

**Marzanna Bogumiła Kielar**

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

## **Praktyka obierania perspektyw jako instrument rozwoju**

The practice of a perspective-taking as an instrument  
of development

**Streszczenie.** Celem artykułu jest analiza zjawiska obierania perspektyw jako narzędzia rozwoju świadomości. Zagadnienie przedstawiono w świetle teorii integralnej i teorii konstruktywistyczno-rozwojowej (na przykładzie modelu S. Cook-Greuter). Obie teorie ukazują ewolucyjny, wertykalny wymiar praktyki obierania perspektyw: od wąskiej perspektywy egocentrycznej po rzadką światocentryczną/kosmocentryczną. W dalszej części omówiono praktykę obierania perspektyw w kontekście samorozwoju liderów z rozwiniętą świadomością postkonwencjonalną oraz to, jak wspierają oni rozwój innych. Na koniec Autorka podkreśla korzyści i możliwe przeszkody w obszarze obierania perspektyw. Wyniki analizy mogą przyczynić się do rozwijania aspektów ludzkiej świadomości (np. poznawczego) w praktyce edukacyjnej.

**Słowa kluczowe:** obieranie perspektyw, teoria integralna, ewolucja obierania perspektyw, rozwój poznawczy, wspieranie rozwoju

**Summary.** The goal of the article is an analysis of the phenomenon of taking perspective as an instrument of development. The topic is described in the light of integral theory and constructive-developmental theory (S. Cook-Greuter's model). Both models present an evolutionary, vertical view of the practice of taking perspective: from narrow egocentric point of view till complex and rare worldcentric/kosmocentric view of reality. Then, the practice of taking perspective is presented in the context of self-development of post-conventional leaders and how they support the development of others. Finally the Author outlines benefits and possible obstacles in the field of taking perspective. The results of the analysis can contribute to developing the aspects of consciousness (e.g. cognitive) in the practice of education.

**Keywords:** taking perspective, integral theory, evolution of perspective taking, cognitive development, support of development

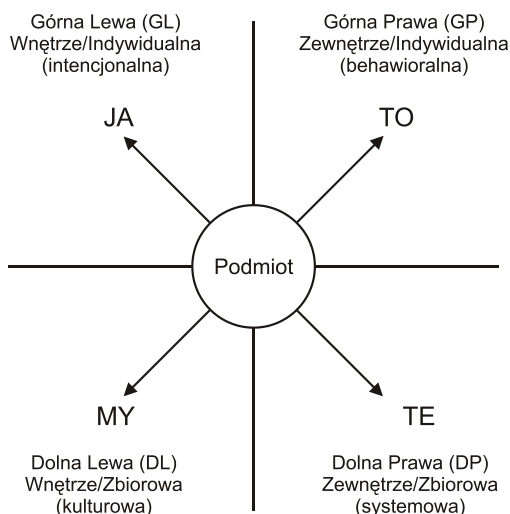
## Wprowadzenie

Obieranie perspektyw definiuje się jako „zdolność rozwojową podmiotu do bycia świadomym i w rezultacie obierania lub szukania perspektywy rzeczywistej lub hipotetycznej jednostki lub grupy z intencją użycia informacji o wymiarze podmiotu ustanowionym dla pewnych instrumentalnych celów” (Fuchs 2013, s. 8). Tak pojmowana zdolność przyjmowania punktów widzenia innych ludzi, wnioskowania o ich myślach, intencjach czy emocjach, pozwala nam wejrzeć w świat drugiego człowieka, wykraczający poza nasze doświadczenie. Zarazem, jak wskazuje Clint Fuchs (2010), rozwój w wielu obszarach – od poznania przez afekty, umiejętności interpersonalne, wiąże się ze zdolnością jednostki do przyjmowania perspektyw innych osób, innych bytów. Obieranie perspektyw (rozumiane jako cecha, dyspozycja, proces, zdolność rozwojowa czy umiejętność) było przedmiotem badań m.in. w obszarze psychologii rozwojowej, kognitywistyki, neuronauki, teorii umysłu, przywództwa, dyskursu etycznego, socjologii, etnometodologii i edukacji (Fuchs 2013).

## Obieranie perspektyw w ujęciu teorii integralnej

Obieranie perspektyw stanowi główny element teorii integralnej<sup>1</sup> Kena Wilbera. Stanowisko postmetafizyczne do ontologii i epistemologii amerykańskiego myśliciela głosi, że świat przedstawiony nie składa się ze postrzeżeń czy przedmiotów, ale tworzą go wzajemnie odsłaniające się i wpływające na siebie perspektywy czujących istot (Wilber 2001, 2003, 2007). Owe perspektywy stanowią najważniejszy element wewnętrznych i zewnętrznych wymiarów ewoluującego uniwersum. Obrana przez podmiot poznający perspektywa oraz wyłaniający się w procesie ewolucji poziom świadomości (np. archaiczny, magiczny, mityczny, racjonalny, pluralistyczny, integralny) definiują tak poznającego, jak i poznawany przedmiot, przypisując im swego rodzaju Kosmiczny adres (*Kosmic address*). Ów adres wskazuje, że rzeczywistość nie jest nam dana z góry – tworzy ją po części świadomość poznającego

<sup>1</sup> Wilberowska postdyscyplinarna teoria integralna stanowi – obok interdyscyplinarnej filozofii realizmu krytycznego Roya Bhaskara i transdyscyplinarnej teorii złożoności Edgara Morina – jedną z najważniejszych metateorii współczesności: wysoce inkluzywną, dążącą do objęcia na metapozioście całości ludzkiej wiedzy na podstawie dostępnych i uzasadnionych źródeł (N. Hedlund, S. Esbjörn-Hargens, M. Hartwig, R. Bhaskar 2016). Szerokie omówienie teorii integralnej K. Wilbera w kontekście edukacji, zob. M.B. Kielar (2012).



Schemat 1. Cztery perspektywy poznawcze podmiotu.

Źródło: oprac. własne (Kielar 2012), grafika schematu zaadoptowana z artykułu Esbjörn-Hargensa (2010).

bytu, a „przedmioty powstają lub są ustanawiane jedynie na różnych rozwojowych poziomach złożoności i świadomości (...) zawsze już jawiąc się jako perspektywy” (Wilber 2007, s. 252).

Wilberowska metateoria integruje cztery zasadnicze, nieredukowalne wzajem do siebie perspektywy poznawcze: subiektywną (Ja – perspektywa 1. osoby), intersubiektywną (My/Ty – dialogiczna perspektywa 2. osoby), obiektywną (To – perspektywa 3. osoby, badająca obserwowalne obiekty, zjawiska) i interobiektywną (Te – perspektywa 3. osoby). Wymienione perspektywy odpowiadają czterem ewoluującym fundamentalnym wymiarom istnienia bytu (cztery ćwiartki): wewnętrznym (wymiar: intencjonalny i kulturowy) oraz zewnętrznym (wymiar: behawioralny i systemowy). I tak, perspektywa subiektywna odnosi się do indywidualnego wymiaru intencjonalnego bytu; perspektywa intersubiektywna obejmuje kolektywny wymiar kulturowy; perspektywa obiektywna dotyczy indywidualnych zachowań i fizycznych własności bytu, a interobiektywna obejmuje kolektywny wymiar systemowy i środowiskowy. Według Wilbera, każdy człowiek posiada te cztery fundamentalne perspektywy albo wymiary bytu – narzędzia doświadczania świata i naszego w nim działania (schemat 1)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Wilber zakłada, że każdy z wymiarów istnienia (każdą z czterech ćwiartek) można poznać za pomocą dwóch rodzajów praktyk badawczych: tych, które badają **wnętrze** ćwiart-

Na przykład, możemy rozważać czynniki wpływające na nasze działania z perspektywy subiektywnej (Ja), interpretując m.in. własne myśli, afekty, intencje, stany świadomości. Możemy spojrzeć na owe czynniki z perspektywy intersubiektywnej (My/Ty) – i badać ich kontekst kulturowy (normy, podzielane w społeczności wartości, znaczenia, światopoglądy). Perspektywa obiektywna (To) pozwoli wejrzeć w nasze działania od strony fizycznego ciała, genów czy obserwowalnego zachowania. Zaś perspektywa interobiektywna (Te) ukaże nam wspierający/niewspierający kontekst środowiskowy i systemowy naszych działań (system polityczny i jego dynamika, środowisko geograficzno-przyrodnicze, edukacyjne, ekonomiczne, sieci fizycznych powiązań między ludźmi etc.).

Każda z ewoluujących perspektyw-wymiarów istnienia (każdego wymiaru bytu i każdego poziomu rozwoju), brana osobno, ma charakter fragmentaryczny, zawiera istotne, lecz częściowe prawdy. Może tu pojawić się błąd absolutyzmu, który polega na założeniu, że perspektywa częściowa (np. intersubiektywna) stanowi jedyną prawdę o rzeczywistości. Towarzyszy temu dążenie do takiego wyjaśniania zjawisk, jakby jeden tylko wymiar istnienia był konstytutywnym składnikiem uniwersum (Wilber 2003, 2007). Fragmentaryczne prawdy proces ewolucji włącza sukcesywnie w wyłaniające się hierarchicznie porządki rozwojowe świadomości. To prowadzi do wyłaniania się coraz szerszych, bardziej pojemnych i adekwatnych perspektyw.

## Zdolność obierania perspektyw a rozwój poznawczy

Ugruntowana w dokonaniach neo-Piagetzańskich teoretyków konstruktywistyczno-rozwojowych (m.in. L. Kohlberg, R.L. Selman, J. Loewinger, M.L. Commons, R. Kegan, S. Cook-Greuter)<sup>3</sup> teoria integralna podąża za logiką rozwojową. Jak wskazuje Wilber w wywiadzie z Barrettem C. Brownem (2012), każdy wyłaniający się w hierarchicznym porządku poziom świadomości

---

ki oraz takich, które analizują **zewnętrzną stronę** danej ćwiartki. Na tej podstawie amerykański myśliciel przypisuje każdemu człowiekowi osiem zasadniczych perspektyw, a ich sumę określa mianem integralnego perspektywizmu. Perspektywy stanowią tu wewnętrzny i zewnętrzny ogląd zjawisk w każdym z czterech wymiarów doświadczenia. Spojrzenie z perspektywy danej ćwiartki (np. intencjonalnej) na przedmiot, zjawisko lub proces Wilber określa mianem kwadrywium (*quadrivium*). Dokładne omówienie tych szczegółowych kwestii metodologicznych, zob. M.B. Kielar, A. Gop (2012).

<sup>3</sup> Teoria konstruktywistyczno-rozwojowa – jej przedmiot, podstawy, założenia i teoretycy oraz, w jej świetle, rozwój wertykalny i horyzontalny osób dorosłych, zob. M.B. Kielar (2015a).

(od przedkonwencjonalnej przez konwencjonalną do postkonwencjonalnej i post-postkonwencjonalnej) potęguje człowieczą zdolność obierania perspektyw. Kolejnym poziomom rozwojowym towarzyszy coraz większa inkluzyjność i pogłębienie świadomości (wzrost współczucia, troski, miłości), a to powoduje, że człowiek ma do dyspozycji coraz więcej narzędzi i przejawia więcej zdolności, także zdolność do obierania coraz większej liczby perspektyw. W tym kontekście „zdolność obierania perspektyw (innych ludzi i innych bytów) stanowi ważny przejaw i wskaźnik rozwoju” (tamże).

Teoria integralna definiuje rozwój poznawczy jako wzrastającą zdolność do obierania perspektyw innych osób oraz „wzrost w liczbie perspektyw, które można przyjąć” (Wilber 2007, s. 113; 2017). I tak, poznanie przedoperacyjne charakteryzuje umiejętność przyjmowania perspektywy 1. osoby (egocentrycznej). Człowiek rozwijający poznanie konkretno-operacyjne może przyjąć perspektywę 2. osoby (etnocentryczną/socjocentryczną), a kiedy osiągnie poziom operacji formalnych, wyłoni się perspektywa 3. osoby (światocentryczna). Perspektywa 4. osoby (początek kosmocentrycznej) łączy się z wczesnym rozumowaniem integralnym, a perspektywa 5. osoby (dojrzała kosmocentryczna) z rozwiniętym umysłem integralnym. Ewolucję zdolności obierania perspektyw ukazuje szczegółowo schemat 2, do którego konstrukcji posłużył model rozwoju ego Susanne Cook-Greuter (2004, 2005). Amerykańska badaczka wyróżnia siedem różnych rodzajów perspektyw wyłaniających się hierarchicznie w miarę rozwoju człowieka od stadium przedkonwencjonalnego (perspektywa 1. osoby) przez konwencjonalne (perspektywa 2. i 3. osoby oraz rozszerzona perspektywa 3. osoby) po stadium postkonwencjonalne (perspektywa 4. osoby, rozszerzona perspektywa 4. i perspektywa 5. do n-tej osoby). Późniejszy poziom rozwojowy zawsze przekracza, lecz włącza osiągnięcia wcześniejszych poziomów<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Szersze omówienie tej kwestii – zob. M.B. Kielar (2014).

Schemat 2. Ewolucja zdolności obierania perspektyw – od przedkonwencjonalnych po postkonwencjonalne poziomy rozwoju świadomości

Poziom rozwoju – na podst. modelu Cook-Greuter i modelu Torberta; % dorosłej populacji USA	Perspektywa/ramy czasowe	Charakterystyka poziomu rozwoju
<b>Postkonwencjonalne poziomy rozwoju świadomości (10–20% populacji)</b> <b>Perspektywa światocentryczna/kosmocentryczna</b>		
<p><b>POZIOM JED-NOCZĄCY (poziom 6) (Ironista)</b></p> <p><b>0,5% populacji</b></p>	<p><b>Multiperspektywiczna jaźń:</b> centrum nie znajduje się już w ego, ale w wyższej Jaźni. Człowiek przyjmuje wiele rozmaitych punktów widzenia i bez wysiłku przesuwa uwagę pomiędzy wieloma stanami świadomości. Doświadcza siebie i innych jako ogniw trwającego wysiłku ludzkości, wypełniającej <i>telos</i> ewolucji.</p> <p>Ramy czasowe: wieczność, perspektywa uniwersalna kosmiczna, continuum czasu i przestrzeni.</p>	<p>Objęcie konceptów jednoczących. Niekontrolująca świadomość; pełna empatii zdolność do bycia z tym, co się wydarza. Człowiek głęboko doświadcza rzeczywistości jako niezróżnicowanego fenomenologicznego continuum lub twórczej podstawy. Postrzega istnienie jako spektrum zmieniającego się doświadczenia i stanów świadomości w beczasowym duchu. W pełni uwewnętrznił on transpersonalną moralność. Prawda jest immanentna.</p> <p>Język: unikalna i żywa ekspresja słowna, twórcze metafory oddające zwykłe i niezwykłe doświadczenia. Kalejdoskopowy wgląd buduje mosty między różnymi poziomami i typami kontrastów: konkretne – praktyczne, teoretyczne – filozoficzne, osobiste – globalne, poważne – śmieszne, fizyczne – psychologiczne – metafizyczne, pospolite – wysublimowane. Globalny zasięg tematów i odniesień.</p>
<p><b>ŚWIADOMY KONSTRUKTU (poziom 5/6) (Mag)</b></p> <p><b>2% populacji</b></p>	<p><b>Perspektywa 5. do n-tej osoby:</b> człowiek staje się świadomy wzorów rozwojowych obejmujących coraz szerszy obszar doświadczenia i myśli. Dostrzega ograniczenia wszystkich map przedstawiających rzeczywistość, również zintegrowanych. Ego staje się przezroczyste dla samego siebie i jest</p>	<p>Rozumowanie <i>cross</i>-paradygmatyczne i operacje transracjonalne (wiodące do integracji całej wcześniejszej wiedzy i epistemologii), zrozumienie konceptów jednoczących. Jednostka rozpoznaje proces poznania jako konstruowany, postrzega paradoksy i dwuznaczność jako niemożliwe do uniknięcia, nieodłączne cechy rozumowania racjonalne-</p>

	<p>postrzegane jako ograniczenie dla dalszego rozwoju.</p> <p>Ramy czasowe: poza czasem własnego życia, perspektywa globalno-histeryczna, poza własną kulturą. Horyzont czasowy – do stu lat (wiele generacji).</p>	<p>go. Postrzega w pełni doświadczenie człowieka w terminach zmiany i ewolucji. Intencjonalnie uczestniczy w pracy na rzecz historycznych czy duchowych transformacji. Praktyczna, światocentryczna moralność</p> <p>Język: złożony, żywy, prawdziwy, zabawny. Pojawia się świadomość fundamentalnych ograniczeń racjonalnej myśli i języka oraz bezpośrednie unaocznienie nawyków językowych.</p>
<p><b>AUTONOMICZNY (poziom 5) (Strateg)</b></p> <p><b>4,9% populacji</b></p>	<p><b>Rozszerzona perspektywa 4. osoby:</b> jaźń jednostki jest osadzona w historii i wielorakich kontekstach kulturowych. Ta perspektywa sytuuje doświadczenie osoby w kontekście szczególnych światopoglądów i zanurza w czasie jej życia. Pozwala zarazem akceptować siebie i innych jako złożone jednostki posiadające tak dobre, jak i złe cechy.</p> <p>Ramy czasowe: własna historia, czas własnego życia. Horyzont czasowy: dziesięć – dwadzieścia lat.</p>	<p>Umysłowe operacje metasystematyczne (rozumienie wielorakich współpowiązanych systemów relacji i procesów). Ogólny systemowy ogląd rzeczywistości, dostrzeganie wzorów systemowych i długoterminowych trendów. Zdolność dostrzegania pewnych paradoksów i sprzeczności, tolerancja dwuznaczności, szerokie spektrum myśli, zorientowanie na rozwój, samoświadomość w działaniu. Poszukiwanie transformujących rozwiązań. Prawda może być przybliżona. Umysł rozpoznaje jakościowe różnice.</p> <p>Język: złożony, giętki, z szerokim wachlarzem tematów i odniesień, próbujący oddać złożoność życia; ulubione zwroty to tożsamość, wzrost, wyższe zasady, samospełnienie. Zawiera zróżnicowane słownictwo psychologiczne i zrozumienie przyczynowości krążącej w relacjach ludzkich.</p>
<p><b>INDYWIDUALISTYCZNY (poziom 4/5)</b></p> <p><b>11,3% populacji</b></p>	<p><b>Perspektywa 4. osoby</b> to człowiek stojący poza systemem, dostrzegający, że systemy wierzeń wpojone przez socjalizację są czymś oddzielnym od niego. Widzi on, że jaźń zmienia się w czasie i reaguje różnie w rozmaitych kontekstach. Wyłania się zdolność postrzegania relatywnej i konstruowanej natury rzeczywistości. Zwiększa się empatia i umiejętność tolerowania odmiennych idei, zachowań i działań.</p>	<p>Pojmowanie konceptów teorii systemów. Relatywizm i żywy indywidualizm. Świadomość wewnętrznych konfliktów i osobistych paradoksów, bez poczucia integracji. Prawdy nie można znaleźć, gdyż wszystko jest względne (dekonstruktywistyczny postmodernizm).</p>

	Ramy czasowe: wylania się świadomość czasu teraźniejszego „tu i teraz”, jak i dłuższego okresu trwającego czasu (przeszłość i przyszłość). Horyzont czasowy: pięć – dziesięć lat.	Język: syntaksy zawierają ewentualności, pojawiają się niebanalne określenia, kontrastujące idee, wyrażenia sygnalizujące poznawczą złożoność („choć, pomimo tego, że”). Występuje zniuansowane słownictwo psychologiczne.
<b>Konwencjonalne poziomy rozwoju świadomości (75 – 80% populacji) Perspektywa etnocentryczna/socjocentryczna</b>		
<b>SUMIENNY (poziom 4) (Zdobywca)</b>  <b>29,7% populacji</b>	<b>Rozszerzona perspektywa 3. osoby:</b> zdolność do postrzegania wzorów zachowania własnych i innych osób zarówno wstecz, jak i w przód w czasie; niezależna jaźń postrzegana jako system ról i skupisko cech; prototyp osobowości.  Ramy czasowe: pojawia się świadome myślenie o czasie linearnym. Horyzont czasowy: jeden rok do trzech lat.	Rozumowanie formalno-operacyjne, osoba zaczyna rozumieć konceptualną złożoność i zamknięte systemy. Jasne oddzielenie poznającego od poznawanego, podmiotu od przedmiotu; intelektualny sceptycyzm. Świat obiektywny, zorientowanie na wyniki i efektywność; długoterminowe cele i plany. Prawdę można znaleźć przez odpowiednie metody naukowe, jeśli nie teraz czy później. Czerpanie energii z praktycznych, dzień po dniu ulepszeń, w oparciu o wybrany system wartości.  Język: wyraża konceptualną złożoność, odnosi się bezpośrednio do związków przyczynowych, konsekwencji i priorytetów. Pojawia się zróżnicowane słownictwo psychologiczne, samokrytycyzm.
<b>SAMO- -ŚWIADOMY (poziom 3/4) (Ekspert)</b>  <b>36,5% populacji</b>	<b>Perspektywa 3. osoby:</b> jednostka czyni krok w tył i patrzy na siebie i innych jak na przedmiot, obiektywnie. Jaźń i inni są oddzielnymi, niepowtarzalnymi osobami. Pojawia się chęć stania z boku, bycia unikalnym. Wykształca się umiejętność pewnej introspekcji i rozumienia siebie.  Ramy czasowe: początek świadomości trwającego czasu. Horyzont czasowy: od jednego roku do dwóch lat.	Operacje rozumowania abstrakcyjnego, włączając złożone poglądy, permutacje, ostrożne porównania między parami przedmiotów. Zasady logiki, spójność, trwające ulepszanie i perfekcja, zainteresowanie rozwiązywaniem problemów. Poczucie obowiązku wobec szerszego, wewnątrznie spójnego porządku moralnego.  Język: początek kwalifikowania i warunkowania, bardziej złożone syntaksy; pojawia się słownictwo psychologiczne, wyjaśnianie, intelektualizowanie, racjonalizowanie; proste porównania („za dużo, nie wystarczy, podobne do”).



<p><b>KONFORMI- STYCZNY (poziom 3) (Dyplomata)</b></p> <p><b>11,3% popu- lacji</b></p>	<p><b>Perspektywa 2. osoby:</b> jednostka jest zdolna obraca perspektywę drugiego człowieka, rodziny, grupy, narodu. Wyróżnia dwa typy innych osób: 1. własną rodzinę, klan, grupę, naród; 2. innych, którzy nie należą do rodziny, klanu itd. Poszukuje akceptacji i ochrony ze strony własnej grupy.</p> <p>Ramy czasowe: brak świadomego poczucia czasu. Horyzont czasowy: miesiące do jednego roku.</p>	<p>Rozumowanie konkretno-operacyjne. Unikanie wewnętrznych i zewnętrznych konfliktów. Przykładanie wielkiej wagi do symboli statusu, reputacji i prestiżu.</p> <p>Język: lakoniczne, wyświechtane frazy, zamiłowanie do klisz językowych i przesady (np. niemal wszystko jest ważne, wspaniałe, cudowne).</p>
<p><b>Przedkonwencjonalne poziomy rozwoju świadomości (~5% populacji)</b> <b>Perspektywa egocentryczna</b></p>		
<p><b>CHRONIĄCY SIEBIE (po- ziom (2/3) (Oportunistą)</b></p> <p><b>4,3% popu- lacji</b></p>	<p><b>Perspektywa 1. osoby:</b> postrzeganie i opis siebie w terminach własnych życzeń i potrzeb. Zasady utożsamiane z utratą wolności.</p> <p>Ramy czasowe: brak świadomego poczucia czasu. Horyzont czasowy krótkoterminowy (tygodnie do miesięcy).</p>	<p>Rozumowanie przedoperacyjne. Myślenie konkretne i dychotomiczne, oparte na ogólnych sądach i prostych ideach. Czarno-biały obraz rzeczywistości. Mentalność – „ja wygrywam, ty przegrywasz”. Życie jest grą o sumie zerowej, a inni są konkurencją w walce o dobra, przestrzeń, siłę i dominację. Wymierza karę, kierując się zasadą „oko za oko”.</p> <p>Język: przekazuje doświadczenie w prostych, stereotypowych podziałach: zły/dobry, śmieszny/nudny itp.</p>
<p><b>IMPULSYWNY (poziom 2)</b></p>	<p><b>Perspektywa 1. osoby:</b> podstawowe, fizyczne określanie siebie; podstawowe dychotomie</p>	<p>Rozwój poznawczy: początkowe działania, poznawcza prostota.</p> <p>Język: początki używania języka („ja chcę”, „moje”), powtórzenia rdzeni językowych. Emocje wyrażane raczej w terminach cielesnych, a nie jako uczucia.</p>
<p><b>SYMBIO- TYCZNY (poziom 1)</b></p>		<p>Rozwój poznawczy: działania nominalne. Zachowania przedwerbalne, autystyczne. Inne osoby stanowią źródło przetrwania.</p>

Źródło: na podst. S. Cook-Greuter (2004, 2005), W. Torbert (2004), C. Fuchs (2010), J. Kelly (2013).

Wszystkie perspektywy wszystkich etapów rozwojowych – od poziomu symbiotycznego po jednoczący – są na równi wartościowe w ewolucyjnej wędrówce człowieka. Ma jednakże znaczenie to, w jakim stopniu ogląd rzeczywistości danej osoby odpowiada kontekstowi i zadaniom oraz jak współdziałała ona z ludźmi o odmiennych punktach widzenia, podkreśla Cook-Greuter (2004). Wraz z wyłanianiem się kolejnych, coraz bardziej złożonych, bardziej inkluzywnych perspektyw, człowiek zyskuje dostęp do unikalnych zdolności i kompetencji. Ta wertykalna transformacja, prowadząca ku zawsze szerszym perspektywom, jest nieporównywalnie silniejsza od zmian, które generuje rozwój horyzontalny, konkluduje amerykańska badaczka.

### **Praktyka obierania perspektyw jako instrument samorozwoju i wspierania rozwoju innych**

Badania wspomnianego już Browna nad świadomością i działaniami liderów, którzy urzeczywistnili najwyższe poziomy rozwoju postkonwencjonalnego (Strateg, Mag, Ironista) sugerują, że praktyka obierania perspektyw stanowi ważny instrument samorozwoju i wspierania rozwoju innych osób oraz zbiorowości (Brown 2011). Wszyscy badani wymienili tę praktykę jako najczęściej stosowane narzędzie rozwijania siebie (obok medytacji). Amerykański badacz wnioskuje, iż każdy poziom rozwoju postkonwencjonalnego jest powiązany z odmiennym zbiorem praktyk obierania perspektyw (schemat 3).

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

Poziom rozwoju (na podst. modelu Cook-Greuter i Torberta); (% dorosłej populacji USA)	Praktyki obierania perspektyw – cel: samorozwój	Praktyki obierania perspektyw – cel: rozwój innych osób
<b>Postkonwencjonalne poziomy rozwoju świadomości</b>		
<b>IRONISTA (0,5%)</b>  Skupiony na istnieniu, przepływie chwila po chwili doświadczenia, stanów umysłu i fenomenów świadomości	<i>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</i> medytacja; pisanie dziennika; współdziałanie z wieloma światopoglądami, mentorami, by widzieć nowe perspektywy; wyjście poza wszystkie perspek-	<i>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</i> zapraszanie ludzi do przyjmowania większej liczby perspektyw, choć także wzywianie do porzucenia <b>wszystkich</b> perspektyw i konstruktyw tak, aby być w danej chwili

	<p>tywy, konstrukty po to, aby być bardziej obecnym „tu i teraz”; wyczuwanie, gdzie jest energia (otwarcia i opory) i praca z nią.</p> <p><b>Cel praktyk w obieraniu perspektyw:</b> być.</p>	<p>bardziej dostępnym dla innych i dla „tego, co jest”.</p> <p><b>Cel praktyk w obieraniu perspektyw:</b> pomoc innym pełniej dostroić się do chwili poprzez uwolnienie od perspektywy lub konstruktu, który mógłby być dla niej filtrem lub nadawać jej kształt.</p>
<p><b>MAG (2%)</b></p> <p>Zogniskowany na grze między świadomością, myślą, działaniem i jego wynikami; przemieniający siebie i innych</p>	<p><b>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</b> 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><b>Cel praktyk w obieraniu perspektyw:</b> być świadomym</p>	<p><b>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</b> 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><b>Cel praktyk w obieraniu perspektyw:</b> 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>
<p><b>STRATEG (4,9%)</b></p> <p>Zogniskowany na łączeniu teorii z zasadami i praktyką, na dynamicznych interakcjach systemów, samorozwoju i samoaktualizacji</p>	<p><b>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</b> medytacja, pisanie dziennika, praca nad sobą mająca na celu zaadresowanie ogólnych kwestii psychologicznych (np. perfekcjonizmu, lęku przed błędem); bycie świadomym własnych ograniczeń.</p>	<p><b>Praktyki w odniesieniu do obierania perspektyw:</b> 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 sta-</p>

	<p><i>Cel praktyk w obieraniu perspektyw:</i> być tym, kim w największym stopniu można się stać</p>	<p>nowisk 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: na podst. Brown (2011).

Ekspozycja ludzi na wiele rozmaitych perspektyw i punktów widzenia jest najczęstszą praktyką w procesie aktywnego wspierania rozwoju innych osób, grupy, zespołu. Może ona przybierać prostą postać: zapraszanie do słuchania prezentera, mówcy, ale może też wyrażać się w formie modelowania, jak przekroczyć wszystkie perspektywy. Inną praktyką jest zaangażowane debatowanie między perspektywami odmiennych grup. Dane płynące z badań Browna sugerują, że Strateg, Mag i Ironista używają praktyki obierania perspektyw, we wspieraniu rozwoju innych, w odmienny sposób (Brown 2011, 2012).

Świadomie transformatywny Strateg dąży do tego, by ludzie skłonni byli dostrzegać więcej perspektyw i nie byli ograniczeni przez ich własny punkt widzenia. Koncentruje się on na własnej zdolności do obierania i zamieszkiwania wielorakich perspektyw i obserwowaniu różnic między nimi. Stara się, ażeby nie ograniczał go żaden pojedynczy punkt widzenia. Wspierając rozwój innych ludzi, czyni to poprzez stawianie ich w obliczu wielu perspektyw i poddawanie ich dyskusji, poprzez pomoc w identyfikowaniu różnych punktów widzenia, zwłaszcza tych, które prowadzą do większego zaangażowania w dany projekt.

Mag z kolei – inaczej niż zogniskowany na perspektywach Strateg – potrafi obserwować psychologiczny, wewnętrzny mechanizm, który tworzy

perspektywy. Ta zdolność obejmuje m.in. możliwość przypatrywania się własnym przesłankom, wierzeniom, własnej tożsamości i badanie „skryptów” leżących u ich podłoża. Mag umie też pomóc ludziom zrozumieć psychologiczną dynamikę wyłaniającą perspektywy (założenia, kategorie interpretacji, wierzenia i ego są najsilniejszymi generatorami perspektyw) oraz wskazuje, jak z nią pracować. Zależy mu, aby ludzi nie ograniczały przyjęte przez nich perspektywy, aby byli oni zdolni patrzeć na własną psychikę i jej struktury. To bowiem sprawi, że będą mniej skłonni kierować się projekcjami i staną się zdolni do bardziej celowej, rozważnej aktywności twórczej.

Uwaga Ironisty ogniskuje się na podmiotowej, twórczej podstawie, która poprzedza wyłanianie się wszystkich perspektyw (istnieje zanim perspektywy i konstrukty powstaną). Jako osoba zdolna katalizować głęboki rozwój innych i tworząca warunki dla tego rozwoju, Ironista zaprasza ludzi do obierania większej liczby perspektyw, co ma służyć przemianom ich świadomości. Pracuje przy tym z nimi nad porzucaniem wszystkich perspektyw. Zaleca, aby człowiek przyjął więcej perspektyw, a następnie pozwolił im odejść, odrzucił je, aby ich ograniczona liczba nie usidlała go. Porzucenie wszystkich konstruktów skutkuje zbliżeniem i dostrojeniem się do integracyjnej natury własnej świadomości oraz zgodą na jej działanie. Obieranie perspektyw stanowi w mniemaniu Ironisty nadrzędną praktykę wspierania rozwoju innych.

Przywołana wyżej perspektywa dotycząca pracy, rozumianej tu jako praca dla dobra innych, ma charakter ewolucyjny (Brown 2011). I tak, Strategiem w służbie innym kierują powody osobiste, ugruntowane w *personalnym* znaczeniu. Z kolei Mag swoją służbę osadza w *transpersonalnym* znaczeniu, służąc innym ludziom i Wielkiemu Innemu (np. Duch, świadomość), w imieniu Wielkiego Innego. Ironista natomiast postrzega swoje działania jako służącą samej sobie jednoczącą świadomość. Jego praca dla dobra innych jest zakorzeniona w *integralnym*, jednoczącym znaczeniu.

Jak wskazuje Fuchs, analizujący badania nad wzrastającą zdolnością przyjmowania innych punktów widzenia, wśród liderów i menadżerów, praktyka obierania perspektyw wpływa m.in. na niższy poziom agresji międzyosobniczej, zmniejszenie stereotypizacji i faworyzowania w grupie, wyższą satysfakcję z komunikacji interpersonalnej, bardziej skuteczne odnoszenie się osób do siebie wzajem, zmniejszenie błędu atrybucji (przypisywanie czegoś komuś), spadek liczby konfliktów i poprawę procesu negocjacji (Fuchs 2013). Świadomość faktu, że perspektywy rozwijają się w porządku ewolucyjnym pozwala dostarczać ludziom narzędzi rozwojowych, wdrażać strategie czy interwencje odpowiednie dla poziomu, który osiągnęli i ułatwiać im przechodzenie ku szerszym, bardziej inkluzywnym perspektywom.

Istnieją jednakże bariery utrudniające czy wręcz uniemożliwiające przyjmowanie perspektyw innych osób. Jedną z nich jest wygodnictwo, lenistwo, bowiem praktykowanie obierania perspektyw wymaga podjęcia często niemałego wysiłku. Trzeba przekroczyć własne egocentryczne nastawienia, projekcje i wewnętrzne blokady (strach, gniew, zazdrość itp.), wyjść poza ograniczające wierzenia, poszukać informacji na temat punktu widzenia innej osoby (Whitelaw 2016). Spośród czynników wpływających ograniczająco na umiejętność obierania perspektyw należy wymienić za Fuchsem (2013) m.in. źródła informacji o danej osobie (jej werbalne stanowisko, nasze przeszłe doświadczenia z nią związane, jej sposób ubierania się, ekspresja twarzy, tembr głosu, sposób poruszania się), stereotypy grupowe, egocentryzm czy nasz własny punkt widzenia, który może przybierać postać perspektywy domyślnej w wyjaśnianiu i interpretowaniu świata. Na istotne trudności (natury poznawczej i emocjonalnej) w obieraniu perspektyw wskazuje Murray (2006, 2010). Umysł otwierający się na wiele nowych perspektyw może borykać się z problemem *nieokreśloności epistemologicznej*, który oznacza doświadczanie „niepewności, dwuznaczności i paradoksów wiedzy, jej komunikowania i wartościowania” (Murray 2006, s. 212). Dylemat ten przynosi dysonans poznawczy, rodzi niepokój w obliczu niepewności i może wzbudzić lęk przed nieznanym. Problematyczne jest także przywiązanie ego i idące za tym odrzucanie perspektyw i idei niezgodnych z przekonaniami człowieka. Z kolei na trudności poznawcze składa się problem szerokiej złożoności (wraz z otwieraniem się nowych perspektyw wzrasta złożoność informacji i nie każdy zdoła je przyswoić) oraz złożoności hierarchicznej (przyjęcie nowej perspektywy wymaga poziomu myślenia abstrakcyjnego i umiejętności uogólniania, których osoba jeszcze nie rozwinęła). Murray proponuje rozwijanie umiejętności i zachowań określanых mianem *mądrości epistemologicznej*, która angażując jakości moralne i etyczne (m.in. elementy kultury organizacyjnej: wzajemny szacunek, zaufanie, przebaczenie, uznanie), pomaga produktywnie przekroczyć trudności<sup>5</sup>. Zdolności budujące mądrość epistemologiczną (m.in. metapoznanie, rozumowanie dialektyczne, empatia poznawcza, świadomość systemowa, inteligencja emocjonalna i społeczna) mają charakter rozwojowy, podkreśla Murray, ale fundamentalna „postawa otwartości czy ciekawości innych perspektyw jest dostępna na wielu poziomach rozwoju” (2010, s. 361).

---

<sup>5</sup> Szersze przedstawienie tematu nieokreśloności epistemologicznej i mądrości epistemologicznej – zob. Kielar (2012), Kielar, Gop (2012).

## Zakończenie

Jednym z najważniejszych wyróżników edukacji integralnej<sup>6</sup> jest badanie przez nią licznych perspektyw, obejmowanie niezliczonych wglądów i punktów widzenia (Esbjörn-Hargens, Reams, Gunnlaugson 2010). Tę domaga się złożona, wielowymiarowa rzeczywistość, gdzie każda z perspektyw przedstawia jedynie częściową prawdę. Warto pamiętać, że zdolność intelektualnego i afektywnego utrzymywania wielorakich perspektyw, bez lgnięcia do którejś z nich, umiejętność zapraszania nowych perspektyw (będących wyzwaniem lub przeciwieństwem własnej), wyłania się na integralnym poziomie rozwoju świadomości. Na tym poziomie świadomość człowieka nie utożsamia się już zasadniczo z żadną perspektywą, nawet z integralną. To czyni ją zdolną do działania nie w wąskim zakresie jednego poziomu rozwojowego, a w pełnym spektrum ludzkiego rozwoju – na poziomach przedkonwencjonalnych, konwencjonalnych i postkonwencjonalnych.

Obieranie perspektyw, obok takich praktyk, jak dialog refleksyjny, świadoma obecność czy wspólne ćwiczenia, jest ważnym narzędziem wspierania wychowanków w rozwoju. Badając wraz ze studentami liczne perspektywy, nauczyciel włącza i kulturuje ważne jakości porządków rozumowania, które wiodą ku poziomowi integralnemu: myślenie paradoksalne i dialektyczne, sprzeczność, polaryzację i różnorodność. Warto w omawianym kontekście zadać pytania angażujące perspektywy Ja, My i To/Te: Co może stać na przeszkodzie, aby wprowadzić praktykę obierania perspektyw do edukacji, a co może w tym pomóc? Jakie wzory kulturowe i systemy wierzeń mogą przeszkadzać wprowadzeniu tej praktyki, a jakie mogą pomóc? Jakie zachowania mogą tu stać na przeszkodzie, jakie zaś mogą być pomocne? Jaki system może blokować podjęcie praktyki obierania perspektyw, jaki system może pomóc ją wprowadzić?

Postępujące zaawansowanie w obieraniu perspektyw jest zarówno przyczyną, jak i rezultatem rozwoju (Fuchs 2013). Kiedy „ludzie stają się zdolni widzieć więcej perspektyw, jest logiczne, że będą oni używać praktyki obierania perspektyw jako narzędzia rozwojowego” (Brown 2011, s. 222). Podejmowanie tej czynności jest szczególnie istotne w świecie, gdzie perspektywy

---

<sup>6</sup> Pedagogicznej rekonstrukcji i adaptacji Wilberowskiej teorii integralnej dla praktyki pedagogicznej w Polsce dokonują P. Błajet (2012), P. Błajet, B. Przyborowska (2012, 2015), B. Przyborowska (2013), K. Krasoń (2015) czy M. B. Kielar (2012), o czym pisano w innym miejscu, szeroko przedstawiając koncepcje polskiej edukacji integralnej (Kielar 2015b). Do wizji Wilbera odwołuje się też Z. Kwieciński, m.in. w kontekście pedagogiki krytycznej (2017b).



konwencjonalnych poziomów rozwojowych świadomości (ok. 80% populacji dorosłych w kulturze Zachodu) trwają obok siebie, nierzadko odmawiając sobie wzajem wartości, tworząc wykluczające polaryzacje i próbując narzucić własny, cząstkowy ogląd rzeczywistości pozostałym poziomom (Beck, Cowan, 2006). Dopiero perspektywa integrująca, światocentryczna/kosmocentryczna, uznaje wartość i nieodzowność wszystkich poprzedzających ją oglądów rzeczywistości.

Uwalniający i rozwijający potencjał praktyki obierania perspektyw zdaje się nie budzić wątpliwości. Współbrzmi on z emancypacyjną funkcją kształcenia, którą Zbigniew Kwieciński postrzega jako wprowadzanie uczących się w proces stałego samodoskonalenia, co pozwoli im przekroczyć bariery i narzucone restrykcje, i włączy w działania na rzecz poprawy ich środowiska, w sensie globalnym. (Kwieciński, 2017). Kwieciński wzywa do radykalnej edukacji, której potrzebą jest „(...) nauczanie werbalnych i niewerbalnych dróg komunikacji, wrażliwości na unikalność i indywidualność każdej istoty ludzkiej, szacunku i tolerancji dla osobistych wierzeń i wyborów innych. (...) kształcenie interaktywnych i komunikacyjnych kompetencji oraz odpowiadającej im zdolności tworzenia świata opartego na otwartej komunikacji i niewstrzymanej wymianie wartości kulturalnych – innymi słowy, zdolności do wspólnego tworzenia społeczeństwa «wzajemnego zrozumienia»” (tamże, s. 32). Trzeba pamiętać, że poziom rozwoju nauczyciela determinuje skuteczność jego wysiłków w katalizowaniu i wspieraniu rozwoju uczniów. Podczas gdy postkonwencjonalna perspektywa indywidualistyczna (perspektywa 4. osoby) docenia rozmaite punkty widzenia, to dopiero Strateg (rozszerzona perspektywa 4. osoby) uosabia w pełni rozwojowe podejście do własnej jaźni, innych osób i organizacji, zauważa Cook-Greuter (2004). Dlatego potrzebne jest wspieranie nauczycieli na konwencjonalnych poziomach rozwoju i otwieranie przed nimi perspektyw, ku którym mogliby podążać; nie można przy tym zapominać o ich umacnianiu i ekspansji horyzontalnej. Wizja edukacji tworzącej warunki rozwojowe, budzącej motywację rozwojową i rezonującą z ewolucyjnym wzrastaniem osoby do najwyższych poziomów nie spełni się, jeśli będzie oderwana od praktyki obierania perspektyw, która jest ważnym instrumentem rozwoju świadomości człowieka w toku całego życia.



## Bibliografia

- Beck D., Cowan C. (2006), *Spiral Dynamics: Mastering values, leadership, and change*, Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.
- Błajet P. (2012), *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Błajet P., Przyborowska B. (2012), *What can integral mean in education*, „Kultura i Edukacja” nr 6, s. 66–80.
- Błajet P., Przyborowska B. (2015), *Integral practice of school principal leadership. The application of Ken Wilber's conception*, „Rocznik Andragogiczny”, vol. 22, s. 135–148.
- Brown B. C. (2011). *Conscious leadership for sustainability: How leaders with a late-stage action logic design and engage in sustainability initiatives*, unpublished dissertation, Santa Barbara, Fielding Graduate University, [http://integralthinkers.com/wp-content/uploads/Brown\\_2011\\_Conscious-leadership-for-sustainability\\_Full-dissertation\\_v491.pdf](http://integralthinkers.com/wp-content/uploads/Brown_2011_Conscious-leadership-for-sustainability_Full-dissertation_v491.pdf), wielokrotny dostęp 2016–2017.
- Brown B. C. (2012), *Sustainability and conscious leadership. An interview of Barrett Brown by Ken Wilber*, August 2011, available to public: March–April 2012, transcribed: May 2012, <http://integralleadershipreview.com/7079-sustainability-and-conscious-leadership>, dostęp 20.09.2017.
- Cook-Greuter S. (2004), *Making the case for a developmental perspective*, „Industrial and Commercial Training”, 36(7), s. 275–281. DOI: 10.1108/00197850410563902.
- Cook-Greuter S. (2005), *Ego development: Nine levels of increasing embrace. Adapted and expanded from S. Cook-Greuter (1985) A detailed description of the successive stages of ego development*, unpublished manuscript Eigel K.M. (1998), *Leader effectiveness: A constructive developmental view and investigation*. Dissertation Abstracts Interational, 59, 06B. (UMI No. 9836315).
- Esbjörn-Hargens S. (2010), *An overview of Integral Theory: An all-inclusive framework for the twenty-first century*. W: *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL Model*, red. tenże. New York: SUNY Press. s. 33–61.
- Esbjörn-Hargens S., Reams J., Gunnlaugson O. (2010), *The emergence and characteristics of integral education*. W: *Integral education: New directions for higher learning*, red. S. Esbjörn-Hargens, J. Reams, O. Gunnlaugson New York: SUNNY Press, s. 1–16.
- Fuchs C. (2010), *An integral map of perspective-taking*. W: S. Esbjörn-Hargens (red.) *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* New York: SUNNY Press, s. 273–302.
- Fuchs C. (2013), *In favor of translation: Researching perspectival growth in organizational leaders*, [https://foundation.metainegral.org/sites/default/files/Fuchs\\_ITC2013.pdf](https://foundation.metainegral.org/sites/default/files/Fuchs_ITC2013.pdf)
- Hedlund N., Esbjörn-Hargens S., Hartwig M., Bhaskar R. (2016). *Introduction: On the deep need for integrative metatheory in the twenty-first century*. W: *Metat-*

- heory for the Twenty-First Century: Critical Realism and Integral Theory in Dialogue, red. tychże. London: Routledge, s. 1–36,
- Kelly E. J. (2013), *Transformation in leadership, part 1: A developmental study of Warren Buffett*, „Integral Leadership Review”, <http://integralleadershipreview.com/8648-transformation-in-leadership-part-1-a-developmental-study-of-warren-buffett-2/>, dostęp 15.06.2017.
- Kielar M. B. (2012), *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kielar M. B., Gop A. (2012), *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kielar M. B. (2014), *Integralne poziomy mistrzostwa. Edukacyjne implikacje modelu rozwoju postkonwencjonalnego Susanne Cook-Greuter*, „Pedagogika Społeczna”, 4, s. 51–62.
- Kielar M. B. (2015a), *Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej*, „Pedagogika Społeczna”, 2, s. 53–70.
- Kielar M. B. (2015b), *Idee edukacji integralnej w polskiej pedagogice*, [w:]: S. Szto Bryn, K. Kamiński, M. Wasilewski (red.) *Pedagogika Filozoficzna t. VI: Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe TPF „Chocwanna”, s. 359–376.
- Krasoń K. (2015), *Cielesność dywergencyjna – komponent integralnej edukacji wychylonej w przyszłość*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(31), s. 7–22.
- Kwieciński Z. (2017a), *The crisis of an educating society (Warning hypotheses. Suggested remedies)* (s. 21–35), [w:] Z. Kwieciński, *The sociopathology of education*. Revised edition, tłum. P. Kwieciński. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński Z. (2017b), *Edukacja publiczna w chybotałej demokracji. Perspektywa pedagogiki krytycznej*, „Nauka”, nr 3, s. 57–70.
- Murray T. (2006), *Collaborative knowledge building and integral theory: On perspectives, uncertainty, and mutual regard*, „Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis”, 2, s. 210–268.
- Murray T. (2010), *Exploring epistemic wisdom: Ethical and practical implications of integral studies and methodological pluralism for collaboration and knowledge building*. W: S. Esbjörn-Hargens (red.) *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* New York: SUNNY Press, s. 345–367.
- Przyborowska B. (2013), *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Torbert W. (2004), *Action inquiry. The secret of timely and transforming leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Whitelaw Ch. (2016), *Developing an inclusive perspective for a diverse college: Inclusion = diversity + engagement*, „Integral Review”, 12(1), s. 32–64.

- Wilber K. (2001), *On the nature of a post-metaphysical spirituality: Response to Habermas and Weis. Part I-II*, [www.wilber.shambhala.com/html/misc/habermas/index.cfm/](http://www.wilber.shambhala.com/html/misc/habermas/index.cfm/), dostęp listopad 2016.
- Wilber K. (2003), *Excerpt C: The ways we are in this together. Intersubjectivity and interobjectivity in the holonic Kosmos*, <http://wilber.shambhala.com/html/books/kosmos/excerptC/notes-1.cfm>, dostęp wrzesień 2017.
- Wilber K. (2007), *Integral spirituality: A startling new role for religion in the modern and postmodern world*. Boston & London: Integral Books.
- Wilber K. (2017), *The religion of tomorrow: A vision for the future of the great traditions – more inclusive, more comprehensive, more complete*. Boulder: Shambhala.