



Aneta Gop

ORCID iD: 0000-0002-7808-0835

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu, e-mail: aneta.gop@gmail.com

Wisdom as an Expression of Developmental Transformations Through the Lens of Integral Theory

Mądrość jako wyraz transformacji rozwojowych w optyce integralnej

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2018.025>

Abstract

The goal of this article is to present the integral researchers' outlook on wisdom. Its integral context is associated with vertical developmental transformation processes, expressed, among others, by the growing ability to perceive multiple uncommon perspectives and to create multidimensional images of reality – a sort of advanced multidimensional systems. The article is summarised by guidelines towards education, so that its goal is to strive for wisdom. These are, for example, dissemination of knowledge supported by research on the development of post-formal abilities, the use of dialogical methods and meditation exercises in education as well as learning and practice of identifying perspectives and their intentional choice.

Keywords: wisdom, perspectivism, psychological development, integral theory, meditation.

Wstęp

Dwaj prominentni badacze nurtu integralnego Roger Walsh i Jonathan Reams (2015) konstatują, iż współcześnie dostrzegalna jest znaczna dysproporcja mą-

drości w stosunku do wiedzy, jaką posiadał gatunek ludzki. Chociaż iloraz inteligencji systematycznie wzrasta o około dziewięć punktów na pokolenie, czyli na około 25–30 lat (Flynn, 1987, 1998, za: Sternberg, 2001), nie przekłada się to na stymulację potencjału ludzkiego w zakresie szeroko pojętej mądrości. Nie ma też postaw, by twierdzić, że wzrost w zakresie samego potencjału intelektualnego wpłynie znacząco na mądrość, tak jak nie przyczynia się do wzrostu innych pozaintelektualnych (emocjonalnych czy społecznych itp.) zdolności (Sternberg, 2001). Niezaprzeczalnie jednak poznanie (inteligencja) jest jednym z wymiarów, obok społecznego i emocjonalno-motywacyjnego, budujących ten złożony psychologiczny konstrukt (Steuden, Brudek, Florczyk, 2016). Zgodnie z założeniem o wielowymiarowości konstrukt mądrości, jeśli chceć stymulować mądrość, należałoby równomiernie rozwijać wiele linii rozwojowych¹, w tym szczególnie, jak twierdzi Robert Walsh², percepcyjną, poznawczą, światopoglądową³, ego, moralności, motywacji, emocjonalną oraz interpersonalną (Walsh, 2012, s. 10). Dokonać tego można m.in. poprzez trening moralny, praktyki miłości i szczodrości (Walsh, 2014b), a także wiele innych doświadczeń o charakterze poznawczo-emocjonalno-społecznym.

Integralne oblicza mądrości. Możliwości poznania

Walsh (2014a, 2015a, b), wyróżnił cztery rodzaje mądrości: prócz spopularyzowanej szczególnie w zachodnich badaniach (1) praktycznej mądrości, będącej szczególnie sposobem (zdolnością) reagowania na różne sytuacje życiowe, wskazał także na (2) intuicyjną (subiektywną), (3) konceptualną oraz (4) transkonceptualną. Trzy ostatnie rodzaje tworzą tzw. mądrość epistemiczną (*knowledge concerning life issues*) (Walsh, 2015a, b), która zostanie przedstawiona szerzej w dalszej części artykułu. Intuicyjna mądrość, jak dowodzi Sternberg (2001), powiązana jest z wiedzą utajoną (*tacit knowledge*), a jej wyrazem może być niebotyczna wiedza życiowa zintegrowana z nikłym

¹ Linie rozwojowe to zdolności zgrupowane z uwagi na pełnioną funkcję. Wilber wyróżnia m.in. linię rozwoju poznawczego, moralnego, kinestetycznego, interpersonalnego. Por. Stein, 2010.

² Robert Walsh jest profesorem psychiatrii, od ponad 30 lat zajmuje się m.in. tematyką mądrości, jest silnie związany z filozofią integralną Kena Wilbera.

³ Światopogląd ludzi wyznacza osiągnięty przez nich poziom świadomości, np. światopogląd archaiczny powiązany jest ze świadomością archaiczną, nakierowaną głównie na zaspokajanie podstawowych i niezbędnych do przeżycia potrzeb. W teorii Wilbera istnieje od ośmiu do dziesięciu poziomów rozwoju świadomości. Por. Kielar, 2012.

wykształceniem i intelektualnym zaawansowaniem (np. starszyzna plemienna; dziadkowie). Ucieleśnieniem konceptualnej mądrości może stać się symboliczna postać mędrca-filozofa, obdarzonego głębokim wglądem i zaawansowanym zrozumieniem życiowych wydarzeń (Walsh, 2015b). By pojąć istotę mądrości transkonceptualnej, rozumianej przez Walsh'a jako „głęboki, pozapojęciowy wgląd w siebie oraz w naturę rzeczywistości” (Walsh, 2015b, s. 12), należałoby wnikać w tradycje duchowe, takie jak *prajna* w Buddyzmie, *jnana* w Hinduizmie czy *gnosis* w tradycji chrześcijańskiej (Walsh, Reams, 2015, s. 2); wszystkie stanowią bowiem istotny wkład w zdefiniowanie i rozwój tej kategorii mądrości.

Zachodnia nauka daleka jest jednak od akceptacji tego trudnego do zbadania naukowymi metodami zjawiska. Badanie mądrości w jej wymiarach transracjonalnych jest możliwe przy wykorzystaniu znanych zachodnim badaniom metod z zakresu fenomenologii, jaką jest przykładowo introspekcja. Zasadnie stosowana w badaniach psychologicznych w XIX w., obecnie istnieje niemal jedynie w swojej zaadaptowanej na potrzeby zachodniej nauki formie protokołów/raportów werbalnych, wykorzystywanych w badaniach z zakresu psychologii poznawczej (Bujacz, 2012). Wydaje się, że współcześnie na gruncie teorii integralnej da się przywrócić należne introspekcji miejsce jako równorzędnej z ilościowymi metody badania. Ową równowagę wielu metod w oglądzie zjawisk postuluje twórca teorii integralnej Ken Wilber, zauważywszy stopniową i systematyczną naukową redukcję wymiaru wewnętrznego istnienia do obiektywnych, mierzalnych faktów (Wilber, 2000a; Kielar, 2012). „Modernistyczny monizm naukowy – pisze polska badaczka i interpretatorka filozofii Wilbera Marzanna Bogumiła Kielar – sprowadził wewnętrzne (subiektywne) wymiary istnienia do ich zewnętrznych (obiektywnych) odpowiedników i odmówił tym pierwszym realności i znaczenia w poznawaniu rzeczywistości. Przedmiotem ataku, wskazuje Wilber, nie był w szczególności obszar duchowy i kontemplacyjny, a cała rzeczywistość wewnętrzna, obejmująca przeżywaną świadomość i przytomność oraz introspektywne i interpretatywne poznanie” (Kielar, 2012, s. 57). Z koncepcji holonicznej rzeczywistości Wilbera (Wilber, 2000a; Kielar, 2012) wyłania się istnienie wnętrza, które na równi z wymiarem zewnętrznym w przynależnych im aspektach subiektywnym, obiektywnym, intersubiektywnym i interobiektywnym (ryc. 1) może być badane przy wykorzystaniu właściwych danemu ujęciu metod (tab. 1).

Górna Lewa	Górna Prawa
Self i Świadomość Indywidualna – Wnętrze Doświadczenia Subiektywna JA	Mózg i Organizm Indywidualna – Zewnątrz Zachowania Obiektywna TO
MY	TE
Zbiorowa – Wnętrze Kultury Intersubiektywna Kultura i Światopogląd	Zbiorowa – Zewnątrz Systemy Interobiektywna System społeczny i Środowisko
Dolna Lewa	Dolna Prawa

Ryc. 1. Niektóre aspekty czterech ćwiartek

Źródło: S. Esbjorn-Hargens, K. Wilber (2006). Toward a comprehensive integration of science and religion: A post-metaphysical approach. In: P. Clayton, Z. Simpson (ed.). *The Oxford Handbook of Religion and Science*. Oxford: Oxford University Press, p. 526.

Zgodnie z powyższym modelem czterech ćwiartek mądrość powinna być uchwycona: (a) za pomocą metod obiektywnych (EEG podczas przykładowo praktyk kontemplacyjnych, służących eksploracji mądrości i doświadczaniu wglądu – ćwiartka górna prawa), (b) przy użyciu metod z zakresu fenomenologii, jak przykładowo badanie bezpośredniego doświadczenia mądrości podczas medytacji, autorefleksji czy introspekcji (ćwiartka górna lewa). (c) Zbadać należy kulturowe znaczenie mądrości, dociekając obyczajowego pojmowania wglądów i mądrości uzyskanej np. drogą medytacji (ćwiartka dolna lewa), (d) oraz stosując analizę systemów społecznych, dociekać można zinstytucjonalizowanych form tego rodzaju praktyk (ćwiartka dolna prawa) (Walsh, 2014a). Niezależnie, jak podpowiada teoria integralna, na mądrość można i powinno się spoglądać jednocześnie przez pryzmat tych czterech nieredukowalnych wymiarów lub, co bardziej szczegółowe i cenne zarazem, stosować integralny pluralizm metodologiczny⁴. Ryzyko redukcjonizmu zostanie zminimalizowane przy zintegrowaniu w dociekaniu badawczym wielu metod i narzędzi – badając mądrość testami psychometrycznymi (strukturalizm), wzbogacamy badanie o dane z zakresu analizy tekstów poświęconych zagadnieniu mądrości (hermeneutyka), obserwację uczestniczącą i wywiady (celem zrozumienia kolektywnego znaczenia mądrości w danych grupach społecznych – etnometodologia).

⁴ Integralny pluralizm metodologiczny jest rozbudowanym modelem czterech ćwiartek, opisującym zlecane praktyki badawcze w ramach zidentyfikowanych przez Wilbera czterech wymiarów. Por. Kielar, Gop, 2012, Kielar, Gop 2012a.

Tabela 1. Osiem głównych kategorii metod badań – integralny pluralizm metodologiczny

Ćwiartka	Kategoria metod badań i jej przedmiot	Niektóre techniki/metody badań w ramach danej kategorii
Górna Lewa (Ja) (indywidualna – wewnątrz)	Fenomenologia (bezpośrednie doświadczenie jednostki – środek indywidualnego wnętrza)	Autorefleksja, autoetnografia, introspekcja
	Strukturalizm (powtarzające się wzory jednostkowych doświadczeń – zewnętrzna strona indywidualnego wnętrza)	Testy psychometryczne
Dolna Lewa (My) (zbiorowa – wewnątrz)	Hermeneutyka (ponadosobiste, wzajemne zrozumienie – środek zbiorowego wnętrza)	Wywiady grupowe, analizy tekstów
	Etnometodologia (powtarzające się wzory intersubiektywnego zrozumienia – zewnętrzna strona zbiorowego wnętrza)	Obserwacja uczestnicząca i wywiady
Górna Prawa (To) (indywidualna – zewnętrznie)	Teoria <i>autopoiesis</i> czyli samotworzenia (<i>self-creation</i>) (samoregulujące się zachowanie – wewnętrzny widok organizmu jednostki)	Diagnozowanie kognitywnych wejść i wyjść
	Empiryzm (obserwowalne zachowanie – zewnętrzna strona organizmu jednostki)	Obserwacja, eksperymenty laboratoryjne, analizy chemiczne, neuroobrazowanie
Dolna Prawa (Te) (zbiorowa – zewnętrznie)	Teoria społecznej <i>autopoiesis</i> (samoregulująca się dynamika zachowań w systemach – środek zbiorowego wnętrza)	Zogniskowane wywiady grupowe
	Teoria systemów (zewnętrzna strona zbiorowego wnętrza)	Obserwacja – analizy interakcji behawioralnych, analizy statystyczne i modelowanie matematyczne

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kielar M.B. (2012). Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji. Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 142–143; Kielar M.B., Gop A. (2012). Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe. Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 62–65.

Mądrość epistemiczna

Według Toma Murraya (2015a), zajmującego się teorią integralną w odniesieniu m.in. do edukacji, mądrość można opisać modelem specyficznych zdolności ją konstytuujących (*wisdom skills*), stanowiącym „system ewoluujących wzajemnie zdolności lub linii” (Murray, 2015b) i będącym swoistym narzędziem poznawczym (Murray, 2015a, s. 21). Zdolności tworzące mądrość są zasadniczo tymi, które pojawiają się na wyższych poziomach rozwoju (postformalnym, integralnym). Są to m.in.

- a) sprawności metapoznawcze (myślenie o myśleniu),
- b) sprawności w zakresie metawiedzy, czyli rozpoznanie natury i ograniczeń wiedzy,
- c) sprawności w zakresach: metauczenia, metadialogu, metadecyzji, metaafektu, metaracjonalności metawspółczucia, metaprzywództwa, metatransparentności (Murray, 2015a, s. 12–13). Powyższe zdolności badacz grupuje w cztery kategorie świadomościowe, zawarte w poniższej tabeli.

Tabela 2. Kategorie mądrości epistemicznej

<p>a) Świadomość ego (<i>ego-awareness</i>) (self/ego/wola i bycie/duch/esencja) zawiera świadomość refleksyjną własnej tożsamości oraz poczucia siebie, ról społecznych, obaw i powiązań, mocnych i słabych stron, nieświadomych pobudek i cienia oraz tego, w jaki sposób stan emocjonalny jednostki oddziałuje na sposób myślenia i działania.</p> <p>b) Świadomość relacyjna (<i>relational-awareness</i>) (emocjonalna/społeczna/etyczna/interpersonalna inteligencja) zawiera zdolności do empatii, komunikacji i współpracy oraz współczucia (<i>compassion</i>).</p> <p>c) Świadomość poznawcza (<i>construct-awareness</i>) (związana z poznawczą i metapoznawczą sprawnością) dotyczy rozumienia natury umysłu, myślenia, wiedzy oraz symbolicznej/lingwistycznej „konceptotwórczej” i „rzeczywistościotwórczej” funkcji umysłu. Dotyczy metapoznania, wiedzy epistemicznej i świadomości ograniczeń oraz omylności umysłu.</p> <p>d) Świadomość systemów (<i>systems-awareness</i>) (związana ze „świadomością kontekstu”, kolejną poznawczą sprawnością) dotyczy dostrzegania większego obrazu i powiązań w każdej sytuacji. Obejmuje postrzeganie dynamik, hierarchii, sieci, ekologii, fraktali, dialektyk oraz przeszłych/teraźniejszych/przyszłych możliwości w systemie.</p>

Źródło: Murray T. (2015a). On the development of beliefs vs. capacities (post-metaphysical approaches to integral beliefs and skills, part 1). *Journal of Integral Theory and Practice*, 10(1), s. 16.

Zdolności tworzące mądrość epistemiczną muszą być, pisze Murray, z uwagi na rozwojowe zaawansowanie (2008), związane z metodologicznym pluralizmem oraz związaną z nim sprawnością do obierania wielu perspektyw. Perspektywa jest poznawczą zdolnością, przyjmowanym punktem widzenia, z którego podmiot spogląda na rzeczywistość. Wilber (1997, 2000b, 2007a) rozróżnia od czterech do ośmiu rudymenarnych i niedających się sprowadzić jedna do drugiej perspektyw. Tworzą one opisywane wcześniej: model czterech ćwiartek (ryc. 1) i integralny perspektywizm – podstawę integralnego pluralizmu metodologicznego (tab. 1). W teorii integralnej wzrastająca liczba obieranych perspektyw utożsamiana jest z rozwojem poznawczym. „I tak, poznanie przedoperacyjne charakteryzuje umiejętność przyjmowania perspektywy 1-ej osoby (egocentrycznej). Człowiek rozwijający poznanie konkretno-operacyjne może przyjąć perspektywę 2-ej osoby (etnocentryczną/socjocentryczną), a kiedy osiągnie poziom operacji formalnych, wyłoni się perspektywa 3-ej osoby (światocentryczna). Perspektywa 4-ej osoby (początek kosmocentrycznej) łą-

czy się z wczesnym rozumowaniem integralnym, a perspektywa 5-ej osoby (dojrzała kosmocentryczna) z rozwiniętym umysłem integralnym” (Kielar, 2017, s. 45).

Rozwój mądrości – rozwijanie perspektyw

Roger Walsh (2015a) formułuje hipotezę, w której stwierdza, że „mądrość wyraża się w zdolności patrzenia na rzeczywistość z wielu perspektyw”⁵ (Walsh, 2015a, s. 157). Walsh (2015a), spajając mądrość z obieraniem perspektyw, wskazuje na rozstrzygnięcia niektórych teoretyków, w szczególności badaczy postpiagetowskiego rozwoju poznawczego. W podobnym tonie wypowiada się uznany amerykański profesor psychologii Robert Sternberg (2001), który – analizując konstrukt mądrości – wspomina, iż wiązany jest on przez niektórych badaczy z myśleniem postformalno-operacyjnym, wychodzącym poza stadia rozwoju Piagetowskiego⁶ (Sternberg, 2001).

Walsh (2015a) uważa, iż dostępność perspektyw, ich ilość oraz rodzaj, są warunkowane trzema głównymi czynnikami: (1) poziomem rozwoju, (2) stanem umysłu oraz (3) przekonaniem i założeniami uznawanymi przez jednostkę za prawdziwe. Wszystkie wspomniane elementy omówię poniżej za Walshem (2015a).

Ad 1. Integrowanie wielu dostępnych poznawczo perspektyw jest możliwe dopiero od postkonwencjonalnego (postformalnego) stadium rozwoju psychologicznego człowieka (Wilber, 2007a, b), który włącza i przekracza jednocześnie wcześniejsze, niższe stadia, tj. przedkonwencjonalne i konwencjonalne⁷. Wstępując na wyższy porządek (stadium) rozwoju, jednostka nie zatracza wcześniejszego, pozostaje on bowiem jako fragment życiowych doświadczeń; w efekcie staje się niezawiadującą działaniami człowieka perspek-

⁵ W cytowanej publikacji Walsh nadmienia, iż celem spoglądania w ten wielowymiarowy sposób są jednocześnie: redukcja cierpienia oraz poprawa kondycji wewnętrznej. Por. Walsh, 2015a.

⁶ Formułując to twierdzenie, Sternberg przywołuje liczne publikacje teoretyków rozwoju, m.in. Basseches, 1984; Kitchener, 1983, 1986; Kitchener i Brenner, 1990; Kitchener i Kitchener, 1981; Labouvie-Vief, 1980, 1982, 1990; Pascual-Leone, 1990; Riegel, 1973. Por. Sternberg, 2001. We współczesnej literaturze pedagogicznej o rozwoju postkonwencjonalnych zdolności szeroko pisze polska pedagog Marzanna Bogumiła Kielar. Por. Kielar, 2016; Kielar, 2015; Kielar, 2012.

⁷ Niektórzy teoretycy rozwojowi dzielą spektrum ludzkiej świadomości na cztery główne poziomy, tj. przedkonwencjonalny, konwencjonalny, postkonwencjonalny oraz transpersonalny. Por. Cook-Greuter, 2004.

tywą (Cook-Greuter, 2004; Kielar, 2015). Na najwyższym poziomie rozwoju, w stadium wizja–logika u amerykańskiego filozofa Kena Wilbera, czy „wyższym umyśle/oświeconym umyśle/nad-umyśle” u indyjskiego filozofa Aurobindo Ghose (Walsh, 2015a; Walsh, 2014a), tworzy się „integralny aperspektywiczny umysł”, który powiązany jest ze scalaniem indywidualnych perspektyw bez ostatecznego faworyzowania żadnej z nich. Zdolnością rozwijaną na tym poziomie jest świadome przyswajanie perspektywy, wykraczającej poza poprzednią, która staje się dla wcześniejszej meta-perspektywą; uprzednia perspektywa jest nadal poznawczo dostępna i może być modyfikowana, przykładowo może zostać zrelatywizowana w kontekście nowo nabytej wiedzy (Walsh, 2015a). Jest to możliwe z uwagi na fakt, iż konsekwentnie wyłaniający się porządek myślenia jest bardziej złożony (Cook-Greuter, 2004), co umożliwia dokonanie wyższych rozwojowo ocen. Przykładem dobrze obrazującym proces przyrostu perspektywicznego jest przejście z konwencjonalnego do postkonwencjonalnego rozumowania moralnego – będąc na wyższym rozwojowo stadium, jednostka przestaje bezrefleksyjnie przyswajać zasady, spogląda na nie raczej aniżeli patrzy przez ich pryzmat, dlatego zaczyna być zdolna do oceny tych zasad (Walsh, 2015a). Mądrość na najwyższym poziomie cechuje transperspektywiczna świadomość, która „jest (...) radykalnie różnym postkonwencjonalnym (lub lepiej, transkonwencjonalnym) potencjałem perspektywicznym. Jest zdolnością do nieidentyfikowania się ze wszystkimi umysłowymi fenomenami, procesami i perspektywami i do spoczywania w czystej świadomości jako pełen spokoju świadek wszystkich fenomenów, procesów i perspektyw. Jest to stan transkonceptualny, transpersonalny i transperspektywiczny, pozwalający na pozapojęciowe intuicyjne zrozumienie i wgląd. Rezultatem jest transkonceptualna mądrość (...)” (Walsh, 2015a, s. 162–163). W tradycjach kontemplacyjnych, twierdzi Walsh (2014a), pojmuje się transpersonalne stadia jako blisko związane z mądrością i wpływające wzajem na siebie – mądre osądy, działania, wgląd wspierają rozwój transpersonalny, który zwrótnie wpływa na pogłębienie mądrości, wznosząc ją na wyższe stadia. Badacz wyjaśnia ową zależność, odwołując się do praktyki buddyjskiej ośmiorakiej ścieżki. W momencie, w którym jednostka zaczyna dostrzegać dylematy egzystencjalne czy zaczyna w bud-

dyjski sposób pojmować naturę życia, podejmuje pierwszą praktykę medytacji. Bez uprzedniego wglądu nie byłaby motywowana, by podejmować lub kontynuować medytację. Trwając w praktyce, pogłębia swoje rozumienie oraz wgląd w rzeczywistość i uzyskuje akces do wyższych i głębszych stadiów rozwoju (Walsh, 2014a).

Ad 2. Stan umysłu (świadomości) stanowi jeden z istotnych czynników determinujących dostępność danej perspektywy, decyduje bowiem o zdrowym lub patologicznym sposobie patrzenia na rzeczywistość oraz na siebie samego. Przykładowo, stanami promującymi dostępność perspektywy, z której osoba postrzega świat jako zagrażający, są stany lękowe; umysł jest wówczas względnie zamknięty na pozostałe alternatywy (perspektywy). Wyższe stany umysłu, tj. specyficzne funkcjonalnie i wyższe stany⁸, w odróżnieniu od regresywnych i patalogizujących, promują dostępność wielu perspektyw i wzmagają płynność przemieszczania się pomiędzy nimi; zapewniają także pewien rodzaj wglądu i zrozumienia (Walsh, 2012, 2014a, 2015a). Co więcej, jeśli jednostka często i długo pozostaje w wyższym stanie, jak podkreśla się w tradycjach kontemplacyjnych, może nastąpić pewien rodzaj stabilizacji doświadczeń jednostki – wyższy stan psychiczny daje asumpt do wejścia na wyższe stadia, chwilowy stan staje się nieprzemijalną właściwością, szczytowe doświadczenie modyfikuje się do równinnej praktyki (*plateau experience*), objawienie przeistacza się w osobowość (Walsh, 2014a). „Chwilowe mignięcia wydłużają się w ustawiczną wizję, nowe perspektywy stają się permanentnymi metaperspektywami, a nowe wglądy rozwijają się w trwające zrozumienie” (Walsh, 2014a, s. 230).

Ad 3. Przekonania oraz założenia odnośnie do tego, co jednostka uznaje za prawdę, są trzecim, twierdzi Walsh (2015a), czynnikiem skorelowanym z perspektywami. Założenia te bardzo często nie są uświadamiane, ale ich istnienie warunkuje wrażliwość percepcyj-

⁸ Walsh rozróżnia trzy zasadnicze stany umysłu: (1) niższe stany, w trakcie których następuje ograniczenie pewnych funkcji, np. nietrzeźwość, delirium; (2) stany specyficzne funkcjonalnie, w trakcie których pewne funkcje są ograniczone, inne zaś wzmacnione. Przykładem są stany medytacyjne z głęboką koncentracją i niską wrażliwością percepcyjną. Trzecim rodzajem stanów są (3) wyższe stany świadomości, z zachowanymi zwykłymi funkcjami i podwyższonymi niektórymi zdolnościami, jak np. medytacja uważności z podwyższoną wrażliwością percepcyjną oraz introspekcyjną. Por. Walsh, 2012; Walsh, 2014a.

ną na określony typ sygnałów. Następstwem jest przetwarzanie napływających informacji w sposób unilateralny i ograniczony do zawartości posiadanych przekonań. Przykładem mogą być poznawcze założenia osoby z depresją, dotyczące siebie, świata oraz przyszłości (w triadzie depresji Becka); podobnie działają znane w psychologii i pedagogice efekt Pigmaliona czy efekt Golema (Walsh, 2015a). Odkrycie niewłaściwych przekonań, które jest sednem psychoterapii, ich redukcja oraz praca nad uświadomieniem sobie możliwych perspektyw patrzenia na dany problem jest pracą mającą swój efekt w rozwoju poznawczym i, finalnie, budującą mądrość.

Walsh (2015a) wiąże mądrość z piętnastoma zdolnościami perspektywicznymi:

- (1) z umiejętnością tworzenia nowatorskich perspektyw spoglądania na rzeczywistość; takiego sposobu postrzegania, który można opisać jako zaskakujący, nieoczekiwany;
- (2) z umiejętnością bycia względnie niezależnym od konwencjonalnych podejść i założeń, co zwiększa szansę przyjęcia niekonwencjonalnych perspektyw i pozaschematycznego myślenia;
- (3) z umiejętnością uruchamiania rozwojowo zaawansowanych perspektyw, tj. postkonwencjonalnej czy nawet transkonwencjonalnej;
- (4) z uruchamianiem nowatorskich perspektyw, które pobudzają odkrywczność i wnikliwość, eksplorację nowatorskich, nieszablonowych rozwiązań, zrozumienie, wgląd;
- (5) z pojmowaniem ograniczoności związanej z perspektywami. Integracja wielości jednostkowych ujęć – pojedynczych perspektyw – jest w stanie przewyciężyć ograniczoność poznania (perspektywizm);
- (6) z umiejętnością uruchamiania wielu perspektyw, większą płynnością przemieszczania się pomiędzy nimi, większym zasięgiem perspektyw. Multiperspektywizm poznania jest czynnikiem zapobiegającym perspektywicznej fiksacji, nieelastyczności i dogmatyzmowi;
- (7) ze sprawnością przemieszczania się między perspektywami;
- (8) ze sprawnością koordynowania perspektyw, czyli jednoczesnego uwzględnienia większej ich ilości i zarządzania nimi;
- (9) z umiejętnością przyjmowania wyższej rozwojowo metaperspektywy, możliwością spoglądania i oceny perspektywy uprzednio uruchamianej oraz bardziej trafnego nakładania i integrowania perspektyw z niższego poziomu;

- (10) z umiejętnością rozpoznawania, porównywania i harmonizowania, czyli integrowania wielu perspektyw, oraz w konsekwencji
- (11) z tworzeniem wielowymiarowego obrazu (*big picture*) rzeczywistości, którego kreacja jest możliwa od poziomu rozwoju systematycznego i metasytematycznego⁹;
- (12) z umiejętnością oddalania i przybliżania obrazów, sprawnego poruszania się między detalicznym jego wymiarem a metaperspektywą;
- (13) z umiejętnością takiego scalania perspektyw, który byłby najlepszy z punktu widzenia ogólnego dobra; nie tylko jednostkowego, byłoby to bowiem egoizmem, i nie jedynie społecznego, które byłoby poświęceniem, ale takiego, które byłoby czynieniem dobra wszechstronnego. Mądrzy ludzie są, z uwagi na tę właśnie zdolność, nie spotykane dobroczytni, pomocni oraz efektywni;
- (14) z umiejętnością dokonywania świadomych zmian, wyboru alternatywnej perspektywy na drodze restrybucji poznawczej;
- (15) z umiejętnością dokonywania świadomego wyboru metaperspektywy, spoglądania z jej punktu widzenia oraz zarządzania niższymi perspektywami (Walsh, 2015a, s. 164–168).

⁹ W modelu hierarchicznej złożoności (*Model of Hierarchical Complexity*) wyróżniono cztery porządki myślenia postformalnego, tj. systematyczny, metasytematyczny, paradygmatayczny i cross-paradygmatayczny. Wspomniane w tekście porządki systematyczny i metasytematyczny mają swoistą charakterystykę. Na poziomie systematycznym zadania, przed którymi staje jednostka, wymagają dostrzeżenia zintegrowanego systemu relacji i powiązań między uwidocznionymi zmiennymi, które są danymi z poziomu wcześniejszego – operacji formalnych. Im większa liczba powiązań, które należy wziąć pod uwagę i je dopasować, tym bardziej złożona jest wynikowa architektura rozumienia. By określić przyczynowo-skutkowy charakter zmiennych, uwzględniając wieloprzyczynowość zjawisk, jednostka buduje sieć relacji z wielowymiarowym porządkiem możliwości, uwzględniając preferencje i kolejność wykonywania zadań. Proces ten kończy stworzenie systemu, który cechuje prawdziwość w tym znaczeniu, że do modelu zostały poprawnie wprowadzone zmienne i poprawnie zostały odzwierciedlone i zharmonizowane relacje między nimi. Jednak model ten nie musi uwzględniać wszystkich zmiennych koniecznych, zatem jest on prawdziwy jedynie dla tych danych. Co ciekawe, w porządku systematycznym inne systemy wyjaśniające naturę danego zjawiska czy inne zestawy zgromadzonych danych bywają odrzucane. W ten sposób funkcjonuje standardowa nauka, w której naukowcy dokonują odmian uprzednio prowadzonych eksperymentów. Na porządku metasytematycznym operacje dokonywane są na systemach, czyli konstrukcjach powstałych na etapie wcześniejszym, które są na tym poziomie zmiennymi wyjściowymi w analizie. Te wielozmiennowe systemy (co najmniej dwa) są poddawane dalszym operacjom poznawczym, tj. analizowaniu, porównywaniu, kontrastowaniu, transformacji i syntezy, w wyniku których powstają supersystemy (metasytemy). Por. Commons, Ross, Bresette, 2011. Por. też: Kielar, 2012.

Edukacja w kierunku mądrości

Walsh (2015a) twierdzi, że kształcenie omówionych wyżej piętnastu zdolności perspektywicznych powinno stymulować rozwój mądrości. Działania, jakie można powziąć, by te sprawności rozwinąć, są wszechstronne. Grupuję je za Walshem (2015a) w kilku obszarach:

- (a) Jednym z najważniejszych starań współczesnej edukacji winno być, jak postuluje Kielar (2016), popularyzowanie wiedzy z zakresu teorii rozwoju zdolności postformalnych, a w ich ramach akcentowanie istotnej roli perspektywiczności postrzegania i poznania ludzkiego (Walsh, 2015a). Jak zauważa Susanne Cook-Greuter (2004), by wspomóc jednostkowy rozwój, należy tę, jakkolwiek niezbędną w stymulacji rozwoju człowieka, wiedzę teoretyczną wzbogacić o specyficzne praktyki i długotrwałe oddziaływanie. Rozwijanie zdolności perspektywicznych może odbywać się, jak się wydaje, poprzez stosowanie metod refleksyjnych i dialogicznych, a w ramach tych pierwszych poprzez trening etyczny a także, co istotne, poprzez praktyki medytacyjne. Są one w stanie przyspieszyć rozwój człowieka nawet o dwa poziomy w ciągu czterech lat (Wilber, 2007a; Kielar, 2012), wznosząc rozwój do poziomów postkonwencjonalnych lub nawet transkonwencjonalnych (Walsh, 2012; Walsh, Shapiro i in., 2006). Szczególnie użyteczna w tym kontekście może być medytacja uważności (*mindfulness meditation*), podczas której następuje monitorowanie jawiących się w świadomości podstawowej treści (np. napływających emocji). Wytwarza się wówczas metapoziom poznania, z którego jednostka może obserwować te percepcje (Jankowski i Holas, 2014). „W stanie uważności – piszą polscy badacze mechanizmów uważności, Tomasz Jankowski i Paweł Holas – wyraźny staje się podział Ja na dwa związane ze sobą aspekty: Ja poznające oraz Ja poznawane. Doświadczenie poznającej strony własnego ja daje podstawę do przesunięcia tożsamościowego środka ciężkości: osoba zaczyna zdawać sobie sprawę z faktu, że nie jest jedynie – a może przede wszystkim – treścią własnych doświadczeń, a więc musi być zanurzona w myślach, które się pojawiają, w emocjach, które przeżywa itd. Tożsamość zaczyna być wiązana z doświadczeniem siebie jako »świadka« wewnętrznym wydarzeń (...)” (Jankowski, Holas, 2009, s. 72). Owo doświadczenie siebie jako „świadka” buduje istotne rozwojowo przesunięcie w perspektywie (*shift in perspective*) (Shapiro i in., 2006) i w konsekwencji sprzyja

doświadczeniu perspektywiczności poznania. Może zatem okazać się dobrym stymulatorem wzrostu zdolności perspektywicznych, jeśli nie jedynym, który katalizuje ten rodzaj doświadczenia. Uważa się bowiem, iż do niektórych jakości wglądu, zrozumienia i mądrości można dojść jedynie ścieżką praktyki medytacyjnej (Walsh, 2014a).

- (b) Drugim z mechanizmów rozwoju zdolności perspektywicznych jest uczenie się ich na drodze znanego w psychologii i pedagogice procesu modelowania. Kontakt z osobami o wysoko rozwiniętych zdolnościach perspektywicznych i wykazujących wysokie poziomy rozwoju w wielu liniach jest wysoce pożądanym w celu stymulacji rozwoju tych cech w grupie młodych osób. Na gruncie edukacji niezbędne jest, jak postuluje Kielar (2016), kształcenie pedagogów osiagających świadomość postkonwencjonalną, z wysoko rozwiniętymi zdolnościami do obierania różnokierunkowych i złożonych perspektyw oraz rozwiniętą linią moralną, emocjonalną, interpersonalną i tożsamości. Kontakt z takim pedagogiem jest polskiej szkole niezwykle potrzebny.
- (c) Trzecim działaniem jest uczenie (się/uczniów/studentów) rozpoznawania, harmonizowania i świadomego wyboru perspektyw. Zabiegi te można podjąć w ramach instruowania lub coachingu, warunkiem jest jednak uprzednie zaznajomienie z teoriami rozwoju osób dorosłych, w szczególności rozwoju zdolności postformalnych.
- (d) Czwartym mechanizmem rozwoju zdolności perspektywicznych jest intencjonalna ekspozycja na nowe dla podmiotu doświadczenia, która daje możliwości eksploracji sytuacji z innych punktów widzenia.

W badaniach nad świadomością liderów będących na najwyższych stadiach rozwoju poznawczego Brown (2011) udowadnia m.in. że samorozwój tej grupy osób stymulowany jest przez praktyki obierania perspektyw (Kielar, 2017). I chociaż w ramach każdego poziomu rozwoju postkonwencjonalnego praktyki te są nieco inne, uogólniając można zauważyć, iż głównymi są doświadczenie medytacji i pisanie dziennika. Celem rozwoju innych osób badani liderzy stosują szczegółowe działania wspierające wzrost zdolności obierania perspektyw (tab. 3).

Tabela 3. Jak osoby na zaawansowanych poziomach rozwoju postkonwencjonalnego używają praktyk obierania perspektyw dla rozwoju

Poziom rozwoju (na podstawie modelu Cook-Greuter i Torberta); (% dorosłej populacji USA)	Praktyki obierania perspektyw – cel: samorozwój	Praktyki obierania perspektyw – cel: rozwój innych osób
Postkonwencjonalne poziomy rozwoju świadomości		
<p>IRONISTA (0,5%)</p> <p>Skupiony na istnieniu, przepływywie chwila po chwili doświadczenia, stanów umysłu i fenomenów świadomości</p>	<p><i>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</i> medytacja; pisanie dziennika; współdziałanie z wieloma światopoglądami, mentorami, by widzieć nowe perspektywy; wyjście poza wszystkie perspektywy, konstrukty po to, aby być bardziej obecnym „tu i teraz”; wyczuwanie, gdzie jest energia (otwarcia i opory) i praca z nią.</p> <p><i>Cel praktyk w obieraniu perspektyw:</i> być.</p>	<p><i>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</i> zapraszanie ludzi do przyjmowania większej liczby perspektyw, choć także wzywianie do porzucenia wszystkich perspektyw i konstruktów tak, aby być w danej chwili bardziej dostępnym dla innych i dla „tego, co jest”.</p> <p><i>Cel praktyk w obieraniu perspektyw:</i> pomoc innym pełniej dostrzec się do chwili poprzez uwolnienie od perspektywy lub konstruktów, który mógłby być dla niej filtrem lub nadawać jej kształt.</p>
<p>MAG (2%)</p> <p>Zogniskowany na grze między świadomością, myślą, działaniem i jego wynikami; przemieniający siebie i innych</p>	<p><i>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</i> medytacja; pisanie dziennika; stosowanie rozmaitych narzędzi w pracy nad sobą w celu zaadresowania kwestii psychologicznych, szczególnie zogniskowanych na ego (np. kwestie cienia, projekcji, oporu wewnętrznego), jak również ogólniejszych obszarów (np. ograniczających wierzeń); uznanie własnych ograniczeń; zapewnienie, że działaniom towarzyszy integralność; autorefleksja, by zapewnić „właściwą relację” z pracą.</p> <p><i>Cel praktyk w obieraniu perspektyw:</i> być świadomym</p>	<p><i>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</i> zapraszanie lub podawanie wątpliwość założeń i prawd przyjmowanych przez ludzi, lub przesuwanie ich identyfikacji z czymś; trenowanie innych, by byli bardziej świadomi swego własnego „zaprogramowania” i przestali tworzyć projekcje, tworzyli bardziej celowo i przyjmowali większą odpowiedzialność za to, jak mówią; tworzenie przestrzeni/sposobności dla ludzi, by rozpoznawali i wyrażali nowe perspektywy.</p> <p><i>Cel praktyk w obieraniu perspektyw:</i> pomoc innym lepiej zrozumieć psychologiczną dynamikę, która tworzy perspektywy, uczenie się jak świadomie pracować z tym, a następnie być mniej ograniczonym przez procesy tworzące własne perspektywy.</p>

Tabela 3. cd.

<p>STRATEG (4,9%)</p> <p>Zogniskowany na łączeniu teorii z zasadami i praktyką, na dynamicznych interakcjach systemów, samorozwoju i samoaktualizacji</p>	<p><i>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</i> medytacja, pisanie dziennika, praca nad sobą mająca na celu zaadresowanie ogólnych kwestii psychologicznych (np. perfekcjonizmu, lęku przed błędem); bycie świadomym własnych ograniczeń.</p> <p><i>Cel praktyk w obieraniu perspektyw:</i> być tym, kim w największym stopniu można się stać</p>	<p><i>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</i> wystawianie ludzi na wiele różnych poglądów i nowych koncepcji; wspieranie ludzi w dostrzeganiu rozmaitych perspektyw w złożonych systemach; angażowanie w ćwiczenia w obieraniu perspektyw, gdzie punkty widzenia różnych stanowisk są obecne i rozważane; rozpoznawanie konkurujących zobowiązań, które powstrzymują osobę od pełnego zaangażowania w zrównoważone inicjatywy; praktyki społecznego artyzmu rozwijające percepcję sensoryczną i umiejętność słuchania.</p> <p><i>Cel praktyk w obieraniu perspektyw:</i> pomoc innym w rozumieniu zewnętrznego i wewnętrznego kontekstu danego zjawiska, projektu; uczenie się, jak zamieszkać wielorakie perspektywy i nie być ograniczonym przez własną perspektywę.</p>
--	---	--

Źródło: M. B. Kielar (2017). Praktyka obierania perspektyw jako instrument rozwoju. *Rocznik Andragogiczny*, 24, s. 50–52.

Zakończenie

Tobin Hart, profesor psychologii zajmujący się świadomością, duchowością, psychoterapią i edukacją, zauważa, iż gromadzenie informacji oraz nabywanie nowych umiejętności ma mniejszą wartość niż używanie wiedzy i zdolności w sposób mądry i etyczny. Zatem sam potencjał intelektualny we współczesnej edukacji nie jest aż tak istotny jak zdolność budowania hierarchii ważności, dostrzeganie tego, co jest rzeczywiście istotne, stosowanie wiedzy w sposób rozsądny (Hart, 2001; Sternberg, 2001). Te oraz inne sprawności powiązane z mądrością (*wisdom-related skills*) (Sternberg, 2001) można i należy kształtować, rozwijając sprawności perspektywiczne na drodze transformacji rozwojowych.

Bibliografia

- Bujacz, A. (2012). Wykorzystanie analizy protokołu w badaniach nad projektowaniem. W: W.J. Paluchowski, A. Bujacz, P. Haładziński, L. Kaczmarek (red.), *Nowoczesne me-*

- tody badawcze w psychologii* (s. 89-107). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Brown, B. C. (2011). *Conscious leadership for sustainability: How leaders with a late-stage action logic design and engage in sustainability initiatives*. Human and Organizational Systems. Santa Barbara: Fielding Graduate University. Via: https://integral-life-home.s3.amazonaws.com/Brown_2011_Conscious_Leadership_for_Sustainability_Executive_Summary.pdf.
- 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.
- Cook-Greuter, S. R. (2004). Making the case for a developmental perspective. *Industrial and Commercial Training*, 36(7), s. 275–281, DOI: <https://doi.org/10.1108/00197850410563902>.
- Esbjorn-Hargens, S., Wilber, K. (2006). Toward a comprehensive integration of science and religion: A post-metaphysical approach (s. 523-546). W: P. Clayton, Z. Simpson (red.). *The Oxford Handbook of Religion and Science*. Oxford: Oxford University Press.
- Galla, B.M., Kaiser-Greenland, S., Black, D.S. (2016). Mindfulness training to promote self-regulation in Youth: Effects of the Inner Kids Program. W: K.A. Schonert-Reichl, R.W. Roesser (red.). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (s. 295-312). New York: Springer.
- Goodman, T.A., Kaiser-Greenland, S. (2009). Mindfulness with children: Working with difficult emotions. W: F. Dionna (red.). *Clinical handbook of mindfulness* (s. 417-429). New York: Springer.
- Gop, A. (2016). Mindfulness in educational context – theory, research and practice. *International Journal of Pedagogy, Innovations and New Technologies*, 3(2), s. 2–9, DOI: 10.5604/01.3001.0009.5078.
- Jankowski, T., Holas, P. (2009). Poznawcze mechanizmy uważności i jej zastosowanie w psychoterapii. *Studia Psychologiczne*, 47(4), s. 59–79.
- Jankowski, T., Holas, P. (2014). Metacognitive model of mindfulness. *Consciousness and Cognition*, 28, s. 64-80, DOI:10.1016/j.concog.2014.06.005.
- Kielar, M. B. (2012). *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kielar, M. B. (2015). Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej. *Pedagogika Społeczna*, 2, s. 53–70.

- Kielar, M. B. (2016). Przeszkody na drodze ku postkonwencjonalnym poziomom moralności i poznania. *Forum Pedagogiczne*, 2(1), s. 169-183.
- Kielar, M. B. (2017). Praktyka obierania perspektyw jako instrument rozwoju. *Rocznik Andragogiczny*, 24, s. 41–59.
- Kielar, M. B., Gop, A. (2012). Integralny Pluralizm Metodologiczny – postdyscyplinarne podejście do badań naukowych. *Ruch Pedagogiczny*, nr 1, s. 25–40 oraz
- Kielar, M. B., Gop, A. (2012a). *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Miller, J. P. (2010). *Whole child education*. Toronto: University of Toronto Press.
- Murray, T. (2008). Exploring epistemic wisdom: Ethical and practical implications of integral theory and methodological pluralism for collaboration and knowledge-building. Artykuł prezentowany na 1st Biannual Integral Theory Conference, John F. Kennedy University. Pleasant Hill, CA, August 2008.
- Murray, T. (2015a). On the development of beliefs vs. capacities (Post-Metaphysical Approaches To Integral Beliefs and Skills, Part 1). *Journal of Integral Theory and Practice*, 10(1), s. 49–65.
- Murray, T. (2015b). Negative capability, knowledge, and wisdom (Post-Metaphysical Approaches To Integral Beliefs and Skills, Part 2). *Journal of Integral Theory and Practice*, 10(1), s. 66–77.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin J. A., Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62, s. 373-386, DOI: 10.1002/jclp.20237.
- Stein, Z. (2010). Now you get it, now you don't. Developmental differences in the understanding of Integral Theory and Practice. W: S. Esbjorn-Hargens (red.). *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model*. New York: Sunny Press.
- Studen, S., Brudek, P., Florczyk, Ł. (2016). Mądrość jako efekt pozytywnego starzenia się. Perspektywa psychologiczna. *Forum Teologiczne*, 17, s. 73-87.
- Sternberg, R. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36(4), s. 227-245, DOI: http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3604_2.
- Walsh, R. (2012). Wisdom. An integral view. *Journal of Integral Theory and Practice*, 7(1), s. 1-21.
- Walsh, R. (2014a). The World's Great Wisdom: An Integral Overview. W: R. Walsh, (red.), *The World's Great Wisdom. Timeless Teachings from Religions and Philosophies* (s. 213-241). Albany: State University of New York Press.

- Walsh, R. (2014b), Reviving wisdom. What will it take? W: R. Walsh, (red.). *The World's Great Wisdom. Timeless Teachings from Religions and Philosophies* (s. 243-250). Albany: State University of New York Press.
- Walsh, R. (2015a). Wise ways of seeing: Wisdom and perspectives. *Integral Review*, 11(2), s. 156-174.
- Walsh, R. (2015b). What is wisdom? Cross-cultural and cross-disciplinary syntheses. *Review of General Psychology*, 19(3), s. 278-293, DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/gpr0000045>.
- Walsh, R., Shapiro, S. (2006). The meeting of meditative disciplines and Western psychology: A mutually enriching dialogue. *American Psychologist*, 61(3), s. 227-239, DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.227>.
- Walsh, R., Reams, J. (2015). Studies of wisdom: A special issue of Integral Review. *Integral Review*, 11(2), s. 1-6.
- Wilber, K. (1997). *Krótką historia wszystkiego*. Warszawa: Wydawnictwo J. Santorski & Co.
- Wilber, K. (2000a), *Sex, ecology, spirituality: The spirit of evolution*. Boston & London: Shambhala.
- Wilber, K. (2000b). Waves, streams, states and self: Further considerations for an integral theory of consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 7, s. 145–176.
- Wilber, K. (2007b). *The Integral Vision. A Very Short Introduction to the Revolutionary Integral Approach to Life, God, the Universe, and Everything*. Boston & London: Shambhala.
- Wilber, K. (2007a). *Integral spirituality: A startling new role for religion in the modern and postmodern world*. Boston & London: Integral Books.
- Wilber, K. (2016). *Integral Meditation: Mindfulness as a Way to Grow Up, Wake Up, and Show Up in Your Life*. Boulder: Shambhala.