

Elementy tradycyjnej duchowości w rozwoju duchowym realizowanym w szkole powszechnej

Słowa kluczowe: duchowość, duchowość religijna, rozwój duchowy, system szkolny.

Wstęp

Duchowość to pojęcie niejednoznaczne, trudne do zdefiniowania, narzucające możliwość wielorakiej interpretacji. Sam ten fakt przyczynia się do jego wykluczenia, a przynajmniej marginalnego traktowania w pedagogice. Takie stanowisko jest niesłuszne i szkodliwe, gdyż – zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej – nie można mówić o pełni rozwoju człowieka bez uwzględnienia w nim wymiaru duchowego. Dzięki rozwiniętej duchowości człowiek odczuwa poczucie spełnienia w życiu, dostrzega jego sensowność i nieprzypadkowość. Zatem pominięcie tego aspektu jego rozwoju, ograniczenie się nauczyciela do kształcenia przedmiotowego i wychowania rozumianego jako korygowanie zachowań negatywnych oraz wzmacnianie pozytywnych, powoduje redukcyjne podejście do rozwoju człowieka i jego potencjału. Obszar duchowości stanowi wyjątkowo trudny obszar rozważań, gdy chcemy myśleć o niej poważnie w praktyce szkoły powszechnej i stworzyć spójny program działań wychowawczych na rzecz jej rozwoju. Na ten stan rzeczy, zdaniem autorki niniejszego tekstu, wpływają m.in. kłopoty z jej definiowaniem.

Współcześnie, wskutek przemian społecznych, funkcjonują obok siebie dwa główne rozumienia duchowości. Pierwszym z nich jest opisywana w niniejszym tekście duchowość tradycyjna, oparta na religii i wierze człowieka, wzmacniana przez skupiającą wiernych instytucję kościoła¹. Oprócz niej coraz silniejsze są

Ponieważ autorka, pisząc w niniejszym tekście o kościele jako instytucji, nie ma na myśli żadnego konkretnego kościoła związanego z określoną wiarą, przyjęła pisownię małą literą.

nurty związane z tzw. nową duchowością, która kładzie nacisk na zindywidualizowane podejście do rozwoju człowieka w opisywanej sferze. Jest to tzw. duchowość „odkościelniona”², w której podkreśla się, iż opisywany fenomen jest przede wszystkim wewnętrzną potrzebą człowieka, a zatem ma on prawo do swobodnych, nieograniczonych określoną tradycją religijną poszukiwań w analizowanym zakresie. Zdaniem autorki we współczesnych, mnogich rozumieniach duchowości kryją się elementy wartościowe z punktu widzenia oddziaływania pedagoga na wychowanka, przyczyniające się do rozwoju duchowego tego ostatniego. Stąd celem niniejszego tekstu jest analiza tradycyjnego pojęcia duchowości (w odróżnieniu od tzw. nowej duchowości) oraz namysł nad tym, które aspekty przyjętego rozumienia duchowości mogą znaleźć zastosowanie w pracy wychowawczej pedagoga w szkole powszechnej.

Duchowość jako religijność

Duchowość jako religijność to, zdaniem Renaty Grzegorzycowej, przekonanie o uczestnictwie człowieka w „duchu”, który jest rozumiany „jako niematerialna rzeczywistość Boża obecna w świecie”³. W podejściu tym uznaje się, że zarówno duchowość, jak i religijność „były i są wpisane w samo jądro człowieczeństwa”⁴. Tak rozumiana duchowość może być rozważana co najmniej w dwóch kontekstach, które najczęściej wzajemnie na siebie oddziałują i ze sobą współlistniają. Jest to kontekst indywidualny i społeczny przeżywania religijności. Z perspektywy rozważań nad rozwojem duchowym człowieka pierwszy z nich jest istotniejszy, a drugi wspomaga pierwszy.

Tradycyjna duchowość w kontekście indywidualnym – to sedno religijności, czyli tzw. religijność indywidualna; sfera osobistych przeżyć duchowych jednostki, której podłożem są przekonania i uczucia religijne. Jest to uwewnętrznienie przekonań religijnych proponowanych przez instytucję kościoła, a przez to stosowanie się do wyznaczanych przez nią reguł i zasad w życiu prywatnym człowieka. Podstawę przeżyć duchowych człowieka stanowi kontakt z Bogiem, potrzeba wychodzenia poza świat materialny⁵, czyli tzw. sfera *sacrum*. Celem duchowości jest kontakt z Bogiem, a celem życia człowieka śmierć, oznaczająca połączenie się z nim, które jest możliwe w wyniku życia zgodnego z formułą narzuconą przez religię. Duchowość w tym rozumieniu jest „indywidualnym i oso-

H. Mielicka-Pawłowska, *Duchowość ponowoczesna. Studium z zakresu socjologii jakościowej*, Kraków 2017, s. 20.

R. Grzegorzycowa, *Co o fenomenie duchowości mówi język?*, [w:] *Fenomen duchowości*, red. A. Grzegorzyc, J. Sójka, R. Koschany, Poznań 2006, s. 22.

E. Jackowska, *Wymiar duchowości w strukturze zintegrowanej osobowości*, [w:] *Duchowy wymiar istnienia*, red. K. Obuchowski, M.K. Stasiak, Łódź 2010, s. 46.

Tamże, s. 45, 46.

bistym doświadczeniem”⁶, wyrażającym się w „życiu religijnym, a szczególnie w jego przejawach w postaci religijnych medytacji, ascezie, modlitwie i innych praktykach pobożnych [...]”⁷. To uczucia i przekonania religijne człowieka, uwewnętrznienie przez niego prawd wiary i stosowanie ich we własnym życiu, nie ze względu na czynniki zewnętrzne (strach przed karą, ostracyzmem społecznym, strach przed wykluczeniem z kościoła instytucjonalnego), lecz ze względu na wewnętrzną głęboką potrzebę; innymi słowy, jest to dojrzałość religijna (duchowa). Wiara nadaje sens życiu człowieka, wyjaśnia niezrozumiałe dla niego kwestie, dostarcza rozwiązań problemów w sytuacjach trudnych, wskazuje na odpowiednie sposoby zachowań, a więc pomaga w funkcjonowaniu społecznym człowieka, jednocześnie dając poczucie spełnienia w życiu wewnętrznym, które jest głęboko przeżywane, autentyczne. W takim rozumieniu wewnętrzne życie zyskuje prymat nad aktywnością zewnętrzną, stanowiąc sens egzystencji ludzkiej. Człowiek dzięki religii jest zorientowany na wartości absolutne, przestrzega norm moralnych i znajduje odpowiedzi na pytania ostateczne⁸. W tym znaczeniu religia zaspokaja najgłębsze potrzeby człowieka, takie jak odpowiedź na pytania ostateczne oraz wskazówki pomagające mu być dobrym człowiekiem. Wiara jest sensem istnienia osoby ludzkiej, podstawą jego aktywności zarówno względem samego siebie, jak i świata zewnętrznego. Można ją zatem zdefiniować za V.E. Franklem jako „słuszność w ostateczny sens”⁹. W tym znaczeniu wiara jest duchowością człowieka i przekracza zasady wyznaczone przez Kościół instytucjonalny, gdyż jak twierdzi V.E. Frankl, do wiary nie można nikogo, ani nawet siebie samego, zmusić¹⁰. Można więc przyjąć, iż człowiek sam z siebie, ze swej natury jest istotą religijną, gdyż „w głębi nieświadomości każdego człowieka tkwi [...] głęboko zakorzenione poczucie religijności”¹¹, a „potrzeby duchowe są integralną częścią jego wyposażenia psychofizycznego, niezbywalnym fragmentem jego natury”¹². Wiara jest zatem bezpośrednia i polega nie tyle na nakazach instytucjonalnych (które jak wykazano powyżej, mogą ją wzmacniać), lecz na „kultywowaniu głębokich więzi z Bogiem”¹³.

Tradycyjna duchowość w kontekście społecznym to „otoczek” i wzmocnienie religijności indywidualnej, która stanowi wsparcie dla człowieka wierzącego-

I. Heszen-Niejodek, E. Gruszczyńska, *Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar*, „Przegląd Psychologiczny” 2004, nr 1 (47), <https://www.kul.pl/files/714/media/1.47.2004.art.1.pdf> [dostęp: 12.02.2018], s. 18.

K. Górski za: P. Socha, *Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia*, [w:] *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność. Stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, red. P. Socha, Kraków 2000, s. 15.

⁸ H. Mielińska-Pawłowska, dz. cyt., s. 20.

⁹ V.E. Frankl, *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, Warszawa 2012, s. 28.

¹⁰ Tamże, s. 28-30.

¹¹ Tamże, s. 24.

¹² B. Dobroczyński, *Kłopoty z duchowością. Szkice z pogranicza psychologii*, Kraków 2009, s. 23.

¹³ Z. Bokszański, *Podmiotowość a współczesna teoria socjologiczna*, [w:] *Duchowy wymiar istnienia*, red. K. Obuchowski, M.K. Stasiak, Łódź 2010, s. 36.

go, ale jednocześnie wyznacza zakres wierzeń i praktyk religijnych – tzn. człowiek bierze udział tylko w tych praktykach i rytuałach religijnych, które są akceptowane przez grupę religijną, w której funkcjonuje. W tym rozumieniu duchowość jest uzależniona od tradycji religijnej, w której dana jednostka była socjalizowana, stąd najczęściej jej dookreśleniem jest przymiotnik, tj. można mówić np. o duchowości chrześcijańskiej, katolickiej, franciszkańskiej, prawosławnej, buddyjskiej itp. W tej formie religijności instytucja kościoła stanowi spoiwo życia społecznego, interpretuje prawdy wiary, wyznacza ramy moralnego funkcjonowania człowieka (wskazując na to, co mu wolno, a czego nie), stanowiąc – jak chce Halina Mielicka-Pawłowska „regulator życia społecznego”¹⁴. Kościół towarzyszy jednostce w jej przeżyciach religijnych, stanowiąc wsparcie w trudnych dla niej chwilach. Bierze na siebie odpowiedzialność za wspieranie człowieka w ciągu jego całego życia – zarówno w sytuacjach pozytywnych, jak i trudnych. Kościół odpowiada też za socjalizację religijną najmłodszych członków społeczeństwa, stosunkowo wcześniej włączając ich w dostosowany do wieku zakres praktyk religijnych, jak i naukę dogmatów wiary. Według niektórych badaczy nie jest to duchowość *sensu stricto*, lecz religijność, która stanowi podstawę duchowości indywidualnej. Instytucja kościoła dba też o spójność religijną swoich wyznawców, uznając daną formułę wiary za „jedyną prawdziwą” i broniąc jej przed wpływami zewnętrznymi, uznając wpływ innych form duchowości za zagrożenie. Z punktu widzenia przyjętego tu kontekstu duchowości współczesne zjawiska włączane w zakres tego pojęcia, takie jak synkretyzm czy eklektyzm, budowanie indywidualnej „mozaiki” różnych niespójnych wierzeń i prawd wiary uznaje się za wadliwe, gorsze, mające szkodliwy wpływ na rozwój człowieka. Z tej perspektywy człowiek otwarty na elementy duchowe z innych tradycji jest uznawany za zagubionego, wymagającego pomocy, błędzącego.

Tradycyjna duchowość w praktyce szkolnej

Można się zgodzić ze stanowiskiem Marty Znanieckiej, iż ograniczenie duchowości do postaci religijnej, która z założenia w państwie świeckim musi być dobrowolna i nieobowiązkowa, skazuje ją na funkcjonowanie „[...] niejako obok naprawdę znaczącego procesu edukacji”¹⁵, przez co zastosowanie tego modelu jest mocno ograniczone w przypadku nauczycieli pracujących w szkołach powszechnych, w których edukacja jest kierowana do wszystkich uczniów, bez względu na ich postawy dotyczące religii (czy pochodzą z rodzin wierzących, w których są kultywowane wartości, np. wynikające z katolicyzmu, czy sami podzielają przekonania religijne swoich rodziców itp.). W szkolnictwie

H. Mielicka-Pawłowska, dz. cyt., s. 18.

M. Znaniecka, *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*, Gdańsk – Sopot 2016, s. 13.

masowym uznaje się, iż przekonania religijne należą do sfery życia prywatnego uczniów i ich rodziców, a szkoła nie tylko nie powinna, lecz nawet nie ma prawa ingerować w ten zakres. Tym samym nauczyciel proponuje model wychowania świeckiego i, nawet jeśli sam jest osobą wierzącą, a prywatnie nie jest mu obce stosowanie praktyk duchowych opartych na religii, nie tylko nie może, ale wręcz nie powinien zachęcać uczniów do ich stosowania. Jedynym wyjątkiem od tej zasady może być strefa wspólna, w której wartości religijne, w wyniku tradycji, stały się jednocześnie wartościami ogólnospołecznymi, przez co utraciły swe religijne konotacje (np. większość przykazań zawartych w Dekalogu stanowi jednocześnie podstawę norm moralnych tworzących porządek społeczeństwa).

Zatem pedagog powinien poszukiwać modelu duchowości możliwego do zastosowania w edukacji masowej, a tym samym duchowość ta nie powinna i nie może być ograniczana jedynie do religijnego rozumienia tego pojęcia. Nie znaczy to jednak, iż nie może on w swoich działaniach wychowawczych podejmowanych na rzecz rozwoju duchowego młodzieży korzystać z elementów najdłuższej tradycji w zakresie duchowości. Zdaniem autorki tekstu nauczyciel działający w warunkach szkoły powszechnej powinien wziąć pod uwagę poniżej opisane elementy duchowości, które zostały rozwinięte w jej ujęciu tradycyjnym.

Duchowy rozwój człowieka tym różni się od jego rozwoju w innych sferach, że kształtuje się jako ostatni i jako taki może się rozwijać do końca życia. Jednocześnie ten typ rozwoju nie został satysfakcjonująco (tj. w sposób pewny i wyczerpujący) opisany w literaturze przedmiotu, co stanowi wyraźną trudność dla pedagoga chcącego wpływać na rozwój duchowy swoich uczniów. Za ten stan rzeczy odpowiada fakt, iż duchowość wymyka się poznaniu racjonalnemu, przez co nie jesteśmy w stanie opisać jej rzetelnie, bez ryzyka zredukowanego spojrzenia na ten fenomen. Teologia i pedagogika w różny sposób reagują na ten stan rzeczy. W teologii, tworzącej podstawy m.in. dla praktycznych działań podejmowanych przez kościoły instytucjonalne, nie przeszkadza to, w podejmowaniu działań na rzecz rozwoju duchowego już małych dzieci (nawet w wieku przedszkolnym). Takie podejście do duchowości jako praktyki religijnej, w której angażowani są najmłodsi członkowie wspólnoty, istnieje we wszystkich wielkich tradycjach religijnych¹⁶. Mimo że, jak zaznacza Dariusz Stępkowski:

Z niemałym zdziwieniem należy stwierdzić, że termin „wychowanie duchowe” nie występuje we współczesnych opracowaniach encyklopedycznych poświęconych wychowaniu religijnemu, w których należałoby się go spodziewać. Również w bogatej literaturze pedagogicznej dotyczącej wychowania i kształcenia religijnego kwestia duchowości jest podejmowana rzadko¹⁷,

¹⁶ Por. tekst Eugeniusza Sarkowicza dotyczący kształtowania duchowości u najmłodszych wyznawców judaizmu i buddyzmu poprzez ich angażowanie w praktyki religijne: E. Sarkowicz, *Edukacja religijna w islamie i judaizmie*, [w:] *Pedagogika wobec duchowości – duchowość wobec pedagogiki*, red. Z. Babicki, D. Stępkowski, Warszawa, s. 15–26.

¹⁷ D. Stępkowski, *Prawo do błędzenia. W kierunku zapoznanego obszaru duchowego doskonalenia się*, [w:] *Pedagogika wobec duchowości – duchowość wobec pedagogiki*, red. Z. Babicki, D. Stępkowski, Warszawa 2016, s. 135–136.

to możemy zauważyć praktykowanie duchowości od najmłodszych lat w działaniach kościołów. Jednocześnie pedagogika całkowicie pomija ten typ rozwoju w swojej praktyce, rzadko podejmując problem duchowości człowieka w odniesieniu do poszczególnych faz jego życia. Stąd istnieje w pedagogice potrzeba, by nie ograniczać rozwoju duchowego do działań, które są skutkiem samowychowania człowieka w dorosłości i ograniczają się do podejmowania przez niego indywidualnych poszukiwań w tym zakresie. Wówczas rozwój duchowy inspirowany jest potrzebą wewnętrzną i nie znajduje żadnego wsparcia w obrębie praktyki pedagogicznej. Ważne jest zwrócenie przez pedagogów uwagi na fakt, iż duchowość jest dana człowiekowi jako potencjalność (tj. może, ale nie musi zaistnieć) i jako taka wymaga wysiłków osób rozwiniętych pod tym względem (w tym pedagogów) na rzecz umożliwienia młodym ludziom ich pełnego rozwoju duchowego. Zadaniem pedagogiki będzie zatem poszukiwanie takich formuł duchowości, które byłyby dopasowane do poszczególnych etapów rozwojowych i rozwijane od najmłodszych lat życia dziecka. Rozwój duchowości powinien być poprzedzony analizą potrzeb rozwojowych w danym wieku. Im młodszy człowiek, tym ważniejsze staje się zaspokojenie takich potrzeb, które w następnych etapach rozwoju przekładają się na jego rozwój w omawianej sferze. Będą się tu zatem mieścić potrzeba bezpieczeństwa (w tym tzw. bezpieczeństwa duchowego), akceptacji, uznania. Ważne jest również, by pielęgnować wrażliwość dziecka, jego zaufanie do otaczającego go świata, kierowanie się miłością. Pedagog zatem powinien brać pod uwagę, cenić i rozwijać odrębny sposób postrzegania i doświadczania świata przez dziecko, sferę jego emocjonalności oraz otwartość na otaczającą go rzeczywistość. W trakcie życia człowieka duchowość, w przeciwieństwie do innych sfer jego rozwoju, nie rozwija się liniowo, stadialnie, ale wymaga ciągłych stymulacji, tak ze strony samego człowieka (samowychowanie), jak i wzmacniania rozwoju jego potrzeb w tym zakresie ze strony pedagogów i innych osób przygotowanych do tego, by służyć mu duchowym wsparciem. W tym zakresie:

Rozwój i kształtowanie człowieka polegają na budowaniu duchowej, kulturowej struktury osobowości, która pełni funkcję integrującą wobec tego, co indywidualne. Dążą one do wpisania indywidualnej psychiczności w kontekst struktury duchowej, która staje się fundamentem osobowości¹⁸.

W związku z tym rozwój w sferze duchowości człowieka może nigdy nie wystąpić, ale też może wystąpić w dowolnym momencie życia człowieka i jako jedyny trwać aż do samej śmierci. Na rozwój duchowy mają wpływ warunki zewnętrzne, w jakich funkcjonuje człowiek, wartości, które są najbardziej akceptowane, tak przez niego, jak i przez grupę, w której funkcjonuje. Jeżeli w da-

L. Marszałek, *Pedagogika dziecka w afirmacji jego duchowości*, [w:] *Pedagogika wobec duchowości – duchowość wobec pedagogiki*, red. Z. Babicki, D. Stępkowski, Warszawa 2016, s. 147.

nej grupie, jak i przede wszystkim przez człowieka, pozytywnie waloryzowane są głównie wartości materialne, a za życie udane (sukces) uznaje się gromadzenie dóbr, wówczas trudno jest mówić o rozwoju duchowym, gdyż jednostka skupia się na tym, co przyjemne i widoczne dla innych, nie wartościując pozytywnie tego, co wymaga wysiłku. W tym wymiarze ważne jest wsparcie pedagogiczne świadczone przez całe życie człowieka, zatem pomoc człowiekowi w ramach instytucji, jaką jest szkoła, nie powinna się kończyć w momencie osiągnięcia przez niego pełnoletności i zakończenia edukacji formalnej w jej murach. Szkoła jako instytucja w całym życiu człowieka powinna mu pomagać m.in. poprzez wskazywanie tzw. alternatywnych (tj. pozamaterialnych) wzorców funkcjonowania, które mogą być dla niego atrakcyjne, i skupiać się na poszerzaniu znaczenia życia wewnętrznego w egzystencji człowieka.

Rozwój duchowy jest też jedynym rodzajem rozwoju, w którym progres (zamiast spodziewanego regresu) może wystąpić w sytuacjach skrajnych, granicznych, wyjątkowo dla człowieka trudnych. Zatem w wychowaniu szkolnym powinno uwzględniać się wszystkie etapy życia człowieka, łącznie ze zbliżaniem się do śmierci. W warunkach współczesnej kultury, dominacji hedonizmu i przy jednoczesnym pomijaniu rozwoju duchowego śmierć może być dla człowieka doświadczeniem niezrozumiałym, a przez to wyjątkowo trudnym. W tym wymiarze ważne jest udzielanie mu wsparcia, tłumaczenie mu sensowności tego, co nieuchronne, przy jednoczesnym wpływaniu na wzrost jego odwagi¹⁹ i pomoc mu w przygotowaniu się do kresu jego życia. W tym wymiarze również zbliżanie się człowieka do śmierci może być okresem wartościowym ze względu na sferę jego przeżyć duchowych i owocować wzbogacającymi go przemyśleniami, których skutkiem będzie przemyślenie na nowo swojego życia i pogodzenie się ze śmiercią. W tym sensie praktyka pedagogiczna, podobnie jak praktyka stosowana w religijnym podejściu do duchowości, powinna obejmować cały okres życia człowieka, a celem rozwoju w obu tych dziedzinach jest doprowadzenie człowieka do wewnętrznej dojrzałości.

Sylwetka rozwiniętej duchowości. W budowaniu sylwetki stanowiącej wzór rozwiniętej duchowości człowieka, która byłaby podstawą oddziaływań pedagogicznych, możemy wykorzystać elementy opisanej powyżej duchowości indywidualnej (rozumianej jako duchowość budowana na podstawach religijnych). W sferze duchowej człowieka są zawarte określone reguły postępowania, zarówno wobec siebie, jak i innych. Jeżeli chodzi o relację człowieka ze światem zewnętrznym, to spójne dla duchowości w ujęciu pedagogicznym i religijnym jest kierowanie się przez niego w życiu miłością, altruizmem, zrozumieniem specyficznej sytuacji drugiego człowieka, a także rozwijanie umiejętności wybaczenia mu, traktowania Innego jako istoty niedoskonałej, ale doskonalącej

się, zdolnej do przekraczania swoich ograniczeń. Podstawowe jest zatem kształtowanie pozytywnych, wspierających relacji z innymi ludźmi, gotowość do podejmowania działań na ich rzecz, a zatem przekraczanie postawy egoizmu. W życiu człowieka uduchowionego istotne też jest dążenie do wewnętrznej harmonii, a także życie w zgodzie z preferowanymi wartościami, nie tylko na poziomie deklaracyjnym (sprzeciw wobec zła). W tym wymiarze człowiek powinien kierować się autonomią i wolnością, a nie postępować „ślepo” za wymogami grupy społecznej. W kształtowaniu duchowości istotne jest również poczucie odpowiedzialności tak za siebie, jak i za innych. W duchowości ważny jest również brak oczekiwania na niecodzienne sytuacje pozwalające na samorealizację i wzrost swojej samooceny. Istotniejsze jest traktowanie codzienności jako ważnej dla rozwoju duchowego, tj. podejście do tzw. „zwykłych” sytuacji, z którymi stykamy się na co dzień, w sposób niemechaniczny, nieautomatyczny, a więc nadawanie im sensu. W ten sposób człowiek na co dzień rozwija samoświadomość siebie – swoich ograniczeń i mocnych stron. Następuje również rozwój wewnętrznego „ja”, które traci swoje odniesienie wyłącznie do materialnej części życia, a zaczyna się realizować w wymiarze niematerialnym, przekraczać wymiar „tu i teraz”. Dopiero takiego człowieka możemy uznać za rozwiniętego duchowo, tj. wolnego, decydującego o „sobie samym”, mądrze wybierać spośród mnogości dostępnych opcji. Opisane tu cechy rozwiniętego duchowo człowieka powinny znajdować się w celach wychowania duchowego realizowanego w szkole jako instytucji wychowującej.

Wiara (duchowość) jako potrzeba człowieka. Jak wykazano powyżej, w religijnie ujmowanej duchowości za pełnię człowieka, tj. człowieka uznawanego za osobę, uznaje się jednostkę, która oprócz potrzeb natury biologicznej ma również potrzeby duchowe, stąd konieczność takiego nim pokierowania, by mógł się realizować w swojej pełni.

Człowiek jako jedyny w świecie przyrody jest zdolny do refleksyjnego i intencjonalnego odnoszenia się do otaczającej go rzeczywistości, do innych ludzi, zjawisk przyrodniczych, wydarzeń historycznych, kulturowych i społecznych, a w końcu do własnej osoby i swego życia, w tym do świata wartości absolutnych²⁰.

Duchowość w ujęciu religijnym oparta jest na założeniu, iż sensem wszelkiej aktywności człowieka, sensem jego życia jest Bóg. W działalności pedagoga w szkole powszechnej oczywiście w ten sposób nie można ustalić nadrzędnego, ogólnego celu życia, wspólnego wszystkim ludziom. Jednocześnie pedagog powinien zachęcać podopiecznego do wybrania sobie celu w życiu, ważnego dla niego w tak znaczący sposób, że będzie on skłonny podporządkować wszelką swoją działalność jego realizacji. W ten sposób uzna on swoje życie za istotne,

ważne, poświęcone takiemu celowi, dla którego warto żyć. Ważne jest zatem skłanianie wychowanka do życia zaangażowanego, opartego na pasji, posiadającego znaczenie i wyższy, tj. niematerialny sens. Jak pisze Anna Walczak:

Życie duchowe czyni człowieka. To w nim spiętrzają się myśli, uczucia, doznania, zarówno te wzniosłe, jak i te znacznie bardziej przyziemne, czasem przykre i naznaczone intensywnym cierpieniem ukazującym wrażliwość człowieka otwartego na spotkanie z bytem²¹.

Samotranscendencja jako cel wychowania. W wychowaniu duchowym, wśród wielości proponowanych w jego ramach elementów, za szczególnie istotne, konstytuujące to wychowanie należy uznać pojęcie samotranscendencji oraz – jak już podkreślono uprzednio – zwrócenie uwagi na sferę wartości. Samotranscendencja, łącząca się z nieustannym rozwojem człowieka w jego sferze duchowej, nie kończy się na samorealizacji. Samorealizacja w tym rozumieniu będzie realizacją wyznaczonych sobie celów, których skutkiem będzie polepszenie dobrostanu człowieka, również w wymiarze pozamaterialnym. W takim rozumieniu człowiek może uznawać samego siebie za istotę samowystarczającą, egocentryczną, realizującą i rozwijającą się wyłącznie we własnym interesie. Taka osoba jest zamknięta na świat zewnętrzny, realizuje wyłącznie swoje potrzeby, a swoje życie buduje wyłącznie na wierze w samego siebie. Wydaje się jednak, iż wychowanie szkolne nie powinno ograniczać się do tak pojmowanego rozwoju człowieka. Powinno zatem postępować dalej w jego rozwoju, korzystając m.in. z pojęcia samotranscendencji, którego rozumienie powinno stanowić główny cel wychowania duchowego, również tego realizowanego w szkole powszechnej. Samotranscendencja wykracza poza obszar samorealizacji. To „zdolność do wychodzenia poza siebie i sięgania ku czemuś innemu niż my sami”²². To rozwój człowieczeństwa poprzez otwartość na innych, na świat zewnętrzny. Celem życia człowieka jest wówczas przekraczanie swojego „ja”, swoich ograniczeń. W tym rozumieniu inni ludzie, ich potrzeby, ale również inne niż nasze spojrzenie na świat stanowi faktyczny obszar duchowego rozwoju. Trochę inaczej jest rozumiana samotranscendencja jako cel wychowania religijnego, którego skutkiem jest kontakt z Absolutem, nie tylko w wymiarze życia ziemskiego. Nadrzędnym celem jest tutaj zespolenie z Bogiem w wymiarze pozaziemskim, po śmierci człowieka, a więc samotranscendencja staje się transcendencją. Wychowanie szkolne nie może wyznaczać sobie tak daleko idących celów, natomiast może skupiać się na rozwoju transcendencji człowieka, bez którego nie istnieje pojęcie duchowości. Można wręcz stwierdzić, iż samotranscendencja stanowi sedno duchowego człowieka, bez niej nie ma możliwości pełni rozwoju osoby ludzkiej²³, gdyż kierowanie wychowanka ku rozwojowi (w ro-

²¹ A. Walczak, R. Mikołajewicz, *Wprowadzenie*, [w:] *Mistrzostwo duchowe*, red. A. Walczak, R. Mikołajewicz, Łódź 2017, s. 8.

²² V.E. Frankl, *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Warszawa 2010, s. 77–78.

²³ M. Wolicki, *Logoterapeutyczna koncepcja wychowania*, Stalowa Wola – Sandomierz 2007, s. 29.

zumieniu samotranscendencji) jest prowadzeniem go do życia spełnionego. Spełnienie człowiek osiąga m.in. poprzez konfrontację swoich celów i zamierzeń z propozycjami pojawiającymi się w jego sferze społecznej, tj. z inspiracjami płynącymi od innych ludzi. W tym rozumieniu życie ludzkie jest projektem nieograniczonym, nie przebiega wyłącznie wedle z góry wyznaczonych celów, lecz reaguje na pojawiające się możliwości, zamyka się na nie dopiero w momencie śmierci. Zatem wychowanie duchowe jako wychowanie do samotranscendencji możemy rozumieć jako cel życia duchowego, którym

jest realizacja wartości oraz przekraczanie swoich fizycznych i psychicznych ograniczeń, rozwój jednostki nakierowany na wartości, które jednostka uznaje za pozytywne i sama wybiera. Sama dokonuje też adaptacji środków i technologii, które wiodą do przemiany siebie i realizacji tych wartości, a które dostosowane są do niej, do jej natury, niejako „na jej miarę”²⁴.

Pojęcie samotranscendencji łączy się ze sferą wartości, gdyż człowiek nie jest w stanie rozwijać się bez odniesienia do wartości dla niego ważnych oraz poszerzania kręgu tych z nich, które są dla niego istotne (przede wszystkim istotne egzystencjalnie). Tym samym wychowanie moralne staje się częścią wychowania duchowego, tak w rozumieniu duchowości tradycyjnej, jak i tej, którą powinniśmy realizować w życiu szkolnym. O ile w wychowaniu opartym na zasadach tradycyjnej duchowości mamy do czynienia z jasną i stosunkowo precyzyjną hierarchią wartości, tak współczesny nauczyciel w swojej pracy musi zmagać się z relatywizmem w tej sferze, prymatem wyboru przez rodziców tych wartości, w duchu których ich dzieci mają być wychowywane. Jednak wbrew temu, co coraz częściej się twierdzi, nie jest tak, iż nauczyciel nie może znaleźć wspólnej sfery wartości łączącej wszystkich uczniów. Czynienie dobra jako takiego stanowi podstawę wszelkiego wychowania, podobnie część wartości wynikających z tradycji religijnej stała się po prostu wartościami kulturowymi, uznanymi społecznie. Zadaniem pedagoga będzie zatem pomoc w kształtowaniu hierarchii wartości u wychowanka, które jest on w stanie uwewnętrznić i postępować zgodnie z nimi. Tym samym zadaniem wychowawczym jest kształtowanie wrażliwości etycznej, która stanie się „drogowskazem” w działaniach podopiecznego w dorosłym życiu i pomoże mu w realizacji celów dla niego ważnych, ale równie ważne jest kształtowanie postawy odpowiedzialności za podejmowane działania, zarówno te zgodne z wyznaczoną hierarchią wartości ważnych, jak i te zaprzeczające tej hierarchii (znaczenie kategorii sumienia).

Nauczyciel w roli duchowego mistrza. Podobnie jak kościół, który jako instytucja pełni istotną rolę w kształtowaniu i rozwoju duchowości człowieka, równie ważną rolę, choć bez zaangażowania religijnego, powinien pełnić nauczyciel jako duchowy mistrz ucznia. Jak wspomniano powyżej, kościół pełni

²⁴ K. Skowronek, Z. Pasek, *Wstęp. Czy istnieje duchowość bez sacrum? Kilka słów o duchowości niereligijnej*, [w:] *Pozareligijne wymiary duchowości*, red. Z. Pasek, K. Skowronek, R. Tyrała, Kraków 2013, s. 11–12.

w życiu duchowym człowieka rolę doradczą, wspomagając człowieka w jego rozwoju, pomagając mu „duchowo” w trudnych dla niego chwilach i szukając rozwiązań umożliwiających człowiekowi wyjście z nich w sposób czyniący go silniejszym, umożliwiając podejmowanie dalszych działań. Relacja kształtująca się między duchownym a wiernym, w której duchowny występuje w roli pocieszyciela, doradcy, pomocnika, stanowi tutaj wzór dla roli nauczyciela w relacji z uczniem, jeśli ten chce uczestniczyć w jego rozwoju duchowym. Warto podkreślić specyfikę tej relacji, która opiera się na zaufaniu i odbywa w bezpośrednim, dialogicznym kontakcie. Pedagog, by mógł być dla ucznia duchowym mistrzem, sam musi wiedzieć, na podstawie własnych doświadczeń, na czym polega głębia przeżycia duchowego, a zatem, w aspekcie samowychowania, powinien dbać o swój rozwój duchowy. Istotą duchowości jest sfera praktyczna, rozumiana jako sfera odczuć, głębokiego przeżywania świata wewnętrznego. Stąd działania pedagoga muszą dotyczyć praktyki, musi on umieć dotrzeć do głębi przeżyć duchowych wychowanka, spraw, które go poruszają, są istotne dla jego życia wewnętrznego. Edukacja do duchowości czy też pedagogika duchowości nie może ograniczać się do powszechnej w praktyce szkolnej realizacji w zakresie teorii, np. wykładu czy pogadanki dotyczącej problemów duchowych, gdyż działania takie są po prostu bezsensowne, bo nieznaczące dla wychowanka, a jak pisze Marta Znaniecka, jeśli wychowanie duchowe w ogóle jest realizowane w szkole, to na tym właśnie polega. „Wychowanie duchowe w praktyce edukacyjnej odbywa się jedynie w warstwie werbalnej, przedstawiając wzorzec człowieka uduchowionego, moralnego, miłującego”²⁵. Prowadzenie człowieka, wskazywanie możliwych dróg rozwoju wewnętrznego jest trudne, lecz konieczne w przypadku nauczyciela chcącego doprowadzić ucznia do pełnego rozwoju. W przeciwieństwie do innych działań pedagoga nie ma tutaj jasnych, precyzyjnych i sprawdzających się w przypadku wszystkich uczniów metod, gdyż

mistrzostwo życia duchowego rodzi się w drodze ku niewiadomemu, w wysiłku przeniknięcia tajemnicy istnienia nie tylko w intelektualnym pochwyceniu, lecz równolegle w przeżyciu doniosłości ograniczenia niosącego nadzieję na pokonanie słabości²⁶.

Jednocześnie bycie mistrzem w życiu wychowanka oznacza pomoc w znajdowaniu przez niego duchowych podstaw swojej egzystencji, by zminimalizować problem cierpień duchowych w jego życiu. Cierpienia duchowe współczesnego człowieka wynikają bowiem nie tylko z sytuacji egzystencjalnie trudnych (takich jak np. ciężka, przewlekła choroba somatyczna, wystąpienie depresji, śmierć kogoś bliskiego), ale również z kulturowego funkcjonowania w świecie nadmiaru, w którym nie potrafi on wybrać z mnogości opcji, przez co zasadniczo nie wie, po co żyje i co zrobić, by uczynić swoje życie sensownym²⁷. W ta-

²⁵ M. Znaniecka, dz. cyt., s. 13–14.

²⁶ A. Walczak, R. Mikołajewicz, dz. cyt., s. 8.

²⁷ V.E. Frankl, *Wola sensu...*; V.E. Frankl, *Bóg ukryty...*

kich, niestety częstych, przypadkach nauczyciel powinien być świadomym problemu pierwszym doradcą ucznia.

Podsumowanie

Zdaniem Pawła Sochy tradycyjna duchowość jest „najpewniejszą z wypracowanych we wszystkich kulturach i społeczeństwach drogą duchowej ekspresji i rozwoju duchowego”²⁸. Możemy uznać, iż jej funkcjonowanie w pedagogice jest możliwe, ale jedynie w ograniczonym zakresie. W warunkach współczesności ten model w niezmienionej formie może być skierowany jedynie do osób akceptujących i aprobujących system wierzeń, jak i towarzyszące mu elementy, takie jak katalog moralny czy wzór osobowy lansowany w wychowaniu zgodnym z określoną religią, więc w praktyce może być on adresowany jedynie do osób wierzących. Podobne stanowisko znajdziemy w psychologicznych badaniach nad duchowością. Jak piszą Irena Heszen-Niejodek i Ewa Gruszczyńska, z perspektywy współczesności ujęcie duchowości wyłącznie jako religijności jest „bardzo wąską, ubogą i niewystarczającą koncepcją duchowości”, podczas gdy przeżycia związane z religią są „jednym, ale nie jedynym z obszarów wyrażania się duchowości”²⁹. Można jednak uznać, iż na gruncie pedagogicznym, gdzie należy dopiero wypracować koncepcję duchowości umożliwiającą pełny rozwój ucznia w tym wymiarze, powinny zostać wykorzystane różne możliwe interpretacje tego pojęcia. W niniejszym artykule wskazano na te elementy, które zostały wypracowane w wielowiekowym tradycyjnym modelu duchowości rozumianej jako religijność, a które powinny zostać wzięte pod uwagę w działaniach pedagogicznych w szkole powszechnej. Oczywiście wykorzystanie tych elementów, przy jednoczesnym – koniecznym ze względu na neutralność światopoglądową szkoły powszechnej – „odarcie” jej z elementów *sacrum*, rozumianego jako bezpośrednie odniesienie się do Boga i nakazów wiary, stanowi odejście od duchowości tradycyjnej, gdyż duchowość tradycyjna bez odniesienia do Absolutu po prostu nie istnieje. Zatem już zaproponowane w tekście rozważania wykorzystujące określone elementy tego rodzaju duchowości same w sobie stanowią przeniesienie rozważań do sfery związanej z tzw. nową duchowością, która może funkcjonować w sposób autonomiczny względem religijności człowieka.

Bibliografia

Bokszański Z., *Podmiotowość a współczesna teoria socjologiczna*, [w:] *Duchowy wymiar istnienia*, red. K. Obuchowski, M.K. Stasiak, Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2010.

²⁸ P. Socha, dz. cyt., s. 16.

²⁹ I. Heszen-Niejodek, E. Gruszczyńska, dz. cyt., s. 24.

- Dobroczyński B., *Kłopoty z duchowością. Szkice z pogranicza psychologii*, Wyd. Nomos, Kraków 2009.
- Frankl V.E., *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, Wyd. Czarna Owca, Warszawa 2012.
- Frankl V.E., *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Wyd. Czarna Owca, Warszawa 2010.
- Grzegorzczuk R., *Co o fenomenie duchowości mówi język?*, [w:] *Fenomen duchowości*, red. A. Grzegorzczuk, J. Sójka, R. Koschany, Wyd. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006.
- Heszen-Niejodek I., Gruszczyńska E., *Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar*, „Przegląd Psychologiczny” 2004, nr 1 (47), <https://www.kul.pl/files/714/media/1.47.2004.art.1.pdf> [dostęp: 12.02.2018].
- Jackowska E., *Wymiar duchowości w strukturze zintegrowanej osobowości*, [w:] *Duchowy wymiar istnienia*, red. K. Obuchowski, M.K. Stasiak, Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2010.
- Kossobucka A., *Duchowy wymiar człowieka w kontekście wychowania moralnego – między adaptacją a emancypacją*, [w:] *Duchowy wymiar istnienia*, red. K. Obuchowski, M.K. Stasiak, Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2010.
- Marszałek L., *Pedagogika dziecka w afirmacji jego duchowości*, [w:] *Pedagogika wobec duchowości – duchowość wobec pedagogiki*, red. Z. Babicki, D. Stępkowski, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016.
- Mielicka-Pawłowska H., *Duchowość ponowoczesna. Studium z zakresu socjologii jakościowej*, Wyd. Nomos, Kraków 2017.
- Romanowska-Łakomy H., *Radość i cierpienie – trud rozwoju człowieka*, [w:] *Radość i cierpienie. Fenomenologia rozwoju człowieka*, red. H. Romanowska-Łakomy, Wyd. Uniwersytetu Mazursko-Warmińskiego, Olsztyn 2000.
- Sarkowicz E., *Edukacja religijna w islamie i judaizmie*, [w:] *Pedagogika wobec duchowości – duchowość wobec pedagogiki*, red. Z. Babicki, D. Stępkowski, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016.
- Skowronek K., Pasek Z., *Wstęp. Czy istnieje duchowość bez sacrum? Kilka słów o duchowości niereligijnej*, [w:] *Pozareligijne wymiary duchowości*, red. Z. Pasek, K. Skowronek, R. Tyrała, Wyd. Libron – Filip Lohner, Kraków 2013.
- Socha P., *Przemiana. W stronę teorii duchowości*, Wyd. Nomos, Kraków 2014.
- Socha P., *Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia*, [w:] *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, red. P. Socha, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Stępkowski D., *Prawo do błędzenia. W kierunku zapoznanego obszaru duchowego doskonalenia się*, [w:] *Pedagogika wobec duchowości – duchowość*

- wobec pedagogiki*, red. Z. Babicki, D. Stępkowski, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016.
- Walczak A., Mikołajewicz R., *Wprowadzenie*, [w:] *Mistrzostwo duchowe*, red. A. Walczak, R. Mikołajewicz, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.
- Wolicki M., *Logoterapeutyczna koncepcja wychowania*, Wyd. Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Stalowa Wola – Sandomierz 2007.
- Znaniecka M., *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk – Sopot 2016.

Elements of traditional spirituality in spiritual development implemented in primary schools

Summary

The inclusion of spirituality in human development is the very important problem because only spiritually developed man can achieve full of his/her abilities. Spiritual development enables an existential view of our lives. This life ceases to be limited to satisfying material needs and entertainment, although these elements considered as success and happiness in our culture. Thanks to the development of the spiritual aspect, man perceives his life as meaningful, having a purpose, feels a sense of fulfillment in life. Unfortunately, spirituality is treated in a marginal way in modern education. The multitude of possibilities to define this concept is accountable for this situation. Only when we analyze the various trends of spirituality, we may construct a model of spirituality which will be used in a system of schools. This model should be composed of those elements that would be common for students and enable their development in this area. In connection with these assumptions, the author analyzes the notion of traditional spirituality related to religious tradition and then she wonders which aspects of this approach to spirituality are possible to apply in the conditions of secular, non-religious schools.

Keywords: spirituality, spirituality as religion, spiritual upbringing, a system of schools.