

MARZANNA B. KIELAR
Wydział Pedagogiczny
Chrześcijańska Akademia Teologiczna
Warszawa

Forum Pedagogiczne
2016/2 cz. 1

Wpłynęło: 31.12.2015
Zatwierdzono do druku: 24.05.2016
DOI: 10.21697/fp.2016.2.11

PRZESZKODY NA DRODZE KU POSTKONWENCJONALNYM POZIOMOM MORALNOŚCI I POZNANIA

Streszczenie: Artykuł przedstawia bariery na drodze ku postkonwencjonalnym poziomom moralności i poznania. Przybliża, po wstępie, koncepcję postformalnego rozwoju poznawczego i postkonwencjonalnego rozwoju moralnego. Następnie ukazuje główne przeszkody w rozwoju postkonwencjonalnych poziomów moralności i poznania. W zakończeniu artykułu autor opowiada się za integralnym podejściem do edukacji jako sposobem na przekroczenie barier w rozwoju ku świadomości postkonwencjonalnej.

Słowa kluczowe: rozwój postkonwencjonalny, *edukraci*, edukacja integralna.

Wstęp

Wśród teoretyków rozwojowych panuje zgoda, że rozwój człowieka postępuje ewolucyjnie, przechodząc przez stadia rozwojowe o postępującej złożoności. Pionowy rozwój w różnych strumieniach (zwanym też inteligencjami wielorakimi) – poznanie, moralności, tożsamości, wartości, potrzeb i in. nie ma charakteru równomiernego. Znaczące różnice w rozwoju nie są rzadkością – osoba może osiągnąć niski poziom rozwoju moralnego czy duchowego, a zarazem odnosić sukcesy naukowe (Wilber 2002). Każda z inteligencji rozwija się stosunkowo niezależnie, przechodząc przez ogólne etapy modelu rozwojowego – od poziomów przedkonwencjonalnych przez konwencjonalne po postkonwencjonalne, a nawet post-postkonwencjonalne. Wspieranie rozwoju stanowi cel wychowania. Rozwój wyższych, postkonwencjonalnych poziomów świadomości nie powinien być tego wsparcia pozbawiony.

Hierarchiczna koncepcja rozwoju łączy się z perspektywą integralną, która obejmuje m.in. tradycję myślenia dialektycznego, syntetyzującego i panoramicznego, co skutkuje zdolnością tworzenia „wielkiego obrazu” rzeczywistości. Różnorodne wątki i bogate konteksty, luźno zebrane przez pluralistyczny relatywizm, przekraczająca go świadomość integralna spleta w połączone sieci. Potrafi scalać złożone systemy współdziałające ze sobą w tworzeniu całości, a przy tym postrzega zmiany

jako pożądaný element procesów życiowych i organizacyjnych. Znajduje miejsce zarówno dla hierarchii, jak i dla egalitaryzmu. W optyce integralnej wielowymiarowe porządki wcześniejszych poziomów świadomości przenikają się wzajemnie i splatają w jeden ewoluujący system. Rozwinięta świadomość integralna uznaje wartość wszystkich poprzedzających ją poziomów, zarazem jasno widzi ich ograniczenia i wynaturzenia. Obejmuje troską wszystkie prawidłowo ewoluujące etapy (poznania, moralności i in.), z których każdy jest niezbędnym ogniwem rozwoju jednostkowego i kolektywnego. Podkreśla także mocno rolę myślenia i działania w ramach pełnego spektrum rozwojowego, ogniskując się na dobrostanie bytów postrzeganych jako zintegrowane systemy. Dojrzałe, integralne podejście do rzeczywistości przedstawiają pionierskie metateorie: postdyscyplinarna teoria integralna Kena Wilbera, interdyscyplinarna filozofia realizmu krytycznego Roya Bhaskara i transdyscyplinarna teoria złożoności Edgara Morina (Bhaskar i in. 2016). Spośród przywołanych metateorii szczególnie inspirująca, także w kontekście bardzo interesujących aplikacji w obszarze edukacji, jest metadyscyplinarna, transkulturowa teoria Wilberowska, która uosabia post-postmodernistyczny namysł nad rzeczywistością¹. Metateoria integralna, scalająca wiele paradygmatów i metodologii badawczych, włącza osiągnięcia neo-Piagetąńskich badaczy, eksplorujących postformalny, postkonwencyonalny i post-postkonwencyonalny potencjał rozwojowy osób dorosłych.

Postformalny rozwój poznawczy i postkonwencyonalny rozwój moralny

Badacze hierarchicznych etapów rozwoju moralnego (Kohlberg 1981; 1984; Kohlberg, Ryncarz 1990; Kohlberg, Power 1981; Sonnert, Commons 1994; Commons 2007a) opisują podążający w inwariantnych sekwencjach rozwój moralny jako ugruntowany w funkcjonowaniu poznawczym. Mianowicie hierarchicznemu rozwojowi moralnemu jednostki towarzyszy wzrastająca złożoność i inkluzyjność rozumowania.

Tabela 1. Rozwój moralny i rozwój poznawczy – porównanie modeli

Poziom	Kohlberg (1981)	Commons&Richards (2003)
---------------	------------------------	------------------------------------

ETAP PRZEDKONWENCJONALNY (perspektywa egocentryczna)

1

2

¹ Szerokie omówienie teorii integralnej Wilbera w języku polskim przedstawia monografia mojego autorstwa (Kielar 2012).

ETAP KONWENCJONALNY

(perspektywa etnocentryczna/socjocentryczna)

- | | |
|--|-----------------------------|
| 3 Wzajemność i harmonia interpersonalna | 9 Abstrakcyjny |
| 3/4 | 10 Operacje formalne |
| 4 System społeczny, normy i prawa | 11 Systematyczny |

ETAP POSTKONWENCJONALNY

(perspektywa światocentryczna/kosmocentryczna)

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| 5 Umowa społeczna | |
| 6 Uniwersalne zasady etyczne | 12 Metasystematyczny |
| 7 Uniwersalny duchowy | 13 Paradygmatyczny |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Commons, Richards 2003.

Postkonwencjonalny rozwój moralny i rozumowanie postformalne (czyli przekraczające fragmentację i redukcjonizm poziomu operacji formalnych, ale zachowujące jego osiągnięcia) obrazuje m.in.: wzrastająca zdolność rozumienia i obierania perspektyw innych bytów (światocentrycznej, uniwersalistycznej i integralnej), postępująca hierarchicznie złożoność pracy myślowej (poziomy: metasystematyczny, paradygmatyczny i *cross*-paradygmatyczny), myślenie kontekstualne, mądrość, duchowość, pluralizm, dialogiczność, świadomość integrująca, potencjał transformacyjny oraz wysoki stopień dojrzałości.

Człowiek z rozwiniętą moralnością postkonwencjonalną potrafi troszczyć się o innych, także o tych, których świadomość jest ekspresją 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 decyzji (Commons 2007a). 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 pryncypia (Bauer 2011; Brown 2011), o czym już szerzej pisałam (Kielar 2014).

Osiągnąwszy Kohlbergowski poziom piąty, osoba postrzega społeczeństwo zarówno jako twór jednostek, jak i przestrzeń ludzkiego rozwoju (Sonnert, Commons 1994). W swych działaniach moralnych kieruje się abstrakcyjnymi zasadami ugruntowanymi w idei uniwersalnych praw człowieka i ludzkiej godności. Na Kohlbergowskim szóstym poziomie moralności człowiek rozwija m.in. umiejętność solidaryzowania się z innymi. Kwestie preferencji kulturowych czy narodowych ustępują miejsca przekonaniu, że każdy człowiek zasługuje na szacunek i równe traktowanie. Dostrzega się, że moralność realizuje się w bliskiej łączności ze społeczeństwem, a satysfakcjonujące rozwiązania dylematów moralnych i etycznych wyłaniają się w dyskursie.

Odpowiadające poziomom piątemu i szóstemu rozumowanie metasystematyczne (Commons i in. 2011) obrazuje m.in. zdolność jednostki do pełnej harmonizacji wielu systemów praw i licznych zakresów obowiązków. Wielowymiarowe systemy moralne i perspektywy są tu przedmiotem działań umysłu, który potrafi je analizować, porównywać, kontrastować, przekształcać i syntetyzować, a produktem jego operacji są metasystemy lub supersystemy. W wymiarze kolektywnym postkonwencjonalną moralność i rozumowanie metasystematyczne wyrażają m.in. zasady, jakie wspólnie uosabiają Unia Europejska i Deklaracja Niepodległości, a także Karta Praw Stanów Zjednoczonych (United States Bill of Rights) w połączeniu z Konstytucją Stanów Zjednoczonych (Commons, Goodheart 2007).

Przywołane zasady rozpatrywane osobno są niekompletne i niespójne w świetle wymagań poziomu metasystematycznego. Z kolei umysł paradygmatyczny, któremu odpowiada siódmy poziom w modelu Kohlberga, byłby zdolny koordynować wielorakie zasady, hierarchie i metasystemy rozumowania moralnego i tworzyć nowe paradygmaty. Taki paradygmat obejmowałby m.in. koncepcję fundamentalnego duchowego ładu leżącego u podstaw działań skierowanych na czynienie dobra, a także porządkowałby wgląd w kosmiczne uniwersum (Day 2011).

Postkonwencjonalne poziomy rozwoju świadomości znajdują się poza zasięgiem ogromnej większości osób dorosłych, co obrazują spójne badania. Statystyczne analizy przeprowadzone z użyciem protokołów WUSCT (Washington University Sentence Completion Test) pokazują, że w kulturze Zachodu na poziomie przedkonwencjonalnym funkcjonuje 10 proc. dorosłych, na konwencjonalnym 80 proc. i na postkonwencjonalnym oraz transpersonalnym 10 proc. (Kegan 1982; Cook-Greuter 2000; 2010a; 2010b; 2011). Przytłaczająca większość dorosłych nigdy nie osiąga najbardziej zaawansowanych poziomów rozwoju osobowości: jedynie dwa do trzech proc. populacji amerykańskiej osiąga postformalny poziom autonomiczny (wg skali rozwoju *ego* Loevingera) (Heaton 2011). Dlaczego ta liczba jest tak znikoma? Dlaczego wyższe, postkonwencjonalne poziomy ludzkiego rozwoju, znajdują się poza zasięgiem ogromnej większości osób dorosłych w każdym badanym społeczeństwie?

Główne przeszkody w rozwoju postkonwencjonalnej moralności i poznania

Spośród ogólnych czynników odpowiadających za ten stan rzeczy należy wskazać w pierwszym rzędzie brak wsparcia kulturowego (w kolektywnym wymiarze intersubiektywnym) i systemowego (w kolektywnym wymiarze interobiektywnym) dla rozwoju postkonwencjonalnych porządków świadomości. Ów brak wsparcia widoczny jest również w obszarze edukacji. Już ponad dwie dekady temu 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” (Kwieciński 2012, s. 189). Jaki to system?

Wypada zgodzić się z badaczką systemów edukacyjnych i psycholog postformalną Gennifer Gidley (2010; 2009), że podstawą tradycyjnej edukacji głównego nurtu jest nadal światopogląd modernistyczny, ugruntowany w Kartezjańskim dualizmie, fizyce klasycznej i odwołujący się do materializmu naukowego. Ten uprzywilejowany kulturowo światopogląd wiąże się ściśle z fragmentacją wiedzy, specjalizacją i redukcjonizmem. Charakteryzuje go linearne i jednowymiarowe rozumowanie logiczne, wysuwające argumenty na podstawie dowodów empirycznych lub analitycznych. Jeśli przyłożymy do fazy modernizmu – zauważa Gidley (2012a) – skalę pionowego rozwoju poznawczego, to ujrzymy, że odpowiada mu poziom operacji formalnych. Jest to epistemologia redukcjonizmu, która w nauce oznacza proces podążania od całości do części. Człowiek z rozwiniętym rozumowaniem formalnooperacyjnym postrzega otaczający go świat jako zewnętrzny wobec siebie, pełen dobrze zdefiniowanych obiektów i zamkniętych systemów, które może mierzyć i analizować. Właściwy temu racjonalny uniformizm „ma tendencję do ignorowania i marginalizowania wszystkiego, co jest mu obce” (Wilber 2006, s. 57). Złożone, wielowymiarowe uniwersum znajduje się poza możliwościami percepcyjnymi umysłu na tym szczeblu rozwoju.

Rozumowaniu formalnooperacyjnemu odpowiadają Kohlbergowskie trzeci poziom i czwarty poziom rozwoju moralnego na etapie konwencjonalnym (tabela 1). Są to poziomy biurokratycznych reguł, praw i regulacji kierujących ludzkim zachowaniem, a także zorganizowanych hierarchicznie i funkcjonujących odrębnie instytucji (Sonnert, Commons 1994; Commons 2007a; Ross 2007). Człowiek funkcjonujący na tych poziomach nie potrafi jednak tych norm koordynować ani kierować się priorytetem w obliczu złożonej sytuacji domagającej się jednoczesnego stosowania wielu praw. Jest on natomiast żywo zainteresowany sposobami skłaniania innych do jak największej produktywności i szkolenia ich w tym kierunku. Rynek sprawuje kontrolę nad relacjami społecznymi. W tym mechanistycznym świecie przyczyny i skutku kreatywność co rusz ustępuje miejsca konformizmowi, przywiązaniu do znanych norm, które jednostka postrzega jako „dane” i niepodlegające zmianie na rzecz jej potrzeb. Spisane regulacje i procedury tworzą podstawę biurokratycznych rządów na poziomie operacji formalnych (tabela 2) – najwyższym poziomie rozwojowym osiąganym przez większość osób dorosłych.

Tabela 2. Klasyfikacja organizacji i pozycji wymaganych w stopniu minimalnym dla poziomów rozwoju poznawczego

Poziom	Typ organizacji/ Aktywność	Pozycja osoby	Struktura społeczna
Początkowy 7	Jednostki, które pracują dla innych i są ściśle nadzorowane	Osoba sprzątająca, goniec	Jednostka

Poziom	Typ organizacji/ Aktywność	Pozycja osoby	Struktura społeczna
Konkretny 8	Pojedynczy sprzedawcy	Pojedynczy robotnicy fizyczni	Klika
Abstrakcyjny 9	Rodzina lub firma o niewielkiej liczbie osób	Archiwiści, maszynistki, nauczyciele szkół podstawowych	Mała grupa
Formalny 10	Niszowa firma	Sekretarki, technicy, nauczyciele szkół średnich, sygnaliści (<i>whistle blowers</i>)	Biurokracja
Systematyczny 11	Zwykłe firmy i organizacje: od małych po duże	Managerowie, profesjonaliści, profesorowie college'ów	Instytucja
Metasystematyczny 12	Uczenie się i rozwój kompanii i organizacji	Innowatorzy i liderzy, naukowcy i profesorowie uniwersytetów badawczych, wybitni artyści, sędziowie sądów apelacyjnych	Uniwersalna
Paradygmatyczny 13	Organizacje, które potrafią ponownie siebie wynaleźć poprzez przyjmowanie nowych paradygmatów	<i>Brak wiedzy na temat pozycji osoby na tym poziomie rozwoju</i>	<i>Brak wiedzy na temat struktury społecznej na tym poziomie rozwoju</i>

Źródło: Commons 2007a, s. 40.

Wrastaniu w formalny porządek rozumowania (poziom 10 w modelu rozwoju poznawczego Commonsa) służy masowa edukacja publiczna, ugruntowana w fabrycznym modelu kształcenia ery przemysłowej, zapoczątkowanym 150 lat temu

w Europie, dowodzi Gidley (2012a; 2010b; Kwaśnica 2015). Od połowy XIX wieku 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 rozumowaniem dorosłych, studia integralne, studia nad świadomością planetarną. Model ten pomija skrzętnie fakt, że ludzka świadomość oraz wiedza ewoluują, a edukacja winna za tą ewolucją podążać.

Gidley odwołując się do słów brytyjskiej pedagog Maggie MacLure, wskazuje na silne wpływy ideologii neokonserwatywnej na polu edukacji. Neokonserwatyści – poprzez **kulturę audytu** wyrażającą się w obsesyjnych praktykach ilościowej odpowiedzialności – *dążą do ścisłej kontroli zarówno programów nauczania, jak i działań nauczycieli. Kultura audytu stanowi w tym miejscu pas transmisyjny dla scjentyzmu, technicyzmu i ekonomizacji przestrzeni edukacyjnej*. Modernistyczna faza edukacji formalnej odzwierciedla się w języku i jego metaforach: mechanistycznych, technicznych czy wręcz irytująco rynkowych (student jako klient, usługa edukacyjna, rynek edukacyjny, uniwersytet jako fabryka wiedzy i miejsce świadczenia usług edukacyjnych, przydatność rynkowa, inflacja wykształcenia itd.). MacLure podkreśla, że uprzywilejowanie przez modernistyczną naukę takich słów, jak: obiektywność, standardy, konkurs, wyniki, testowanie, odpowiedzialność, odzwierciedla głęboki lęk przed językiem i pragnienie kontroli mowy. Jest to również wyraz redukcjonizmu języka i jego kwantyfikacji, a także oznaka oporu edukatorów przeciwko złożoności i bogactwu jakościowego podejścia badawczego, oznaka ich ontologicznej paniki w obliczu języka odwołującego się do kategorii miłości, szacunku czy indywidualizmu (za: Gidley 2009).

Z kolei Jadwiga Mizińska wskazuje, że postulat „twardego” obiektywizmu wysuwany w stosunku do nauk humanistycznych (gdzie polem badawczym jest podmiotowość i subiektywizm) „wiedzie do anihilacji podmiotu – zarówno w charakterze tego, co badane, jak i podmiotowości samego badacza” (Mizińska 2012, s. 74). Ową tendencję do odpodmiotowienia dostrzega Mizińska w języku. Lubelska badaczka przypomina, że tradycyjne określenia: myśliciel, uczony czy badacz, ustąpiły miejsca terminowi naukowiec czy „pracownik nauki”. Jest to mniej lub bardziej wydajny i subordynowany pracownik/funkcjonariusz firmy zwanej akademią czy uniwersytetem, obliczonej na sprzedaż wiedzy. Wyrazistym objawem służebności humanistów, w tym pedagogów, wobec społecznych praktyk edukatorów jest uleganie procesowi deprawacji języka humanistyki. Mizińska zauważa, że humanistów nie razią takie określenia, jak: „kapitał ludzki”, „ludzkie zasoby” czy „ludzki potencjał”, choć są one degradujące. Redukują bowiem człowieka do bezosobowej, bezdusznej substancji opisywanej w terminach ekonomicznego zysku lub straty. Język legitymizuje praktykę uprzedmiotowienia i utowarowienia ludzi, a akceptuje to i wspiera edukacja głównego nurtu.

Edukacyjne praktyki fazy modernistycznej sprzeciwiają się wyłanianiu i rozwijaniu świadomości i moralności postkonwencjonalnej oraz integralnych dróg

poznawania świata na wiele sposobów. Najważniejszym wydaje się być kształcenie do czasów, które minęły. „Zabrnęliśmy – stwierdza Z. Kwieciński – w ślepy zaułek pozornego, płytkiego masowego kształcenia do nieistniejącej przeszłości. Nie może być tak dalej. Musimy to przemyśleć. Możemy to jeszcze zmienić” (Kwieciński 2012, s. 408). Poziom świadomości i umiejętności epoki modernistycznej nie potrafi sprostać złożoności istnienia, którą odsłania napływająca w toku ewolucji fala świadomości integralnej, obejmująca poziomy postkonwencjonalne i postformalne rozwoju. „Świadomość ewoluuje, a edukacja winna ewoluować wraz z nią”, konstatuje Gidley (2012b, s. 395) i podkreśla zarazem, że model masowej edukacji publicznej, stworzony w połowie XIX wieku, przyniósł ogromne korzyści społeczne. Jednak w postindustrialnym wieku integralnym, w czasach post-Newtoniańskich i postmechanistycznych praw naukowych jest on dalece niewystarczający (Gidley 2011). Podejścia integralno-holistyczne do kształcenia przekraczają ten model, zachowując jego najważniejsze, sprawdzone osiągnięcia i przedstawiając znacznie szerszą perspektywę rozwoju człowieka. Leżące u podstaw tych podejść założenia są inkluzyjne, integracyjne i odwołują się do złożonych porządków rozumowania postformalnego i moralności postkonwencjonalnej, uwzględniając zarazem fakt ewolucji świadomości w wymiarze jednostkowym i kolektywnym.

Inne przeszkody na drodze ku postkonwencjonalnym poziomom moralności i poznania są pochodną kształcenia do minionego (od a do d Gidley 2009):

a) kognicentryzm, czyli uprzywilejowanie jednej – kognitywnej – drogi poznawania rzeczywistości i niedoceniaanie pozostałych znaczących dróg: afektywnej, kontemplacyjnej, intuicyjnej, imaginatywnej, estetycznej, uczestniczącej i innych. Wyrazistym tego przykładem jest konkurs na najlepsze programy studiów, ogłoszony przez polskie Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w lipcu 2013 roku. Szczególnym kryterium oceny programów o profilu ogólnoakademickim była spójność w rozwijaniu zaawansowanych umiejętności intelektualnych studentów. A przecież eksponowanym w toku edukacji jej najwyższym celem, przynajmniej oficjalnie, jest wspieranie wszechstronnego rozwoju uczniów;

b) osadzenie w logice dwuwartościowej (intelekt–emocje, materia–duch, nauka–sztuka, porządek–twórczość), pociągającej za sobą dominujące uprzywilejowanie jednej tylko wartości;

c) utrwalanie regresji w stosunku do scjentystycznej manieri badań edukacyjnych, która – powiązana z kulturą audytu – marginalizuje złożone, miękkie badania jakościowe. Prowadzi to do próby wyeliminowania współczynnika humanistycznego, którego zasada w aspekcie metodologicznym nakazuje przyjąć postawę obserwatora uczestniczącego;

d) fragmentacja wiedzy, która w rozbitej formie odstręcza wielu uczniów, jawiąc się im jako pozbawiona głębszego znaczenia;

e) ekonomizacja wychowania i kształcenia. Od lat 80. i 90. XX wieku w obszarze pregradualnego kształcenia pedagogów akcentuje się konkretne kompetencje nauczyciela, „technikę” jego kształcenia i marginalizuje się przygotowanie teoretyczne,

w tym filozoficzne i psychologiczne (Kudláčová 2012). Głęboko zaniedbuje się w omawianym kontekście kompetencje praktyczno-moralne: interpretacyjne (zdolność refleksyjnego i rozumiejącego odnoszenia się do świata), moralne (zdolność do przemyśleń moralnych) i komunikacyjne (zdolność do podjęcia dialogu i istnienia w dialogu z sobą i innymi, zdolność empatycznego rozumienia i akceptacji drugiej osoby) (Kwaśnica 2004). Trend ten postrzega się jako atak na teoretyczne aspekty studiów pedagogicznych. Przywoływana już Jadwiga Mizińska podkreśla z kolei, że postępująca ekonomizacja i dyktat procedur nad edukacją sprawiają, iż „ztraca się jej podstawowy sens: wychowania i rozwoju, doskonalenia człowieczeństwa w młodych ludziach. Od edukacji oczekuje się jedynie produkcji kompetentnych i dyspozycyjnych fachowców” (Mizińska 2012, s. 78);

f) ujednoludnienie edukacji nauczycielskiej – uczelnie nie mają raczej swobody w kształtowaniu programów przygotowania do zawodu nauczyciela;

g) uprzywilejowanie ekonomiczno-biznesowego modelu „edukacji jako towaru”;

h) instytucjonalizacja rywalizacji – z jednej strony uczelnie, niczym przedsiębiorstwa produkcyjne, walczą o uzyskanie wysokiej pozycji na edukacyjnym rynku, z drugiej zaś strony rankingi istnieją już ponoć w przedszkolach;

i) powszechna zgoda na wykluczanie duchowości² z obszaru badań naukowych i przestrzeni edukacyjnej. Uderza to w swobodę wyboru tematów badawczych, ogranicza odwagę i oryginalność myślenia badaczy (Mizińska 2012). Poddane dyktatowi rynku „dzisiejsza edukacja i sposób wychowywania młodzieży ograniczają możliwość spotkania z ludźmi, świadectwami, dziełami, które przypominają o istotnym duchowym wymiarze człowieczeństwa” (Stawrowski 2015, s. 4).

Swoista *edukacja*, czyli edukacyjne praktyki fazy modernistycznej (m.in. epistemologia redukcjonizmu, niezdolność do obierania szerszych perspektyw, biurokratyzacja edukacji) oraz generujące je struktury, blokują rozwój wyżej złożonych porządków moralnych, poznawczych i in. w świadomości człowieka. Należy w tym miejscu podkreślić, że rozwojowi społeczno-moralnemu 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 raczej szklany sufit dla indywidualnego rozwoju moralnego niż zachęca do rozwoju do najwyższych poziomów” (Commons 2007a, s. 40). Wspierające środowisko miejsca pracy może ułatwiać pionowy rozwój

² Duchowość można rozumieć na kilka sposobów, jako: 1) transpersonalne poziomy etapowego rozwoju moralności, poznania, afektów i in.; 2) sumę najwyższych poziomów strumieni rozwojowych (poznania, moralności itd.); 3) odrębny strumień rozwoju etapowego, który posiada własne przedpersonalne, personalne i transpersonalne poziomy (archaiczny, magiczny, mityczny, racjonalny, pluralistyczny, integralny, ponadintegralny); 4) niezwykle doświadczenia szczytowe lub stany świadomości (kontemplacyjne, medytacyjne, wglądy mistyczne); 5) szczególnie rozwiniętą postawę, np. miłości, współczucia, mądrości (Wilber 2007).

świadomości poprzez: 1) planowane i stanowiące wyzwanie interwencje, z natury interpersonalne, angażujące poznawczo i emocjonalnie; 2) elastyczne strategie oraz 3) treningi, np.: świadomości emocjonalnej, empatii, komunikacji, odpowiedzialności, współpracy, rozwiązywania konfliktów, autonomii, zarządzania stresem czy ustanawiania celów (Vincent 2014). Wymienione działania mogą ułatwiać ludziom przechodzenie ku dojrzałym poziomom etapu konwencjonalnego, a następnie ku poziomom postkonwencjonalnym.

Podejście integralne do edukacji jako odpowiedź na zagrożenia edukacji

Zagrożeniom edukacji i kształcenia w czasach minionych można i należy przeciwstawić integralne podejście do edukacji, obejmujące obszar pięciu elementów praktyki i wzrostu, co szeroko opisałam w innym miejscu (Kielar 2012), oraz wizję człowieka integralnego. Dyskurs integralny w moim przekonaniu stawia lub wyostrza problemy i pytania, które mogłyby być ważne dla zrozumienia i przekształcenia rzeczywistości kulturowej i społecznej, w tym szczególnie dla współczesnej edukacji:

1) założenia teorii integralnej, zapewniającej wszechstronną, ewolucyjną perspektywę rozwoju pionowego i poziomego, badacze wykorzystują do analizy wielu wymiarów rzeczywistości, z uwzględnieniem jej wielu poziomów rozwojowych;

2) przywraca perspektywę transcendentną i *telos* – rysuje Wielki Obraz rzeczywistości, rozwój człowieka pojmuje jako wzrastanie ku dobru. Obejmuje przy tym troską wszystkie poziomy i perspektywy rozwojowe;

3) ludzkie „ja” nie jest samotną monadą: posiada wymiary indywidualny/subiektywny oraz kolektywny/intersubiektywny, jak również indywidualny/obiektywny i kolektywny /intersubiektywny. Posiada również potencjał rozwoju pionowego w kierunku postkonwencjonalnym i post-postkonwencjonalnym. Edukacyjne implikacje modelu rozwoju świadomości postkonwencjonalnej przedstawiłam w innym miejscu (Kielar 2014);

4) postmodernistyczną wielość i różnorodność umieszcza w szerszej strukturze integralnej, przywracając hierarchie wartości i stanowczo sprzeciwiając się stanowisku skrajnego relatywizmu.

Wizja człowieka integralnego ukazuje wielowymiarowość rozwoju człowieczego (wymiaru subiektywne: subiektywny–jednostkowy i intersubiektywny–kulturowy oraz wymiaru obiektywne: obiektywny–jednostkowy i interobiektywny–systemowy), a także jego wielostopniowość (od poziomów przedkonwencjonalnych przez konwencjonalne, postkonwencjonalne, aż po post-postkonwencjonalne). To wizja człowieka, któremu „należy się ludzkie traktowanie – dostrzeganie w nim tego, o co dopominał się bohater *Na wschód od Edenu*: «ośniewającego narzędzia – duszy ludzkiej, cudownej i jedynej we wszechświecie, ciągle atakowanej, a nigdy nie podlegającej zniszczeniu»” (Mizińska 2012, s. 84). Aby idealizm w tym miejscu

zrównoważyć nieco pragmatyzmem, wskażę trzy ważne działania, które mogą pomóc przekroczyć szkodliwe aspekty edukacji.

Pierwszym działaniem będzie krzewienie aktualizowanej wiedzy o wyłaniających się ewolucyjnie hierarchicznych porządkach świadomości postkonwencjonalnej, a szerzej: o podejściu integralnym do rozwoju, w tym rozwoju poznawczego, moralnego i etycznego. Propagowanie badań psychologów rozwojowych osób dorosłych, rozpoznających wymienione porządki świadomości, uznaję za jedno z najważniejszych zadań edukacji integralnej. Interdyscyplinarna, zintegrowana wiedza o ludzkim rozwoju pionowym i poziomym dostarczy spójnej teorii rozwoju, wewnątrznie ukierunkuje i wzbudzi intencję, aby świadomie się rozwijać. Będzie też wzmacniać podejście rozwojowe, ukazujące za Wilberem (2000), 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.

Za drugie ważne działanie uznaję wdrażanie do celowej praktyki, katalizujące rozwój postkonwencjonalny i samotranscendencję jednostek, sprawdzonych, najważniejszych praktyk, z których wymienię następujące: podejmowanie złożonej pracy umysłowej, kontemplacja, głęboka, refleksyjna medytacja, autorefleksja i introspekcja, a także uczestnictwo w różnorodnych aktywnościach i zdarzeniach oraz postrzeganie ich jako korzystnych okoliczności rozwojowych (Pfaffenberger 2013).

Trzecią ważną praktyką będzie kształcenie nowej generacji nauczycieli i liderów zmiany – osób z rozwiniętą moralnością postkonwencjonalną i rozumowaniem postformalnym. Pedagog z rozwiniętą świadomością postkonwencjonalną powinien prezentować wysoki poziom dojrzałości w terminach rozwoju wertykalnego. Ów poziom wyraża się m.in. w zdolności obierania wielorakich perspektyw i złożonych meta-perspektyw, a także odzwierciedla w wyznawanych wartościach, poziomie rozwoju tożsamości, rozwoju moralnym, emocjonalnym, interpersonalnym itd. (Patten 2010). Pedagog postkonwencjonalny postrzega studenta w ewolucyjnej perspektywie rozwojowej (pionowej i poziomej), wspiera jego rozwój ku wyższym poziomom oraz stawia wyzwania, które ten rozwój stymulują i wyzwalają. Sprzymierzeńcem na tej drodze będą m.in. metody refleksyjne, dialogiczne czy zachęcanie i wdrażanie do myślenia dialektycznego i metarozumowania. Równie ważne jest analizowanie wraz ze studentem emocjonalnych implikacji i dezorientujących myśli, towarzyszących rozwijającej się osobowości (niepokój, obawa, zmiany w poczuciu własnej wartości).

Jasna perspektywa rozwojowa wytycza pewien horyzont działań i oferuje sposobność oceny możliwości rozwojowych w wymiarze jednostkowym i kolektywnym (zespoły, organizacje) (Cook-Greuter 2004). Ta perspektywa, ugruntowana w teorii konstruktywistyczno-rozwojowej, którą przedstawiłam w innym miejscu (Kielar 2015), pozwoli stworzyć plan ułatwiający przechodzenie ku kolejnym, coraz

bardziej złożonym i głębszym porządkom świadomości. Etap konwencjonalny jest konieczną i niezmiernie ważną fazą tej podróży, ale nie jest etapem ostatnim.

Bibliografia

- Bhaskar R., Esbjörn-Hargens S., Hedlund N., Hartwig M. (red.). (2016). *Metatheory for the 21st century: Critical realism and integral theory in dialogue (ontological explorations)*. Abingdon, New York: Routledge.
- Bauer J.J. (2011). *The postconventional self: Ego maturity, growth stories... and happiness?* W: A.H. Pfaffenberger, P.W. Marko, A. Combs (red.). *The postconventional personality: Empirical perspectives on higher development*. New York: SUNY Press, s. 101–117.
- Brown B.C. (2011). *An empirical study of sustainability leaders who hold post-conventional consciousness*. Referat wygłoszony na Ashridge International Research Conference „The sustainability challenge: Organisational change and transformational vision”, Ashridge Business School, Hertfordshire, UK. Dostępny na: <http://integralthinkers.com/wp-content/uploads/Brown-2011-empirical-study-of-sustainability-leaders.pdf> (otwarto 27.07.2013).
- 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: C. Hoare (red.) *Oxford handbook of reciprocal adult development and learning*. New York: Oxford University Press, s. 287–301.
- Commons M.L. (2007a). *Bringing about changes in workplace behavior*. „Behavioral Development Bulletin”, vol. 13, s. 35–42.
- Commons M.L. (2007b). *Changing stage for students, teachers and schools*. „Behavioral Development Bulletin”, vol. 13, s. 30–34.
- Commons M.L., Goodheart E.A. (2007). *Consider stages of development in preventing terrorism: Does government building fail and terrorism result when developmental stages of governance are skipped?* „Journal of Adult Development”, nr 14, s. 91–111.
- Commons M.L., Richards F.A. (2003). *Four postformal stages*. W: J. Demick, C. Andreoletti (red.). *Handbook of adult development*. New York: Kluwer Academic/Plenum, s. 199–219.
- Cook-Greuter S. (2011). *A report from the scoring trenches*. W: Pfaffenberger A.H., Marko P.W., Combs A. (red.) *The postconventional personality: Empirical perspectives on higher development*. New York: SUNY Press, s. 96–120.
- Cook-Greuter S. (2010a). *Postautonomous ego development: A study of its nature and measurement*. Boston: Integral Publishers.
- Cook-Greuter S. (2010b). *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*. New York: SUNNY Press, s. 303–321.

- Cook-Greuter S. (2004). Making the case for a developmental perspective. Dostępny na: <http://www.cook-greuter.com/Making%20the%20case%20for%20a%20devel.%20persp.pdf> (otwarto 10.07.2015).
- Cook-Greuter S. (2000). *Mature ego development: A gateway to ego transcendence?* „Journal of Adult Development”, nr 7 (4), s. 227–239.
- Day J.M. (2011). *Believing as if. Postconventional stages, cognitive complexity and postformal religious constructions*. W: A.H. Pfaffenberger, P.W. Marko, A. Combs (red.). *The postconventional personality: Empirical perspectives on higher development*. New York: SUNY Press, s. 189–203.
- Gidley J.M. (2009). *Educating for evolving consciousness: Voicing the emergency for love, life and wisdom*. W: M. de Souza, L.J. Francis, J. O’Higgins-Norman, D. Scott (red.). *The International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*. New York: Springer, s. 533–561.
- 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. (2011). *Evolution of education: From weak signals to rich imaginaries of educational futures*. „Futures: The Journal of Policy, Planning and Futures Studies”, nr 44 (1), s. 46–54.
- Gidley J.M. (2012a). *Re-imagining 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*. Dordrecht, Netherlands: Springer International, s. 1019–1037.
- Gidley J.M. (2012b). *Futures of education for rapid global-societal change*. Dostępny na: <http://www.wfsf.org/resources/pedagogical-resources/articles-used-by-futures-teachers/84-gidley-2012-17-futuros-educacion1/file> (otwarto 20.09.2014).
- Heaton D. (2011). *Transcendent experience and development of the postrepresentational self*. W: A.H. Pfaffenberger, P.W. Marko, A. Combs (red.). *The postconventional personality: Assessing, researching, and theorizing higher development*. New York: SUNY Press, s. 175–188.
- Kegan R. (1982). *Evolving self. Problem and process in human development*. Cambridge–London: Harvard University Press.
- 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. (2015). *Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej*. „Pedagogika Społeczna”, nr 2, s. 53–70.
- Kohlberg L., Ryncarz R.A. (1990). *Beyond justice reasoning: Moral development and considerations of a seventh stage*. W: C.N. Alexander, E.J. Langer (red.). *Higher*

- stages of human development: Perspectives on adult growth*. New York: Oxford University Press, s. 191–207.
- Kohlberg L. (1984). *Essays on moral development*, vol. 2. *The psychology of moral development: Moral stages, their nature and validity*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg L., Power C. (1981). *Moral development, religious thinking and the question of a seventh stage*. W: L. Kohlberg (red.). *Essays on moral development*, vol. 1. *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Row, s. 311–372.
- Kudláčová B. (2012). *Paradygmaty w rozwoju europejskiego myślenia pedagogicznego*. W: S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.). *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 125–132.
- Kwaśnica R. (2015). *Szkoła szczęśliwszych ludzi. Uratuje nas holistyczne wykształcenie*. Z R. Kwaśnicą rozm. R. Siewiorek. „Gazeta Wyborcza” 17–18 października 2015.
- Kwaśnica R. (2004). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 291–319.
- Kwieciński Z. (2012). *Mity i funkcje szkoły. U korzeni dominującego paradygmatu edukacyjnego*. W: tegoż. *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 179–202.
- Kwieciński Z. (2012). *Szkoła do/dla zmiany społecznej – warunki konieczne*. W: tenże. *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 407–410.
- Mizińska J. (2012). *Człowiek to człowiek. Esej o kulturowych i światopoglądowych przesłankach problemu interdyscyplinarności*. W: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.). *Interdyscyplinarne o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 71–84.
- Patten T. (2010). *Toward the emergence of integral evolutionary spiritual culture*. Referat wygłoszony na The 2nd Biennial Integral Theory Conference „Enacting an Integral Future”, J.F. Kennedy University, Pleasant Hill, California, 29.07–1.08.
- Ross S.N. (2007). *The case of developmental methodologies in democratization*. „Journal of Adult Development”, nr 14, s. 80–90.
- Sonnert G., Commons M.L. (1994). *Society and the highest stages of moral development*. „Politics and the Individual”, nr 4 (1), s. 31–55.
- Stawrowski Z. *Świat zadowolonych głupców*. Rozm. M. Płociński. „Rzeczpospolita” 6–7 czerwca, s. 4–7.
- 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. Dostępny na: file:///C:/Users/Paula/

- Downloads/Niki+Vincent+PhD+Thesis+-+Evolving+consciousness+in+leaders.pdf (otwarto 10.09.2015).
- Wilber K. (2008). *Małżeństwo rozumu z duszą. Integracja nauki i religii*, tłum. H. Smagacz. Warszawa: J. Santorski&Co Agencja Wydawnicza.
- Wilber K. (2007). *Integral spirituality: A startling new role for religion in the modern and postmodern world*. Boston, Londyn: Integral Books.
- Wilber K. (2006). *Integralna teoria wszystkiego*, tłum. C. Urbański. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wilber K. (2002). *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, tłum. H. Smagacz. Warszawa: Wydawnictwo J. Santorski&Co.
- Wilber K. (2000). *Sex, ecology, spirituality: The spirit of evolution*, second revised edition. Boston–Londyn: Shambhala.

BARRIERS ON THE PATH TO POST-CONVENTIONAL LEVELS OF MORALITY AND COGNITION

Abstract: The article presents the barriers on the path to post-conventional levels of morality and cognition. At the beginning it shortly describes the concept of postformal cognition development and post-conventional moral development. Then the article shows the main barriers in the development of post-conventional levels of morality and cognition. At the end the author opts for an integral approach to education as a way of overcoming the barriers to post-conventional consciousness.

Keywords: post-conventional development, *educrats*, integral education.

Marzanna Bogumiła Kielar – doktor habilitowana nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor nadzwyczajny Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. Autorka monografii: *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji* (2012) i razem z Anetą Gop – *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe* (2012). Adres mejlowy: marzannakielar@yahoo.com.