*ambiguity*), jakie kompetencje wykazują i jakie korzyści czerpią z jej doświadczenia. Wyniki tych badań pokazują, że wszystkie osoby manifestujące świadomość postkonwencjonalną dostrzegają w dwuznaczności twórczy potencjał. Dla porównania – jednostki na etapie konwencjonalnym starają się unikać dwuznaczności. Nicolaidis odsłoniła cztery rozmaite sposoby obchodzenia się z dwuznacznością na kolejnych poziomach rozwoju postkonwencjonalnego:

- 1) Indywidualista (pierwszy poziom) – *znosił* dwuznaczność.
- 2) Autonomiczny (drugi poziom) – *tolerował* dwuznaczność.
- 3) Świadomy konstrukt (trzeci poziom) – *poddawał się* dwuznaczności, by wynieść z niej naukę.
- 4) Jednoczący (czwarty poziom) – *generował* dwuznaczność, by wyzwolić większe możliwości zastanej rzeczywistości.

Dwuznaczność zajmowała Indywidualistę i osobę Autonomiczną jedynie w szczególnych okolicznościach i dla określonego celu. Natomiast Jednostka Świadoma konstrukt i Jednocząca odnajdywały w dwuznaczności twórczy składnik życiowego doświadczenia (Torbert i in. 2010).

Obok wiedzy teoretycznej istnieją praktyki katalizujące rozwój ku postkonwencjonalnym, a nawet transkonwencjonalnym, poziomom istnienia. To, co jest wymagane, to nie praktyka, a „celowa praktyka” (Walsh 2012). Zamierzona praktyka sprawia, że świadomie dąży się do poprawy, ogniskuje się na zadaniach, których nie robi się dobrze, ostrożnie ocenia się rezultaty, otrzymuje się informacje zwrotne – również od mistrza, i podtrzymuje się swoje wysiłki w czasie. W ostatnich latach, wskazuje Walsh, badacze przyjrzeni 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 przez dekady się chodzi, nie oznacza, że czyni się w tym postępy, czy staje się mistrzem, stwierdza Walsh. Człowiek może przez dziesięciolecia uprawiać sport, uczyć innych, pisać artykuły lub powieści czy praktykować psychoterapię bez potrzeby dążenia do mistrzostwa.

Istniejąca wiedza o postkonwencjonalnych poziomach świadomości wskazuje na konieczność kształcenia nauczycieli nowego typu. Takich, któ-

rzy posiadają aktualizowaną perspektywę ewolucyjną rozwoju jednostkowego i kulturowego, zdolnych do rozpoznawania i diagnozowania poziomów rozwojowych² oraz inicjujących i prowadzących praktyki stymulujące ten rozwój. Spektrum zdolności i kompetencji postkonwencjonalnych układa się w użyteczny model, którego rozmaite aspekty badacze wciąż rozwijają. Zastosowanie tego modelu pozwoli rozpoznawać zdolności wyłaniające się z danym poziomem rozwojowym, wspierać ich rozwój oraz ułatwi przejście ku wyższemu porządkowi zdolności.

Aby osoby dorosłe miały szansę rozwijać i ustanawiać we własnej świadomości postkonwencjonalne poziomy mistrzostwa, potrzebują wiedzy, „systematycznych instrukcji i troskliwego prowadzenia przez wykwalifikowanych nauczycieli, jak również regularnej, długoterminowej praktyki” (Cook-Greuter 2000, s. 238). Dopóki takich nauczycieli nie wykształcimy, pomocne mogą być książki – swoiste mapy (Kegana, Becka i Cowana, Joinera i Josepha, Cook-Greuter, Torberta, Wilbera i in.) obrazujące jednostkowe i kolektywne ścieżki etapów rozwojowych osób dorosłych. 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, ale także solidnej, celowej praktyki pod okiem postkonwencjonalnego, urzeczywistnionego mistrza – uważnego i wspierającego przewodnika po meandrach ewolucyjnego rozwoju świadomości.

Literatura

Combs A., Krippner S. (2011), *A dynamical view of the personality in evolution*, [w:] *The post-conventional personality: Empirical perspectives on higher development*, Pfaffenberger A., Marko P., Combs A. (red.), SUNY Press, New York, s. 205–220.

² Z. Kwieciński już w 1991 r. pisał, że „niezbędne są kompetencje nauczycieli do diagnozowania stadium rozwojowego struktur poznawczych i moralnych konkretnego ucznia, jego witalnych potrzeb i możliwości, aby przez zadania trudne, odpowiednio przekraczające obecny poziom jego rozwoju stymulować rozwój ku wyższemu jakościowo stadium struktur poznawczych i kompetencji, ku któremu naturalnie zmierza samo dziecko” (Kwieciński 2012, s. 386). Owe kompetencje do diagnozowania należałoby rozszerzyć na diagnozowanie stadiów rozwojowych osób dorosłych. Dwie dekady temu M. Przetacznik-Gierowska i M. Tyszkowa wskazywały, iż „rozwój psychiczny człowieka trwa przez całe życie, tj. od jego poczęcia aż do śmierci, przy czym zmiany rozwojowe w wieku dojrzałym nie są ani mniej liczne, ani mniej głębokie, niż te, które dokonują się w okresie dzieciństwa” (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996, s. 31).

- Bauer J.J. (2011), *The postconventional self: Ego maturity, growth stories...and happiness?*, [w:] *The postconventional personality: Empirical perspectives on higher development*, Pfaffenberger A., Marko P., Combs A. (red.), SUNY Press, New York, s. 101–117.
- Blake W. (1996), *Proroctwa niewinności*, [w:] „Z Tobą, więc ze Wszystkim”. 222 arcydzieła angielskiej i amerykańskiej liryki religijnej, wybór, przekład i opracowanie S. Barańczak, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Błajet P. (2012), *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- 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” 64(5–7), s. 503–512.
- Commons M.L., Richards F.A. (2003). *Four postformal stages*, [w:] *Handbook of adult development*, Demick J., Andreoletti C., Kluwer Academic/Plenum, New York, s. 199–219.
- Cook-Greuter S. (2013), *Assumptions versus assertions: Separating hypotheses from Truth in the Integral Community*, “Journal of Integral Theory and Practice” 8(3&4), s. 227–236.
- Cook-Greuter S. (2011), *A report from the scoring trenches*, [w:] *The postconventional personality: Empirical perspectives on higher development*, Pfaffenberger A., Marko P., Combs A. (red.), SUNY Press, New York, s. 96–120.
- Cook-Greuter S. (2010a). *Postautonomous ego development: A study of its nature and measurement*, Integral Publishers, Boston.
- Cook-Greuter S. (2010b), *Second-tier gains and challenges in ego development*, [w:] *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model*, Esbjörn-Hargens S. (red.), SUNNY Press, New York, s. 303–321.
- Cook-Greuter S. (2000), *Mature ego development: A gateway to ego transcendence?*, “Journal of Adult Development” 7(4), s. 227–239.
- Jakimowska E. (2011), *Transformacyjny pedagog jako twórca i aktywizator zmian*, [w:] *Wokół pedagogiki zdolności*, Łaszczyk J., Jabłonowska M., Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa, s. 217–224.
- Karwowski M. (2011), *The creative mix: Teacher’s creative leadership, school creative climate, and students’ creative self-efficacy*, „Chowanna” nr 2, s. 25–43.
- Karwowski M. (2010), *Nauczycielskie przewodzenie – perspektywy teoretyczne i metoda pomiaru*, „Ruch Pedagogiczny” nr 81, s. 57–87.
- Kegan R. (1982), *Evolving self. Problem and process in human development*, Harvard University Press, Cambridge–London.
- Kielar M.B. (2012), *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2012), *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Loevinger J. (1976), *Ego development: Conceptions and theories*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Nicolaides A., *Learning their way through ambiguity: Explorations of how nine developmentally mature adults make sense of ambiguity*, unpublished doctoral dissertation, Columbia University Teachers College, New York.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. I, PWN Warszawa.
- Torbert W.R. (2013), *Listening into the dark: An essay testing the validity and efficacy of collaborative developmental action inquiry for describing and encouraging transformations of self, society, and scientific inquiry*, “Integral Review” 9(2), s. 264–299.

- Torbert W.R., Livne-Tarandach R., McCallum D., Nicolaidis A., Herdman-Barker E. (2010), *Developmental action inquiry: A distinct integral theory that actually integrates developmental theory, practice, and research*, [w:] *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model*, Esbjörn-Hargens S. (red.), SUNNY Press, New York, s. 413–429.
- Torbert W.R. (2003), *Personal and organizational transformations through action inquiry*, The Cromwell Press, London.
- Torbert W.R. (1994), *Cultivating post-formal development: higher stages and contrasting interventions*, [w:] *Transcendence and mature thought in adulthood*, Miller M., Cook-Greuter S. (red.), MD: Rowman and Littlefield, Lanham, s. 181–203.
- Walsh R. (2012), *Wisdom: An integral view*, “Journal of Integral Theory and Practice” 7(1), s. 1–21.
- Wilber K. (2006), *Integralna teoria wszystkiego*, tłum. Urbański C., Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Wilber K. (2002), *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, tłum. Smagacz H., Wydawnictwo J. Santorski & Co Wydawnictwo, Warszawa.