

**Marzanna Bogumiła Kielar**

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0002-9266-8416

## **Pedagog integralny jako ewolucyjny lider**

### **Wprowadzenie**

Idea pedagoga integralnego wyrasta z koncepcji edukacji integralnej opartej na modelu AQAL Kena Wilbera, amerykańskiego filozofa i psychologa<sup>1</sup>. Definicja edukacji integralnej AQAL mówi dwie rzeczy: po pierwsze: „integruje ona mocne strony tradycyjnej, modernistycznej i postmodernistycznej teorii i praktyki, poprzez włączanie perspektyw pierwszej-, drugiej- i trzeciej osoby, po drugie: jest zobowiązaniem do wertykalnego rozwoju i horyzontalnej integracji zarówno uczniów, jak i nauczycieli”<sup>2</sup>. Edukacja integralna korzysta z szerokiego spektrum podejść – biologicznych, behawioralnych, kulturowych, społecznych i psychologicznych (w szczególności psychologia konstruktivistyczno-rozwojowa) – by na tej podstawie wypracować zestaw najlepszych praktyk wspierających trwającą transformację

---

<sup>1</sup> Koncepcję edukacji integralnej AQAL przedstawiono szeroko w monografii *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. – Zob. Marzanna Bogumiła Kielar, *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012. Edukację AQAL rozwijają polscy pedagodzy, którzy rekonstruują ją i adaptują do praktyki pedagogicznej: P. Błajet (2012, 2015, 2016), P. Błajet, B. Przyborowska (2012, 2015), B. Przyborowska (2013), M.B. Kielar (2012), M.B. Kielar, A. Gop (2012), K. Krasoń (2015), B. Przyborowska, P. Błajet, I. Murawska, E. Aksamit (2017). Z. Kwiecieński, odwołuje się do teorii Wilbera m.in. w kontekście pedagogiki krytycznej, uznając ją za inspirującą (2017).

<sup>2</sup> S. Esbjörn-Hargens, *Integral theory in service of enacting integral education: Illustrations from an online graduate program*, w: (red.) S. Esbjörn-Hargens, J. Reams, O. Gunnlaugson, *Integral Education: New directions for higher learning*, s. 57–77, SUNY Press, New York 2010, s. 62.

wertykalną i wyłaniającą się w toku ewolucji inkluzyjną świadomość integralną.

Świadomość integralna<sup>3</sup> łączy wartości i zdobycze wszystkich poprzedzających ją poziomów rozwojowych (archaicznego, magicznego, tradycyjnego, modernistycznego, postmodernistycznego i post-postmodernistycznego/integralnego), przekraczając zarazem ich ograniczenia i wnosząc umiejętności, których wcześniejsze porządki nie znają. Ewolucyjny, syntetyzujący i inkluzyjny charakter świadomości integralnej łączy się m.in. ze zdolnością obierania wielorakich perspektyw, postrzeganiem rzeczy i zdarzeń jako formatywnych części większych systemów i metasystemów, ujmowaniem zjawisk jako systemów otwartych, podlegających przemianom, z dostrzeganiem wielorakiej, nielinernej przyczynowości i jej powiązań w czasie czy z biegłością łączenia antagonistycznych paradygmatów w meta-paradygmat<sup>4</sup>. Istotna jest umiejętność rozpoznania, że światopoglądy, perspektywy, teorie i metodologie nauk społecznych, sztuki i tradycji duchowych są fragmentaryczne, a zarazem komplementarne.<sup>5</sup> Ważnym wyróżnikiem świadomości integralnej jest to, że łączy ona w sobie cztery współ-ewoluujące, komplementarne wobec siebie, lecz zarazem nieredukowalne wzajem do siebie wymiary istnienia (wewnętrzny: intencjonalny wymiar jednostkowy i kulturowy wymiar kolektywny oraz zewnętrzny: behawioralny wymiar jednostkowy i systemowy wymiar kolektywny) oraz wszystkie poziomy egzystencji (doświadczenie sensoryczne, mentalne

---

<sup>3</sup> Szersze omówienie idei integralności oraz koncepcje polskiej edukacji integralnej zob. – Kielar M. B., Gop A. *Idea integralności jako ważny aspekt kształcenia uniwersyteckiego w XXI wieku*, „Pedagogika Społeczna” 2018 nr 1 (67), s. 9–25.; Kielar M.B., *Idee edukacji integralnej w polskiej pedagogice*, w: (red.) S. Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski, *Pedagogika Filozoficzna* t. VI: *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*, s. 359–376, Wydawnictwo Naukowe TPF „Chowanna”, Łódź 2015.

<sup>4</sup> Zob. M. L. Commons, L. M. Bresette L. M., *Illuminating major creative scientific innovators with postformal stages*, w: (red.) C. Hoare, *Handbook of adult development and learning*, s. 255–288, Oxford University Press, New York 2006; P. Marshall, *Towards a complex integral realism*, w: (red.) R. Bhaskar, S. Esbjörn-Hargens, N. Hedlund, M. Hartwig, *Metatheory for the twenty-first century. Critical realism and integral theory in dialogue*, s. 140–182, Routledge, London and New York 2016.

<sup>5</sup> Zob. M. Molz, *Toward integral higher education study programs in the European higher education area: A programmatic and strategic view*, „Integral Review” December 2009, 5(2), s. 164.

i duchowe). Ponadto spaja ona i na równi respektuje naukowe, artystyczne i duchowe dyscypliny, uwzględniając wszystkie ważne pola badań i włączając możliwie największą liczbę zasadnych prawd cząstkowych z różnych obszarów wiedzy.<sup>6</sup> Należy podkreślić, że człowiek, który osiągnął integralne poziomy rozwoju świadomości (np. w linii poznania, tożsamości, afektów, moralności) ma dostęp do wszystkich wcześniejszych poziomów rozwojowych, jednak nie utożsamia się z żadnym z nich, nawet z poziomem integralnym. Dzięki temu – uwolniony od konieczności działania w ramach jednego, wąskiego poziomu i obrazującego go światopoglądu (np. tradycyjnego, modernistycznego czy postmodernistycznego) – może konstruktywnie pracować w pełnym spektrum wyłaniających się hierarchicznie porządków świadomości, może rozwijać siebie i wspierać innych w rozwoju.

### **Rozwój świadomości w perspektywie integralnej**

Podjęcie integralne zachęca do świadomego, zamierzonego rozwoju – horyzontalnego i wertykalnego – zarówno jednostek, jak i grup społecznych<sup>7</sup>. Rozwój horyzontalny świadomości znajduje swoją realizację w stopniowym przyroście wiedzy i kwalifikacji oraz w ich przekazywaniu przez objaśnianie. Odbywa się to w ramach danego poziomu rozwoju świadomości, na przykład tradycyjnego, modernistycznego czy postmodernistycznego i nie towarzyszy temu zasadnicza zmiana światopoglądu. Rozwojowi poziomemu sprzyja m.in. nauka szkolna i uczenie się w toku całego życia, ukierunkowanie siebie, wpływ życiowych doświadczeń, treningi etc.

Rozwój wertykalny (psychiczny i kulturowy), który badacze obrazują metaforą górskiej wspinaczki i dzielą na wyłaniające się ewolucyjnie etapy: przedkonwencjonalny, konwencjonalny, postkonwencjonalny (postformalny) i metasymboliczny (transpersonalny), jest dużo

---

<sup>6</sup> Zob. S. Esbjörn-Hargens, K. Wilber, *Toward a comprehensive integration of science and religion: A post-metaphysical approach*, w: (red.) P. Clayton, Z. Simpson, *Religion and science*, Oxford University Press, New York 2006.

<sup>7</sup> Zob. S. R. Cook-Greuter, *Making the case for a developmental perspective*, „Industrial and Commercial Training” 2004 nr 36, p. 275–288; M. B. Kielar, *Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej*, „Pedagogika Społeczna” 2015 nr 2, s. 53–70.

rzadszy wśród osób dorosłych.<sup>8</sup> 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. Rozwój wertykalny niesie radykalną zmianę obrazu rzeczywistości i interpretacji doświadczeń – transformację świadomości. Rozwijając się wertykalnie wzdłuż wielu odrębnych linii rozwojowych – poznania, moralności, tożsamości (ego) i in. – człowiek urzeczywistnia wyłaniające się hierarchicznie porządki świadomości o postępującej złożoności i głębi. Każdy z tych porządków to manifestacja odrębnego światopoglądu, systemu wartości, odmiennych zasad moralnych, zdolności poznawczych i związanych z nimi zdolności obierania perspektyw (od egocentrycznej przez etnocentryczną, światocentryczną po kosmocentryczną). Kwestie etapowego rozwoju świadomości dojrzałych dorosłych omówiono szczegółowo w innym miejscu<sup>9</sup>.

Współczesna nauka przedstawia wiele modeli świadomości ewoluującej do poziomów postkonwencjonalnych, postformalnych i metasymbolicznych. Owe modele mają solidne empiryczne ugruntowanie<sup>10</sup>, niektóre z nich przedstawia Schemat 1.

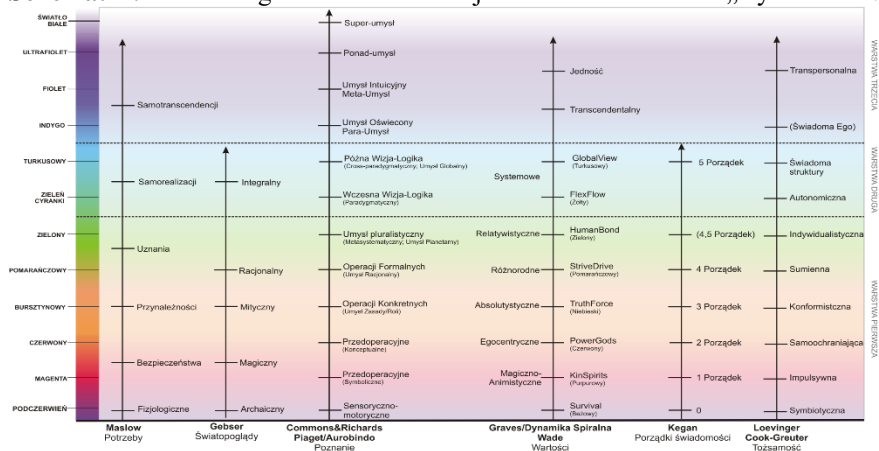
---

<sup>8</sup> Zob. S.R. Cook-Greuter, *Rare forms of self-understanding in mature adults*, w: (red.) M. E. Miller, S. R. Cook-Greuter, *Transcendence and mature thought in adulthood: The further reaches of adult development* (s. 119-146), MD: Rowan & Littlefield, Lanham 1994; teź: *Mature ego development: A gateway to ego transcendence?* „Journal of Adult Development” 2000 t. 7(4), s. 227–239; teź: *Making the case...*, dz. cyt.; teź: *Postautonomous ego development: A study of its nature and measurement*. Integral Publishers, Boston 2010; teź: *A report from the scoring trenches*, w: (red.) A. H. Pfaffenberger, P.W. Marko, A. Combs, *The postconventional personality: Assessing, researching, and theorizing higher development* (s. 57–71), SUNY Press, New York 2011; J. Loewinger, *Ego development: Conceptions and theories*, CA: Joss-Bass, San Francisco 1976; W. R. Torbert & Associates, *Action inquiry: The secret of timely and transforming leadership*, CA: Berrett-Koehler Publishers, Oakland 2004; K. Wilber, *Integral spirituality: A startling new role for religion in the modern and post-modern world*, Integral Books, Boston & London 2007.

<sup>9</sup> M. B. Kielar, *Rozwój osób dorosłych...*, dz. cyt.

<sup>10</sup> Zob. M. L. Commons, A. Pekker, *Presenting the formal theory of hierarchical complexity*, „World Future” 2008 t. 64, s. 375–382; S. Cook-Greuter, *Ego development: Nine levels...*, dz. cyt.; R. Kegan, *Evolving self. Problem and process in human development*, Harvard University Press, Cambridge – London 1982; W. Torbert & Associates, *Action inquiry. The secret of timely and transforming leadership*, Berrett-Koehler, San Francisco 2004; J. Loewinger, *Ego development: Conceptions and theories*, CA: Joss-Bass, San Francisco 1976; K. Wilber, *Integral spirituality...*, dz. cyt.

**Schemat 1.** Niektóre główne linie rozwoju świadomości i ich „wysokość”<sup>11</sup>.



Źródło: K. Wilber, T. Patten, A. Leonard, M. Morelli<sup>12</sup>, s. 103.

Edukacja głównego nurtu, znajdująca się pod przemożnym wpływem światopoglądu modernistycznego i zamknięta w ramach redukcjonistycznego rozumowania formalnooperacyjnego, nie dostrzega tej ewolucji. Integralny pedagog powinien jednakże prowadzić uczniów ku postformalnym poziomom istnienia. Pomocne będą tu modele obrazujące wertykalny rozwój świadomości i wyłaniających się hierarchicznie porządków rozumowania o wzrastającej złożoności. Wspomogą one pedagoga w zrozumieniu ludzi o innych światopoglądach czy odmiennych systemach wartości odzwierciedlających wcześniejsze poziomy rozwoju<sup>13</sup>. Ponadto pokazują one możliwości rozwojowe świadomości, jeśli tylko

<sup>11</sup> Rozwojowa wysokość jest neutralnym (w stosunku do treści) słowem używanym do porównywania i oznaczania stopnia obecnego rozwoju w różnych liniach rozwojowych. Wilber podkreśla, że poziomowi rozwoju w danej linii (na przykład w linii poznania) nie można odnosić do poziomów w innych liniach (na przykład tożsamości czy potrzeb). Badania, które wyłoniły struktury w poszczególnych liniach (na przykład Kohlberga czy Loevinger) nie włączają określeń czy poziomów z innych linii, twierdzi Wilber i obrazuje to analogią wielu ścieżek wiodących na górski szczyt – rozpościerający się widok za każdym razem będzie nieco inny. Paleta barw z lewej strony schematu ułatwia oznaczanie ogólnego zaawansowania w rozmaitych liniach rozwoju. – Zob. K. Wilber, *Integral spirituality...*, dz. cyt.

<sup>12</sup> K. Wilber, T. Patten, A. Leonard, M. Morelli, *Integral life practice: A 21<sup>st</sup> century blueprint for physical health, emotional balance, mental clarity, and spiritual awakening*, Integral Books, Boston&London 2008, s. 103.

<sup>13</sup> Por. K. Wilber, *The religion of tomorrow: A vision for the future of the great traditions – more inclusive, more comprehensive, more complete*, Shambala, Boulder 2017.

człowiek podejmie wyzwanie i podąży drogą rozwoju, nabierając z każdym kolejnym poziomem coraz większej autonomii, samoświadomości, wyższych dyspozycji poznawczych i moralnych. Jak pokazują badania<sup>14</sup>, nawet niezbyt dokładne zgłębianie jednego czy drugiego modelu rozwojowego aktywuje i przyspiesza rozwój osoby przez wyłaniające się ewolucyjnie poziomy rozwoju, tworzy przestrzeń dla ekspansji jej świadomości.

Ponieważ większość nauczycieli operuje na konwencjonalnych poziomach rozwoju, należy przede wszystkim otwierać przed nimi możliwość rozwoju postkonwencjonalnego (postformalnego) i integralnego. Bowiem to poziom rozwoju świadomości nauczyciela w wymiarze wertykalnym – w linii poznania (gdzie wskaźnikiem wzrostu jest m.in. postępująca zdolność obierania perspektyw innych bytów i coraz wyższa liczba obieranych perspektyw<sup>15</sup>), a także w liniach tożsamości, moralności, potrzeb i in. – determinuje efektywność jego wysiłków w pobudzaniu i wspieraniu rozwoju uczniów.

### **Idea integralnego przywództwa a kompetencje pedagoga integralnego**

Badania nad wertykalnym rozwojem świadomości osób dorosłych, zwłaszcza nad rozwojem poznawczym, szczególnie mocno wpływają na dziedzinę przywództwa, katalizując rozwój integralny w tym obszarze.<sup>16</sup> Szeroko wykorzystywane są tu m.in. modele rozwoju tożsamości teoretyków konstruktywistyczno-rozwojowych: Jean

---

<sup>14</sup> Zob. tamże, s. 47–48.

<sup>15</sup> Dokładna analiza zjawiska obierania perspektyw jako narzędzia rozwoju świadomości i jego znaczenie w praktyce edukacyjnej zob. M.B. Kielar, *Praktyka obierania perspektyw jako instrument rozwoju*, „Rocznik Andragogiczny” 2017 t. 24, s. 41–59.

<sup>16</sup> Zob. A. J. Braks, *Leadership coaching leads to later stage development*, „Integral Review” 2020 vol. 16 nr 1, s. 332–356; J. Reams, *An overview of adult cognitive development research and its application in the field of leadership studies*, „Behavioral Development Bulletin” 2016 vol. 21 no. 2, <http://dx.doi.org/10.1037/bdb0000032>; B. C. Brown, *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 Business School, Hertfordshire 2011, UK, <http://integralthinkers.com/wp-content/uploads/Brown-2011-empirical-study-of-sustainability-leaders.pdf>, data przejrzania 18.09.2019; N. Vincent, *Evolving consciousness in leaders: Promoting late-stage conventional and postconventional development*, Unpublished doctoral dissertation. University of Adelaide, Adelaide, Australia 2014.

Loevinger, Susanne Cook-Greuter i William R. Torberta (zob. Schemat 1, Tabela 1).

**Tabela 1.** 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	Oportunistą (4,3%)
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 konstrukt	Mag (1,5%)
10	Jednoczący		Ironista (0,5%)

Źródło: na podstawie A.H. Pfafenberger, P.W. Marko.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> A. H. Pfafenberger, P. W. Marko, *Exceptional maturity of personalisty: An emerging field...*, dz. cyt., s. 3.

Rozwój świadomości integralnej – wskazują zamieszczone w tabeli modele – rozpoczyna się wraz z osiągnięciem poziomu Autonomicznego/Stratega. Skuteczność zaawansowanych programów kształcenia liderów można obiektywnie mierzyć w terminach rozwoju wertykalnego – liderzy w swoim rozwoju pionowym osiągają poziom, gdzie m.in. potrafią przekraczać i przekształcać konwencjonalne paradygmaty, generować szerokie zmiany społeczne, integrować zasady rozwojowe czy tworzyć warunki dla rozwoju innych i rozwój ów stymulować. Warto podjąć próbę zastosowania modeli rozwoju świadomości w edukacji głównego nurtu, jako ważnego narzędzia dostarczającego wiedzy o poziomach rozwoju jednostki, kultury i środowiska, kierującego ku postformalnym zdolnościom poznawczym, postkonwencjonalnym zasadom moralnym czy wyżej złożonym porządkom tożsamości. W pierwszym rzędzie należy włączyć te modele do kształcenia pedagogów, aby mogli być ewolucyjnymi przewodnikami prowadzącymi człowieka trajektorią rozwoju do najwyższych, najpełniejszych poziomów.

Pojmuję przywództwo (*leadership*) jako aktywność, a nie pozycję czy rolę w organizacji. Definiuję je – za Billem Joinerem – jako „działanie powzięte z pro-aktywną postawą oraz intencją, by zmienić coś na lepsze”<sup>18</sup>.

Barrett C. Brown, ekspert w obszarze rozwoju i kształcenia liderów oraz zarządzania zmianą, przedstawił niezmiernie ciekawe empiryczne, prekursorskie badania niosące wgląd w działania liderów i liderów zmiany, którzy rozwinęli się do najwyższych postformalnych, integralnych poziomów świadomości, jakie naukowcy są w stanie obecnie zbadać<sup>19</sup>. Badacz, na podstawie modelu W. Torberta (poziomy: Strateg, Mag, Ironista), rozpoznał kilkanaście powiązanych z rozumowaniem postformalnym zdolności liderów oraz ważne praktyki stymulujące rozwój świadomości (różne formy medytacji, praca z coachem lub mentorem,

---

<sup>18</sup> B. Joiner, *Leadership at postconventional stages of adult development*, [w:] *The postconventional personality...*, dz. cyt., s. 134.

<sup>19</sup> Zob. B. C. Brown, *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](http://integralthinkers.com/wp-content/uploads/Brown_2011_Conscious-leadership-for-sustainability_Full-dissertation_v491.pdf), wielokrotne otwarcia 2012–2020. Badania Browna omówiono szerzej w artykule: M. B. Kielar, *Rozwój osób dorosłych...*, dz. cyt. s. 53–70.



prowadzenie refleksyjnego dziennika jako forma samobadania). Czerpiąc inspirację z rozstrzygnięć B.C. Browna i przenosząc je do integralnej praktyki pedagogicznej powiemy, że pedagog/andragog, który rozwinął się do najwyższych poziomów postformalnych będzie:

1. Nadawał pracy pedagogicznej i wychowawczej głębokie znaczenie. Będzie ona dla niego praktyką duchową, drogą przeobrażania siebie, swoich uczniów i świata, działaniem w służbie innym.
2. Włączy intuicję w proces podejmowania decyzji i wykorzysta post-racjonalne analizy w poznawaniu rzeczywistości, prowadzące do głębokich wglądów. Ułatwi dostęp do tego typu doświadczeń i informacji swoim uczniom.
3. Potrafi z pokorą zatrzymać się w obliczu niewiedzy czy nieplanowanej zmiany, nie dążąc do niezwłocznej odpowiedzi, a przejawiając ciekawość i głębokie zaufanie do siebie, uczniów i procesu edukacyjnego, który prowadzi przez niepewność.
4. Posiada głęboką znajomość siebie, z czym łączy się zdolność do obserwacji dynamiki psychologicznej własnego środowiska wewnętrznego, skanowanie emocji, stanów psychiki i zarządzanie nimi w taki sposób, by niewłaściwie nie wpływały na aktywność pedagogiczną. Potrafi dostroić się do własnych ukrytych w cieniu, kierowanych temperamentem sił, a także uzyskać stan „energetycznej czystości” w pracy z uczniami. Umiejętnie wspiera uczniów w dostrzeganiu ich „zaprogramowania” (milczące założenia, ograniczające wierzenia, projekcje etc.) i kształtowaniu odpowiedzi na nie.
5. Posiada zdolność obierania wielu różnych perspektyw w odniesieniu do rzeczywistości edukacyjnej. Jest ciekawy oraz intelektualnie i emocjonalnie otwarty na nowe perspektywy, zwłaszcza będące wyzwaniem i odwrotnością jego własnego punktu widzenia.
6. Posiada rozwiniętą zdolność do dialogu z systemem edukacyjnym, potrafi czynić go bardziej zrównoważonym, naciska na jego rozwój, obserwuje odpowiedź systemu i dostraja się stosownie do niej. Jest w stanie wpływać na system edukacyjny poprzez wprowadzanie rozmaitych interwencji, eksperymentów czy zasiewanie idei.
7. Rozpoznaje i wykorzystuje uwarunkowania sprzyjające przeobrażeniu systemu edukacyjnego, sprawnie porusza się wokół przeszkód, rozpoznaje napięcia i blokady hamujące rozwój uczniów i systemu nauczania.

8. Jest zdolny do stałego samorozwoju, tworzy środowisko dla rozwoju jaźni w wymiarach intrapersonalnych, interpersonalnych, poznawczych i innych. Potrafi tworzyć wspólnoty i angażować mentorów inspirujących i prowokujących rozwój uczniów/studentów. Podtrzymuje stymulującą rozwój przestrzeń (m.in. poprzez budowanie zaufania, autorefleksję), a także utrzymuje napięcie istotnych pytań oraz energetyczny potencjał tego, co sprzyja rozwojowi uczniów i czego wymaga przestrzeń rozwoju.
9. Posiada rozwiniętą zdolność tworzenia wspierających bądź będących wyzwaniem warunków dla rozwoju swoich uczniów i systemu edukacyjnego. Przeczuwając ich kolejne ruchy rozwojowe, wprowadza interwencje stymulujące dalszy rozwój. Przykrawa język rozmowy do różnych światopoglądów swoich uczniów/studentów, wspierając ich rozwój, grup, systemu edukacyjnego. Jego działania mają solidne ugruntowanie w ogólnej wiedzy na temat mechanizmów rozwoju jednostek, grup i systemów.
10. Rozumie węzłowe idee i język teorii integralnej, która oferuje narzędzia wspierania jego własnego rozwoju, uczniów i tworzenia wielowymiarowego środowiska edukacyjnego w rzeczywistym miejscu i czasie. Potrafi stosować w swojej praktyce pedagogicznej elementy modelu AQAL, np. poprzez integralną strukturę lekcji, programu zajęć czy praktyki transformacyjne. Używa teorii integralnej do oceny lub diagnozy treści edukacyjnych i projektowania interwencji pedagogicznych/edukacyjnych. Jego najpilniejszym zadaniem jest dostrzeganie ewoluujących wymiarów istnienia – intencjonalnego, behawioralnego, kulturowego i systemowego – w sobie, uczniach/studentach i w systemie edukacyjnym. Obdarzanie tych wymiarów równomierną uwagą, bez umniejszania któregośkolwiek, koordynowanie ich i tworzenie dynamicznej przestrzeni katalizującej rozwój.

Jakie zdolności manifestuje integralny pedagog i jak funkcjonuje na trzech – wyłaniających się w porządku hierarchicznym – poziomach rozwoju postkonwencjonalnego wg modelu J. Loewinger i S. Cook-Greuter:

- Pedagog Autonomiczny (J. Loewinger, S. Cook-Greuter)/Strateg (W.R. Torbert),
- Pedagog Zintegrowany (J. Loewinger)/Świadomy konstrukt (S. Cook-Greuter)/Mag (W.R. Torbert),

– Pedagog Jednoczący (S. Cook-Greuter)/Ironista (W. R. Torbert)<sup>20</sup>.

Pedagog/andragog Autonomiczny (faza wstępna świadomości integralnej) – wiedziony pragnieniem samoaktualizacji i samospełnienia, generujący zmiany zarówno we własnym życiu, jak i w środowisku edukacyjnym – jest efektywny jako transformatywny lider. Jego rozwinięte zdolności katalizowania rozwoju uczniów, pozwalają na konfrontowanie ich z nowymi perspektywami, rozwijanie ich najgłębszego potencjału, nastawianie na ich progi rozwojowe i niwelowanie barier hamujących rozwój. Do pracy pedagogicznej potrafi włączać z łatwością fantazję, sny i wyobraźnię, której nie krępuje logika ani konwencja. Jego silna, autonomiczna jaźń pozwala mu odsłonić i zaakceptować ukryte w cieniu treści psychiki. Dostrzega i akceptuje sprzeczności, paradoksy, toleruje dwuznaczności, a konflikty ról i dylematy uznaje za nieuniknione. Jego system logiczny pozwala mu bowiem integrować psychologiczne elementy paradoksalne i nie zużywa energii na działania obronne. Drogie są mu sprawiedliwość i tolerancja, dąży do wypełnienia obietnicy znaczącego życia i realizacji swego potencjału. Pedagog Autonomiczny osądza i wartościuje siebie nie tylko w powiązaniu z tym, czy się rozwija, ale także w zależności od tego, czy pomaga swoim uczniom w rozwoju<sup>21</sup>.

Pedagog Świadomy konstrukt rozwiniął zdolność tworzenia wspierających warunków rozwojowych, np. przez organizowanie energetyzującej przestrzeni klasowej i obszarów wyłaniających innowacje, inicjowanie żywego dialogu, zasiewanie idei, tworzenie znaczących powiązań czy rozpoznawanie blokad w systemie edukacyjnym i poprawianie przepływu. Świadomość konstruktu to pierwszy poziom rozwojowy, który udostępnia ludziom zdolność postrzegania wszelkich doświadczeń w terminach zmiany i ewolucji. To z kolei sprawia, że bardziej niż pedagog Autonomiczny postrzega on swoich uczniów jako ewoluujące, dynamicznie rozwijające się istoty i empatycznie dostosowuje własne interakcje do ich poziomów rozwojowych (nigdy tych poziomów nie traci z oczu). Nie przytłacza ucznia, a dopasowując się do jego potrzeb

---

<sup>20</sup> Szerokie omówienie wymienionych poziomów rozwoju postkonwencjonalnego zob. M. B. Kielar, *Integralne poziomy mistrzostwa. Edukacyjne implikacje modelu rozwoju postkonwencjonalnego Susanne Cook-Greuter*, „Pedagogika Społeczna” 2014, nr 4, s. 51–62.

<sup>21</sup> Por. J. J. Bauer, *The postconventional self: Ego maturity, growth stories...and happiness?...* dz. cyt.

rozwojowych, pozwala mu odnaleźć własną drogę pośród jego własnych znaczeń. Skłania go do podejmowania wyzwań i zachęcają do odważnych transformujących eksperymentów, przekazując mu jasne informacje zwrotne. Pedagog/andragog Świadomy konstrukt posiada szeroki dostęp do intuicji, uczuć, snów, treści archetypowych i stanów cielesnych – umie owe źródła wiedzy wykorzystać na równi z wiedzą racjonalną. Rozwija zdolność obserwacji treści własnego umysłu i struktury własnych procesów myślowych, odkrywając fundamentalne ograniczenia racjonalnego rozumowania, limity języka i gry ego chroniące jaźń. Obdarza uwagą własne nawyki umysłowe (np. automatyczne osądzanie), własne racjonalne i emocjonalne zachowania po to, aby tworzyć stosowniejsze teorie życia i natury. Lider Świadomy konstrukt buduje własną oryginalną, nową przestrzeń edukacyjną.

Pedagog/andragog Jednoczący jest wizjonerem operującym wewnątrz rozszerzonych ram czasowych, obejmujących całą historię Ziemi i jej przyszłość. Rozwinął on zdolność stymulacji głębokiego rozwoju uczniów/studentów w tworzonych przez siebie sprzyjających warunkach. Każdy uczeń czuje się przy nim cenny i pełny, a nie zakładająca niczego, wyzbyta uprzedzeń i empatyczna obecność Jednoczącego buduje z wychowankami związku 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. 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. Pedagog Jednoczący odczuwa głęboki związek z innymi jako bytami walczącymi o przetrwanie i usiłującymi nadać znaczenie własnej egzystencji. Jego istnienie i działania stanowią wyzwanie dla ludzi obdarzonych wartościującą konwencjonalną świadomością.

Pionier edukacji integralnej AQAL w Polsce Piotr Błajet, sięga do metateoretycznego modelu AQAL K. Wilbera, kreśląc koncepcję integralnego przywództwa sportowego: trener, menedżer, nauczyciel<sup>22</sup>. Toruński badacz wykorzystuje tu zarówno aspekt horyzontalny (cztery wymiary istnienia i doświadczenia rzeczywistości: intencjonalny,

---

<sup>22</sup> Zob. P. Błajet, *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

behawioralny, kulturowy i systemowy), jak i wertykalny (wyłaniające się hierarchicznie poziomy egzystencji) meta-modelu integralnego. Uwzględnianie wszystkich wymienionych aspektów jest warunkiem pozytywnej i trwałej zmiany rozwojowej. Rolą lidera jest ukazywanie jednostkom znaczenia aktywności w każdym z wymiarów istnienia. P. Błajet przypomina, że istnieją różne poziomy bycia liderem, jeśli zagadnienie przywództwa ujmować w perspektywie rozwojowej, a na poziomie integralnym „podstawową kategorią orientującą jego perspektywę oglądu rzeczywistości i działania jest zmiana: jako właściwość otoczenia i jako założenie orientujące własną aktywność”<sup>23</sup>.

### **Podsumowanie**

Kompetencje ewolucyjnego lidera – m.in. integralne porządki tożsamości i złożone zdolności poznawcze wykraczające poza ostatni rozpoznany przez J. Piageta etap operacji formalnych – wyłaniają się ewolucyjnie dopiero na etapie świadomości postkonwencjonalnej. Pokazują to rygorystyczne badania empiryczne teoretyków konstruktywistyczno-rozwojowych (m.in. J. Loevinger, R. Kegan, S. Cook-Greuter, W. R. Torbert, M. L. Commons.). Pedagog musi osiągnąć co najmniej wstępny poziom świadomości integralnej w terminach wertykalnego wzrostu (poziom Autonomiczny), aby skutecznie przewodzić uczniom/studentom na ścieżkach rozwoju, kierować ich ku najlepszym wspierającym zasobom. Musi posiadać wiedzę na temat teorii i praktyki integralnej oraz rozumieć obszary praktyki i wzrostu. Nieodzowna jest aktualizowana wiedza o prawidłach rozwoju oraz świadomość dynamiki rozwojowej, wertykalnej i horyzontalnej, we wszystkich wymiarach doświadczenia: intencjonalnym, behawioralnym, kulturowym i systemowym. To są warunki konieczne, aby pedagog/andragog integralny mógł prawidłowo dobierać zadania rozwojowe i katalizować rozwój swoich uczniów/studentów, prowadząc ich ku poziomom postformalnym, postkonwencjonalnym świadomości.

---

<sup>23</sup> Tamże, s. 230.

### **Bibliografia:**

- Barker E. H., Torbert W. R., *Generating and measuring practical differences in leadership performance at postconventional action-logics*, w: (red.) A. H. Pfaffenberger, P. W. Marko, A. Combs *The postconventional personality. Assessing, researching, and theorizing higher development*, SUNY Press, Albany, New York 2011.
- Bauer J. J. *The postconventional self: Ego maturity, growth stories...and happiness?*, w: (red.) A. H. Pfaffenberger, P. W. Marko, A. Combs, *The postconventional personality. Assessing, researching, and theorizing higher development*, SUNY Press, Albany, New York 2011.
- Bhaskar R., Esbjorn-Hargens S., Hedlund N., Hartwig M. (red.), *Metatheory for the Twenty-First Century: Critical Realism and Integral Theory in Dialogue*. Routledge, London 2015.
- Błajet P., *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Błajet P., Przyborowska B., *What can integral mean in education*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 6, s. 66–80.
- Błajet P., Przyborowska B., *Integral practice of school principal leadership. The application of Ken Wilber’s conception*. „Rocznik Andragogiczny” 2015, nr 22, s. 135–148.
- Braks A.J., *Leadership coaching leads to later stage development*, „Integral Review” 2020 vol. 16, nr 1, s. 332–356
- Brown B.C., *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](http://integralthinkers.com/wp-content/uploads/Brown_2011_Conscious-leadership-for-sustainability_Full-dissertation_v491.pdf), wielokrotne otwarcia 2012–2020.
- Brown B. C., *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 Business School, Hertfordshire 2011, UK, <http://integralthinkers.com/wp-content/uploads/Brown-2011->

- empirical-study-of-sustainability-leaders.pdf, data przejrzenia 18.09.2019.
- Commons M. L., Bresette L. M., *Illuminating major creative scientific innovators with postformal stages*, w: (red.) C. Hoare, *Handbook of adult development and learning* (s. 255–288), Oxford University Press, New York 2006
- Cook-Greuter S. R., *Rare forms of self-understanding in mature adults*, w: (red.) M. E. Miller, S. R. Cook-Greuter, *Transcendence and mature thought in adulthood: The further reaches of adult development* (s. 119–146), MD: Rowan & Littlefield, Lanham 1994.
- Cook-Greuter S., *Mature ego development: A gateway to ego transcendence?*, „Journal of Adult Development” 2000 t. 7(4), s. 227–239.
- Cook-Greuter S. R., *Making the case for a developmental perspective*, „Industrial and Commercial Training” 2004 no. 36, s. 275–281. <http://dx.doi.org/10.1108/00197850410563902>
- Cook-Greuter S., *Ego development: Nine levels of increasing embrace* (2005). 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., *Postautonomous ego development: A study of its nature and measurement*, Integral Publishers, Boston 2010.
- Cook-Greuter S.R., *A report from the scoring trenches*, w: (red.) A. H. Pfaffenberger, P. W. Marko, A. Combs, *The postconventional personality: Assessing, researching, and theorizing higher development* (s. 57–71). SUNY Press, New York 2011.
- Esbjörn-Hargens S., *Integral theory in service of enacting integral education: Illustrations from an online graduate program*, w: (red.) S. Esbjörn-Hargens, J. Reams, O. Gunnlaugson, *Integral education. New directions for higher learning* (s. 57–77), SUNY Press, Albany New York 2010.
- Joiner B., *Leadership at postconventional stages of adult development*, w: (red.) A. H. Pfaffenberger, P. W. Marko, A. Combs, *The*

- postconventional personality: Assessing, researching, and theorizing higher development* (s. 133–149), SUNY Press, Albany, New York 2011.
- R. Kegan, *Evolving self. Problem and process in human development*, Harvard University Press, Cambridge – London 1982.
- Kielar M. B., *Poza zredukowane modele rozwojowe w edukacji głównego nurtu. Ku integralnej filozofii edukacji*, w: (red.) R. Nowakowska-Siuta, T. J. Zieliński, *Odwaga odpowiedzialności. Demokratyczne przemiany życia społecznego w refleksji pedagogicznej*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2019.
- Kielar M. B., Gop A., *Idea integralności jako ważny aspekt kształcenia uniwersyteckiego w XXI wieku*, „Pedagogika Społeczna” 2018 nr 1 (67), s. 9–25.
- Kielar M. B., *Praktyka obierania perspektyw jako instrument rozwoju*. „Rocznik Andragogiczny” 2017, t. 24, s. 41–59.
- Kielar M. B., *Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej*, „Pedagogika Społeczna” 2015 nr 2, s. 53–70.
- Kielar M. B., *Idee edukacji integralnej w polskiej pedagogice*, w: (red.) S. Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski, *Pedagogika Filozoficzna t. VI: Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych* (s. 359–376), Wydawnictwo Naukowe TPF „Chowanna”, Łódź 2015.
- Kielar M. B., *Integralne poziomy mistrzostwa. Edukacyjne implikacje modelu rozwoju postkonwencyjonalnego Susanne Cook-Greuter*, „Pedagogika Społeczna” 2014 nr 4, s. 51–62.
- Kielar M. B., *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.
- Kielar M. B., Gop A., *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.
- Krasoń K., *Cielesność dywergencyjna – komponent integralnej edukacji wychylonej w przyszłość*, „Problemy wczesnej edukacji” 2015 nr 4(31), s. 7–22.
- Kwieciński Z., *Edukacja publiczna w chybotałej demokracji. Perspektywa pedagogiki krytycznej*, „Nauka” 2017 nr 3, s. 57–70.
- Marshall P., *Towards a complex integral realism*, w: (red.) R. Bhaskar, S. Esbjörn-Hargens, N. Hedlund, M. Hartwig, *Metatheory for the*



- twenty-first century. Critical realism and integral theory in dialogue* (s. 140–182), Routledge, London and New York 2016.
- Pfaffenberger A. H., Marko P. W., *Exceptional maturity of personalisty: An emerging field*, w: (red.) A. H. Pfaffenberger, P. W. Marko, A. Combs, *The postconventional personalisty: Assesing, researching, and theorizing higher development*, SUNY Press, New York 2011.
- Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności: między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Reams J., *An overview of adult cognitive development research and its application in the field of leadership studies*, „Behavioral Development Bulletin” 2016 vol. 21 no. 2, <http://dx.doi.org/10.1037/bdb0000032>;
- Torbert W. & Associates, *Action inquiry. The secret of timely and transforming leadership*, Berrett-Koehler, San Francisco 2004
- Vincent N., *Evolving consciousness in leaders: Promoting late-stage conventional and postconventional development*. Unpublished doctoral dissertation. Adelaide, Australia: University of Adelaide, 2014.
- Wilber K., *The religion of tomorrow: A vision for the future of the great traditions – more inclusive, more comprehensive, more complete*, Shambhala, Boulder 2017.
- Wilber K., Patten T., Leonard A., Morelli M., *Integral life practice: A 21<sup>st</sup> century blueprint for physical health, emotional balance, mental clarity, and spiritual awakening*, Integral Books, Boston & London 2008.
- K. Wilber, *Integral spirituality: A startling new role for religion in the modern and post-modern world*. Integral Books, Boston & London 2007.

### **Integral teacher as an evolutionary leader**

This article describes competencies of an integral teacher in the light of research in the field of leadership. It starts with presenting the development of consciousness in an integral perspective. Recognizing this field is especially important in the context of adult education and in order to awaken developmental motivation. The Author adapts models of construct-developmental researchers and draws from them the desired competencies of an integral teacher. At the end the Author calls for the education of a new type of teacher as a leader with post-conventional consciousness, who is powerful enough to catalyze the integral development of students.

**Keywords:** integral consciousness, integral education, developmental models, integral teacher

### **Pedagog integralny jako ewolucyjny lider**

Artykuł opisuje kompetencje pedagoga integralnego w świetle badań w obszarze przywództwa. Na wstępie przybliża kwestie rozwoju świadomości w perspektywie integralnej. Rozpoznanie tego obszaru jest ważne zwłaszcza w kontekście kształcenia osób dorosłych i budzenia ich motywacji rozwojowej. W dalszej części Autor adaptuje modele badaczy konstruktywistyczno-rozwojowych do edukacji i wywodzi z nich pożądane kompetencje integralnego pedagoga. W konkluzji przekonuje do konieczności kształcenia nowej generacji nauczycieli – liderów z rozwiniętą świadomością postkonwencjonalną, wystarczająco mocnych, by katalizować integralny rozwój uczniów/studentów.

**Słowa kluczowe:** świadomość integralna, edukacja integralna, modele rozwojowe, integralny pedagog.