



Marzanna Kielar

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0002-9266-8416

O tworzeniu znaczeń w kontekście praktyki edukacyjnej

About meaning making in the context of educational practice

Abstract: This article describes the process of meaning making in the context of educational practice. It starts with presentations of chosen elements of constructive developmental theory. The Author presents models of constructive development researchers and shows their meaning in education. Then she describes patterns of meaning making in educational context. At the end she presents principles and practices of teaching in a developmental manner.

Keywords: adult development, constructive development theory, meaning making in education

Wprowadzenie

Teoria etapowego rozwoju dojrzałych dorosłych jest owocem blisko pięćdziesięciu lat badań neo-Piagetajskich teoretyków konstruktywistyczno-rozwojowych¹, reprezentujących stanowisko, że jednostka aktywnie konstruuje własne pojmowanie siebie i otaczającego ją świata. Skonstruowane znaczenia przejawiają się w formie rozpoznawalnych wzorów, których systemy ewoluują w czasie, odsłaniając w logicznych sekwencjach poziomy o wzrastającej złożoności (postformalne, postkonwencjonalne, postracjonalne),

¹ Dokładne omówienie problematyki etapowego rozwoju dojrzałych dorosłych zawarłam w osobnym artykule (Kielar, 2015).

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

Jak zauważa Michael Lampton Commons (2016), zagadnienia pozytywnego rozwoju dorosłych są coraz wyraźniej obecne w obszarze psychologii rozwojowej i wychowawczej. Jednak, mimo wzrastającego wpływu i poznawczych korzyści, trudno jest je dostrzec w głównym nurcie tradycyjnych nauk społecznych. Tymczasem to poziomy postkonwencjonalne i postformalne rozwoju poznawczego, moralnego, tożsamości, wartości i in. oferują wartościowe, wszechstronne rozumienie wielowymiarowości istnienia oraz interpretację złożonych problemów rzeczywistego świata. Ponadto mogą wnieść do nauk społecznych paradygmatyczne i *cross-paradygmatyczne* innowacje, bowiem to rozwój wyższych porządków świadomości dostarcza analitycznych narzędzi generujących twórcze *novum* i zgłębiających dynamikę palących wyzwań współczesności, m.in. terroryzmu, ubóstwa czy korupcji (Commons i Duong, 2019).

Postformalne, postkonwencjonalne porządki świadomości i wypływająca z nich wiedza, w tym integralne filozoficzne metateorie (transdyscyplinarna teoria złożoności Edgara Morina, postdyscyplinarna teoria integralna Kena Wilbera, interdyscyplinarny realizm krytyczny Roya Bhaskara)² oraz teoria konstruktywistyczno-rozwojowa inicjują wyłanianie się nowego paradygmatu. W kontekście edukacji wiedza o ewolucji świadomości osób dorosłych może pomóc przezwyciężyć m.in. anachroniczne, modernistyczne podejście do kształcenia, które ogranicza i sabotuje rozwój pionowy człowieka, o czym pisano w innym miejscu (Kielar i Gop, 2018). A modele etapowego rozwoju świadomości, owoc badań teoretyków konstruktywistyczno-rozwojowych, to nieredukcjonistyczne, cenne i użyteczne narzędzia, które mogą oświetlać drogę *Homo progressus* w jego trwającej całe życie horyzontalnej i wertykalnej podróży rozwojowej.

² Więcej na temat wymienionych metateorii – (Kielar, 2019).

Modele wertykalnego rozwoju świadomości osób dorosłych i ich znaczenie w edukacji

Istotę procesów rozwojowych wykraczających poza konwencjonalne porządki rozwoju świadomości badali m.in.: Michael Lomport Commons i Francis Asbury Richards (postformalny rozwój poznawczy), Lawrence Kohlberg (rozwój moralny), Robert Selman (rozwój zdolności obierania perspektyw), Robert Kegan (poziomy świadomości), Jane Loevinger, Susanne Cook-Greuter, William Torbert i Terri O'Fallon (rozwój tożsamości/ego)³.

Linie rygorystycznych badań empirycznych nad rozwojem pionowym ego/tożsamości zapoczątkowała w latach 60. XX wieku Jane Loevinger, która przedstawiła dziewięciostopniowy model rozwoju – poziomy: autystyczny, symbiotyczny, impulsywny, chroniący siebie, konformistyczny, obowiązkowy-konformistyczny, obowiązkowy, indywidualistyczny, autonomiczny i zintegrowany (rozwój postkonwencjonalny obejmuje trzy ostatnie poziomy) (Loevinger, 1976). J. Loevinger zdefiniowała poziom rozwojowy ego jako organizowanie funkcjonowania lub rodzaj filtru, którego jednostki używają do interpretacji życiowego doświadczenia i generowania znaczeń. Uczona stworzyła *Washington University Sentence Completion Test* – uznany i szeroko stosowany instrument eksplorujący wyłaniające się hierarchicznie poziomy tożsamości. Badania J. Loevinger podjęła i poszerzyła jej studentka Susanne Cook-Greuter, tworząc własny model rozwoju tożsamości, zawierający poziomy: przedspołeczny, symbiotyczny, impulsywny, chroniący siebie, zorientowany na zasady konformista, samoświadomy, sumienny, indywidualistyczny, autonomiczny, świadomy konstrukt (pierwszy poziom rozwojowy, który obdarza ludzi zdolnością postrzegania wszelkich doświadczeń w terminach zmiany i ewolucji) oraz jednoczący (Cook-Greuter, 2000, 2004, 2010, 2011). Zapoczątkowane przez J. Loevinger i rozwinięte przez S. Cook-Greuter badania nad postkonwencjonalnym rozwojem ego/tożsamości rozwinął William Torbert (1994, 2003, 2010, 2013), także we współpracy z S. Cook-Greuter. Przedstawił on szeroko stosowany w obszarze przywództwa dynamiczny model „logiki działania”, który ukazuje, w jaki sposób systemy tworzenia znaczeń organizują ludzkie uniwersum⁴. Obejmuje on poziomy logiki działania od pre-konwencjonalnych przez konwencjonalne po postkonwencjonalne:

³ Zaawansowane rozwojowo poziomy świadomości osób dorosłych w modelach S. Cook-Greuter, M.L. Commonsa i R. Kegan oraz edukacyjne implikacje tych modeli przedstawiłam w innych miejscach (Kielar 2014, 2012, 2011).

⁴ W polskiej edukacji do modelu W. Torberta sięga Piotr Błajet (2012), by zobrazować przywództwo sportowe na kolejnych poziomach logiki działania.

Impulsywny, Oportunistą, Dyplomata, Ekspert, Zdobywca, Indywidualista, Strateg, Mag oraz Ironista. Najnowszą innowacją w linii badań zapoczątkowanej przez J. Loevinger jest rozbudowany model Terri O’Fallon, stosowany w eksploracjach edukacyjnych (O’Fallon, 2010; <https://www.stagesinternational.com/the-evolution-of-the-human-soul-2/>, dostęp: 10.09.2021). Niektóre z modeli przywołanych tu badaczy zawiera Tabela 1.

Źródło: A. Lynam (2020), s. 153-154.

Kegan Poziomy rozwoju	Cook-Greuter Poziomy rozwoju ego (1986, 2004)	Torbert Logika działania (1991, 2004)	O’Fallon Poziomy: Perspektywy jednostek (2016)
			<u>6.5 Oświecony</u>
Poziom 5: Inter- indywidualny/ postmodernistyczny	6 Jednoczący	Ironista	<u>6.0 Uniwersalny</u>
	<u>5/6 Świadomy</u> <u>konstrukt</u>	Mag	<u>5.5 Transpersonalny</u>
	5 Autonomiczny	Strateg	5.0 Świadomy konstrukt
Poziom 4: Instytucjonalny/ modernistyczny	<u>4/5 Indywidualista</u>	Indywidualista	4.0 Pluralistyczny
	4 Sumienny	Zdobywca	3.5 Zdobywca
	<u>3/4 Samoświadomy</u>	Ekspert	3.0 Ekspert
Poziom 3: Interpersonalny/ tradycyjny	3. Konformista	Dyplomata	<u>2.5 Konformista</u>
			2.0 Zorientowany na zasa
Poziom 2: Imperialny	<u>2/3 Chroniący siebie</u>	Oportunistą	1.5 Oportunistą
	2 Impulsywny	Impulsywny	1.0 Impulsywny

Tabela 1. Porównanie nazw poziomów rozwojowych

Modele przedstawiające wertykalny rozwój struktur świadomości są użyteczne w edukacji. Edukatorzy na poszczególnych poziomach rozwoju czerpią z odmiennych teorii edukacyjnych, a różnorodność rozwojowa tak uczniów, studentów, jaki i nauczycieli, wykładowców wpływa na nauczanie i uczenie się (Lynam, 2020). Modele ułatwiają rozumienie ludzi, unaoczniając, że operują oni na rozmaitych poziomach rozwojowych, reprezentując różne systemy wartości i światopoglądy (Wilber, 2017). To wyższe, postformalne poziomy rozwoju udostępniają edukatorom zdolności katalizowania rozwoju uczniów i usuwania przeszkód rozwojowych. Umożliwiają postrzeganie wychowanków w kategoriach pionowego rozwoju i ewolucji. Ponadto badania wskazują, że nawet pobieżne studiowanie modeli rozwojowych

intensyfikuje i przyspiesza rozwój jednostki ku wyższym porządkom świadomości, ukazując możliwości rozwojowe w nabywaniu m.in. coraz większych dyspozycji poznawczych i moralnych, wzrastającego samostanowienia i samoświadomości (Wilber, 2017).

Wzory tworzenia znaczeń w kontekście edukacji

Urzeczywistnianie przez jednostkę i grupy społeczne wyłaniających się hierarchicznie, coraz bardziej złożonych porządków świadomości ukazuje w coraz to innej odsłonie i bardziej złożonej perspektywie obraz edukacji. Tabela 2 przedstawia wyniki badań T. O'Fallon i A. Lynam nad odsłaniającymi się w wertykalnym porządku rozwojowym wzorami tworzenia znaczeń w kontekście edukacji i tożsamości wychowawców.

Tabela 2. Wybrane odpowiedzi kończące zdania: „Edukacja...” oraz „Dobry nauczyciel...” (O'Fallon & Lynam, 2018).

Poziom rozwoju	Tworzenie znaczeń (<i>meaning making</i>) w kontekście edukacji
2.5 Konformista	Edukacja... zachować przeszłość i szanować tradycję, przez bycie dobrym, zdyscyplinowanym i przestrzegającym zasad masz zagrożone miejsce w społeczeństwie.
3.0 Ekspert	Edukacja... zapewnić przyszłość. Stać się ekspertem w jakiejś dziedzinie, żeby móc służyć społeczeństwu i tworzyć użyteczne rzeczy. Edukacja... jest dla mnie bardzo ważna i jest kluczem do sukcesu.
3.5 Zdobywca	Edukacja... to jest krew życia społeczeństwa, jak uczymy się i wzrastamy, i zwiększamy umiejętność osiągnięcia naszych snów i pragnień. Edukacja... klucz napędzający nasze społeczeństwo. Edukacja... jest niesamowita! Mam stałe pragnienie uczenia się nowych rzeczy. W końcu uczę się widzieć sukces w terminach wyznaczonych przez siebie celów raczej, niż w tym, co nauczyciel myśli o mnie albo co mówi ocena. Dobry nauczyciel... (1) rozumie swoich uczniów i ich potrzeby; (2) docenia i szanuje każdego ucznia w klasie; (3) podaje informacje na poziomie, na którym uczeń może je przyswoić; (4) posiada głęboką wiedzę o przedmiocie, którego naucza.

4.0 Pluralista

Edukacja... jest z natury rzeczy satysfakcjonująca. Według mnie prawdziwa edukacja mniej dotyczy faktów (choć to wartościowe), a bardziej odkrywa wielkie zasady, to, czym jest życie.

Edukacja... włącza wolność i wybór w naszym nowoczesnym społeczeństwie; jednak istnieje wiele pokrzywdzonych grup, które nie mają dostępu do edukacji; wydaje się ważne, by edukacja była dostępna dla każdego.

Edukacja... system, wewnątrz którego pracuję przechodzi metamorfozę i przekształca się w zogniskowany na uczniu i dialogiczny proces.

Dobry nauczyciel... jest dobrym słuchaczem, adaptacyjnym, ciekawym, doświadczonym, pokornym, czytającym, uwzględniającym różne możliwości, chętnym i zdolnym nawiązać więź z uczniami tam, gdzie się oni znajdują intelektualnie i rozwojowo.

4.5. Strateg

Edukacja... jest niezbędna, im więcej ludzi ma świadomość, co się dzieje w świecie, jak nasze działania wpływają na innych, na środowisko etc., tym częściej możemy zwiększać rozumienie faktu, że wszyscy jesteśmy z sobą połączeni i nasze życie zależy od tego, jak traktujemy Ziemię i jej mieszkańców.

Edukacja... jest krytycznym aspektem naszego rozwoju (we wszystkich jego formach, instytucjonalnych kampusach i „życiowych”) i kończy się jedynie wtedy, gdy popełniasz śmiertelny błąd, zakładając, że wszystko już zrozumiałeś.

Dobry nauczyciel... stawia przed uczniami właściwe rozwojowo wyzwania, wspiera ich w podejmowaniu tych wyzwań, zapewnia przestrzeń, gdzie odkrywa się ich rozwijające się zdolności; jest fundamentalnie przemieniony przez akt nauczania.

Dobry nauczyciel... łączy self, podmiot i uczniów w fabryce życia, ponieważ naucza z poziomu integralnego i niepodzielonej jaźni; manifestuje w swym własnym życiu i budzi w uczniach „zdolność do więzi”.

5.0 Świadomy konstrukt

Edukacja... przychodzi bosko w każdej chwili – czy to emocjonalne, konceptualne, duchowe, pozaziemskie... Chcę otrzymać z humorem i łaską to, co wynosi mnie poza obecne rozumienie.

Edukacja... jest każdą chwilą, kiedy budzimy się do tego Życia; uczymy się nie tylko wtedy, gdy jesteśmy zatopieni w samopowtarzalnych kręgach naszych myśli, co przychodziły milion razy przedtem.

Dobry nauczyciel... istnieje na miriadach poziomów, każdy wychowawca posiada szczególną właściwość – przez sam fakt swego istnienia komunikuje coś, co otrzymujemy w każdej sekundzie naszego życia; najbardziej „skuteczni” wychowawcy wiedzą to o sobie, jej lub jego wyjątkowość, i obejmują to z miłością, i na odwrót, wyjątkowość każdego ucznia, niektórzy nauczyciele postrzegają siebie poza granicami dobra/zła/skuteczny/nieskuteczny – tak, że jest coś poza każdym wyobraźnym świadectwem, co się tu wydarza.

Źródło: A. Lynam (2020), s. 163–165.

Analizując odpowiedzi edukatorów zawarte w Tabeli 2, można spostrzec znaczące rozwojowe różnice w tworzeniu znaczeń zarówno w odniesieniu do edukacji, jak i tożsamości nauczyciela (Lynam, 2020, s. 163). Trajektoria rozwoju prowadzi od poziomu Konformisty (2.5) postrzegającego edukację jako sposób na zachowanie przeszłości i szanowanie tradycji, przez poziom Eksperta (3.0), dla którego jest ona środkiem do zapewnienia przyszłości i sukcesu, do poziomu Zdobywcy (3.5) osiągniętego dzięki niej wyznaczone przez siebie cele, szanującego wartość każdego ucznia i rozpoznającego jego potrzeby. W oczach Pluralisty (4.0) edukacja łączy się z wolnością i autentyzmem oraz pragnieniem, by była dostępna dla wszystkich. Na kolejnym poziomie Strateg (4.5) dostrzega w edukacji krytyczny aspekt naszego rozwoju, ukazujący, że wszyscy jesteśmy z sobą powiązani i nasze życie zależy od tego, jak traktujemy Ziemię i zamieszkujące ją byty. To w tym miejscu ewolucyjnej podróży edukacja staje się rozwojowo wrażliwa, zapewniając przestrzeń do wzrostu. Poziom Świadomy konstrukt (5.0) postrzega edukację jako włączającą chwila za chwilą żywe doświadczenie i przebudzenie do życia, ukazując jej nowe, szerokie znaczenie, odmienne od tego, co zazwyczaj łączymy z tym pojęciem. Trajektoria rozwoju prowadząc ku coraz bardziej złożonym porządkom świadomości, unaocznia na kolejnych poziomach coraz bogatszą tożsamość nauczyciela, jego wzrastającą odpowiedzialność i troskę, co wpływa na różnorodne podejścia do nauczania i przyswajania wiedzy.

Jak słusznie zauważa A. Lynam (2020), poziom Zdobywcy (3.5 w Tabeli 2) jest etapem docelowym w systemach edukacyjnych Zachodniej kultury.

Poziomowi temu odpowiada umysł racjonalny, zdolny do przeprowadzania Piagetańskich operacji formalnych, zogniskowany na wynikach i skuteczności, wyznaczający długoterminowe cele, ale zarazem niezdolny do obierania szerszych perspektyw i meta-perspektyw. Nasze edukacyjne placówki są nastawione na „produkowanie” racjonalnie kompetentnych osób dorosłych, w zgodzie z zakorzenionym w XIX wieku modelem kształcenia ery przemysłowej. Kształcenie w tym duchu znamionuje fragmentacja wiedzy, intelektualny sceptycyzm, specjalizacja i redukcjonizm. A redukcjonistyczne podejście w edukacji głównego nurtu, w kontekście wiedzy o ewolucji świadomości, jest przeżytkiem ograniczającym możliwości rozwojowe człowieka, o czym pisałam w innym miejscu (Kielar, 2016, 2019). Bowiem to zaawansowane postformalne porządki świadomości (wykraczające poza poziom operacji formalnych) udostępniają złożone kompetencje, m.in.: zdolność obierania meta-perspektyw i wielorakich perspektyw, ujmowania wszystkich doświadczeń w terminach zmiany i ewolucji, zdolność katalizowania głębokiego rozwoju jednostek, grup, systemów, transdyscyplinarność, zdolność dostrzegania i akceptowania egzystencjalnych paradoksów, zrównoważonego tolerowania niejednoznaczności, sprzeczności, świadomość konstruktów, perspektywa globalna i planetarna, mądrość, wybitne zdolności innowacyjne, przywódcze i twórcze. Bez wątplenia współczesna edukacja potrzebuje umysłów postformalnych i integralnych, zdolnych rozwiązywać jej złożone problemy, także dylematy osadzone w nowych, wirtualnych i cyfrowych, kontekstach.

Zasady i praktyki nauczania w duchu rozwojowym

A. Lynam, która współpracowała z T. O’Fallon przy tworzeniu oceny swoistości poziomów rozwojowych, wspierającej badania w obszarze tworzenia znaczeń i tożsamości edukatorów, formułuje zasady i praktyki zorientowane na rozwój edukacji (Lynam, 2020).

Zasada pierwsza wskazuje na konieczność rozpoznawania rozwojowej różnorodności wśród uczniów. Ponieważ pomiędzy uczniami może istnieć różnica 2-3 poziomów rozwojowych, należy uwzględnić ją w tworzeniu doświadczeń edukacyjnych, a także wspierać w rozwoju uczniów z niższych poziomów. Z kolei wychowanków bardziej zaawansowanych rozwojowo należy skłaniać do podejmowania nowych wyzwań. W obu przypadkach ważna jest świadomość, w jakim miejscu trajektorii rozwojowej uczniowie się znajdują i jak przystosować programy i instrukcje, by spotkać ich potrzeby rozwojowe.

Druga zasada mówi, by rozumieć, kiedy uczeń wchodzi na nowy poziom rozwoju, zapewnić mu wsparcie w ugruntowaniu nowych zdolności.

Natomiast gdy jest gotowy do transformacji i szykuje się, by opuścić poziom rozwojowy, trzeba pomóc mu osiągnąć kolejny, wesprzeć w konfrontacji z możliwą krytyką płynącą z poprzedniego poziomu oraz w budowaniu trwałego gruntu w nowym miejscu ewolucyjnej trajektorii rozwojowej.

Zasada trzecia wskazuje na konieczność zrozumienia, jak osobisty rozwój nauczyciela rzeźbi proces nauczania i przyswajania wiedzy. Zgłębienie teorii rozwojowych z pewnością wesprze ten proces. Pomocne będzie zbadanie, jak rozwój nadaje kształt stylom nauczania. Czy nauczyciel naucza z własnego poziomu, czy może raczej z poziomu studenta? Czy wykazuje tendencję do przekazywania wiedzy jako osoba, którą jest czy jako ten, kto znajduje się na wprost niego? Z drugiej strony, zaznacza A. Lynam (2020), jest wyzwaniem nauczanie studentów z poziomu wcześniejszego niż poziom nauczyciela. Istnieje bowiem dążność, by odepchnąć się od poprzedniego poziomu, w rozwojowym wysiłku i dążeniu do rozróżnienia (to, z czym jednostka utożsamia się na danym poziomie jest przez nią z czasem przekraczane i wyłania się nowy poziom jako podstawa osadzenia i tożsamości podmiotowej). Nauczyciel powinien być świadomy istnienia tych wyzwań i pracować z nimi.

Zasada czwarta jest tożsama z pracą z rozwojowym cieniem, z treściami wypartymi ze świadomości, z oddzielonymi aspektami jaźni i ograniczeniami każdego poziomu rozwojowego. Działania w tym obszarze wywierają ogromny wspierający wpływ zarówno na nauczanie, jak i rozwój nauczyciela. Można tę pracę wykonywać przy wsparciu terapeuty czy zorientowanego rozwojowo coacha. Ponadto nauczyciel może zauważać i rozpoznawać punkty zapalne w relacjach ze studentami i kolegami, badać, z jakich doświadczeń w dzieciństwie się wywodzą. Educator musi być świadomy, że każdy poziom rozwoju niesie zarówno dobre, jak i złe nowiny. Rozpoznając ograniczenia poziomów, może osłabić ich uderzenie w uczniów/studentów. I tak, na poziomie Eksperta (3.0 w Tabeli 2), umysł dostrzega jeden słuszny sposób myślenia, z kolei Zdobywca (3.5) realizuje cele w sposób, który przecięża innych, a jego oczekiwania są nie do spełnienia. Jednostki, które rozwinęły się do poziomu Pluralisty (4.0) podkreślają zasadę włączania, która wyklucza wszystkich nie podzielających wartości tego poziomu. Natomiast Strateg (4.5) może wzbudzać ogromne oczekiwania rozwojowe, podążając za swoją pasją transformacji innych.

Zasada piąta nakazuje praktykowanie etyki rozwojowej i pokory. W świetle tej praktyki, nie należy idealizować bądź przedkładać późniejszych poziomów rozwojowych nad wcześniejsze. Uważną troską i opieką należy objąć wszystkie poziomy w spektrum ewolucyjnego rozwoju. Nauczanie jest

bowiem ukierunkowane na spotkanie z uczniem tam, gdzie się on znajduje w swojej życiowej podróży przez poziomy rozwoju, i wspierające towarzyszenie mu, naciskanie na jego brzegi rozwojowe. Nie zawsze rozwój implikuje równowagę, zdrowie czy skuteczność. Toteż praktykowanie etyki rozwojowej obejmuje także pracę z cieniem i psychicznymi blokadami, które mogą realizować w życiu jednostki swój ukryty program.

Zasada szósta, najważniejsza wg A. Lynam (2020), nakazuje traktować nauczanie z respektem, na jaki zasługuje. Rozwijanie bezwarunkowego szacunku dla studentów i edukatorów wpływa na przebieg nauczania i przyswajania wiedzy, a także na proces rozwoju w większym stopniu niż jakakolwiek inna praktyka. Nauczanie w duchu rozwojowym oznacza rozumienie, w którym miejscu trajektorii rozwoju uczeń/student się znajduje. Oznacza także głęboki respekt dla jego życiowej podróży i wartości, uznanie jego godności, bez szufladkowania i szeregowania w hierarchiach wartości, podkreśla A. Lynam (2020). Nauczanie rozwojowe wypracowuje równowagę pomiędzy wsparciem a wyzwaniem, które służą rozwijaniu przez uczniów/studentów coraz bardziej złożonych porządków świadomości.

Bibliografia:

- Błajet, P. (2012). *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Commons, M. L., Duong, T. Q. (2019). Understanding terrorism: A behavioral developmental approach. *Ethics, Medicine and Public Health*, 8, 74-96.
- Commons, M. L. (2016). Introduction. Positive adult development intersects social and behavioral science. *Behavioral Development Bulletin*, vol. 21, 2, 122-125.
- 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), 503-512.
- Commons, M. L., Richards, F. A. (2003). Four postformal stages. W: J. Demick, C. Andreoletti (eds.), *Handbook of adult development* (199-219). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Cook-Greuter, S. R. (2000). Mature ego development: A gateway to ego transcendence. *Journal of Adult Development*, 7(4), 227-240.
- Cook-Greuter, S. R. (2004). Making the case for a developmental perspective. *Industrial and Commercial Training*, 36, 275-281. <http://dx.doi.org/10.1108/00197850410563902>
- Cook-Greuter, S. (2010). *Postautonomous ego development: A study of its nature and measurement*. Integral Publishers.

- Cook-Greuter, S. (2010). Second-tier gains and challenges in ego development. W: S. Esbjörn-Hargens (eds.), *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* (303–321). New York: SUNNY Press.
- Cook-Greuter, S. R. (2011). A report from the scoring trenches. W: A. H. Pfaffenberger, P. W. Marko, A. Combs (eds.), *The postconventional personality: Assessing, researching, and theorizing higher development* (57–71). New York: SUNY Press.
- Fein, E. (2017). Cognition, cultural practices, and the working of political institutions: An adult developmental perspective on corruption in Russian history, *Behavioral Development Bulletin*, vol. 22, 2, 279–297.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge MA: Harvard University Press Cambridge.
- Kegan, R. (1982). *Evolving self. Problem and process in human development*. Cambridge – London: Harvard University Press.
- Kielar, M. B. (2019). Poza zredukowane modele rozwojowe w edukacji głównego nurtu. Ku integralnej filozofii edukacji. W: R. Nowakowska-Siuta, T. J. Zieliński (red.), *Odwaga odpowiedzialności. Demokratyczne przemiany życia społecznego w refleksji pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Kielar, M. B. (2016). Przeszkody na drodze ku postkonwencjonalnym poziomom moralności i poznania. *Forum Pedagogiczne*, 2 cz. 1.
- Kielar, M. B. (2015). Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej. *Pedagogika Społeczna*, 2, 53–70.
- Kielar, M. B. (2014). Integralne poziomy mistrzostwa. Edukacyjne implikacje modelu rozwoju postkonwencjonalnego Susanne Cook-Greuter. *Pedagogika Społeczna*, 4, 51–62.
- Kielar, M. B. (2012). *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kielar, M. B., (2011). Myślenie postformalne i jego implikacje dla pedagogiki twórczości. W: J. Łaszczuk, M. Jabłonowska (red.), *Wokół problematyki zdolności* (144–155). Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Lynam, A. (2020). Principles and practices for developmentally aware teaching and mentoring in higher education. *Integral Review – A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis*, vol. 16, 1, 149–186.
- O’Fallon, T. (2010). Developmental experiments in individual and collective movement to second tier. *Journal of Integral Theory and Practice*, 5(2), 149–160.

- O'Fallon, T., *STAGES: Growing up mis waking up – interpenetrating quadrants, states and structures*. <https://www.stagesinternational.com/the-evolution-of-the-human-soul-2/>, dostęp: 10.09.2021.
- Torbert, W. R. (1994). Cultivating post-formal development: higher stages and contrasting interventions. W: M. Miller, S. Cook-Greuter (eds.), *Transcendence and mature thought in adulthood* (181–203). Lanham: Rowman and Littlefield.
- Torbert, W. R. (2003). *Personal and organizational transformations through action inquiry*. London: The Cromwell Press.
- Torbert, W. R., Livne-Tarandach, R., McCallum, D., Nicolaides, A., Herdman-Barker, E. (2010). Developmental action inquiry: A distinct integral theory that actually integrates developmental theory, practice, and research. W: S. Esbjörn-Hargens (eds.), *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* (413–429). New York: SUNNY Press.
- 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), 264–299.
- Wilber, K. (2017). *The religion of tomorrow: A vision for the future of the great traditions – more inclusive, more comprehensive, more complete*. Boulder: Shambala.