Karol Mausch
ORCID: 0000-0003-3550-4703
Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Ewa Ryś
ORCID: 0000-0002-8732-5507
Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

O wspomaganiu rozwoju dzieci w kontekście zjawiska duchowości[1]

Streszczenie

Wspomaganie rozwoju dzieci zorientowane na egzystencję opiera się na założeniu, że egzystowanie, rozumiane jako bycie, oznacza stawanie się coraz bardziej świadomym siebie i świata oraz dokonuje się poprzez odkrywanie sensów i znaczeń. W procesie wspomagania rozwoju dzieci należy uwzględnić dyrektywy dydaktyczne służące uwrażliwieniu dziecka na relację do samego siebie, do innych osób, świata, wartości i czasu, kształtowanie sytuacji wspomagających rozwój opartych na dialogu oraz nabywaniu przez dziecko pozytywnych doświadczeń.

Słowa kluczowe: duchowość, rozwój dzieci, kontekst społeczny

Duchowość jako zjawisko społeczne

Zmianom społecznym drugiej połowy XX wieku, zarówno w wymiarach: społecznym, kulturowym, materialnym, jak i filozofii indywidualnego życia, towarzyszy wzrost zainteresowania zjawiskiem duchowości, co znajduje swoje odzwierciedlenie także w pozareligijnych i pozanaukowych kontekstach używania tego terminu.

U źródeł wzmożonego zainteresowania problematyką duchowości jest kontrkultura lat sześćdziesiątych, która odrzuca idee i wzory typowe dla technokratycznego wizerunku świata i scjentystycznej świadomości oraz nawołuje do „alternatywnego stylu życia", budowanego na nowych wartościach, na idei życia autentycznego, ekologicznego (zgodnego z prawami natury), inspirowanego religiami Wschodu bądź wczesną tradycją chrześcijaństwa[2]. Towarzyszy jej rozwój nurtów tzw. alternatywnej

[1] W prezentowanym tekście wykorzystano fragmenty z książki, autorów artykułu, pod tytułem *Duchowość a zdrowie*, Gorzów Wielkopolski 2019.

[2] Zob. A. Jawłowska, *Kontrkultura*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, ks. II, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1998; M. Lacroix, *Ideologia New Age*,

kultury, a zwłaszcza ruch New Age, który nawiązuje do psychologii humanistycznej i jej haseł samorealizacji, pozytywnego myślenia, rozszerzonej świadomości, idei „człowieka bez właściwości" o odblokowanym ciele i umyśle[3]. Duchowość ma zastąpić religijność i świadczyć o wyższym stopniu świadomości. W takim rozumieniu duchowość wiąże się z poszukiwaniem takich doznań, których celem jest uprzyjemnienie życia, przeżywanie intensywnych emocji czy doświadczeń szczytowych. Jako techniki służące takim celom proponuje się na przykład medytację, taniec, jak też eksperymentowanie z różnego rodzaju środkami odurzającymi.

W latach 60. XX wieku wyłania się nurt kulturowy określany jako nowa duchowość, który kształtuje się poza instytucjami kościelnymi i przez socjologów traktowany jest jako przejaw powrotu do *sacrum*, nurt sekularyzacji i dekadencji religii czy też alternatywna duchowość w formie megatrendu religijnego[4], „zwrot ku duchowości"[5], wyrasta na gruncie przemian zachodzących w społeczeństwach XIX i XX wieku związanych głównie z procesami sekularyzacji sfery publicznej i tzw. nowego indywidualizmu[6].

Zdaniem Taylora sekularyzacja życia drugiej połowy XX wieku głównie przejawia się w „odczarowaniu" świata, co oznacza zacieranie granic między *sacrum* i *profanum*[7]. Pojawia się, obok „moralnego/duchowego" i instrumentalnego indywidualizmu, masowe zjawisko tzw. nowej indywidualizacji. Jest ono nową formą indywidualizmu „ekspresywnego" ujawniającego się w dążeniu do autentycznego życia, a wyrażającego w autoekspresji. Zadaniem człowieka jest odnalezienie własnego człowieczeństwa i życie z nim w zgodzie (etyka i kultura autentyczności). Nowoczesna subiektywizacja odchodzi od powiązań ze społeczeństwem, kładzie nacisk na indywidualne intuicje, poszukiwanie czegoś nowego, ekscytującego. Wzrasta liczba ludzi określających się jako ateiści, agnostycy, niereligijni czy też jako wchodzący w relacje z jakąś bezosobową siłą bądź łączących elementy religii chrześcijańskiej z elementami innych religii, na ogół wschodnich.

Duchowość zaczyna ewoluować w kierunku kolejnej formy, która ma przede wszystkim laicki bądź ateistyczny charakter i zmierza do zrywania więzi ze sferą

Katowice 1999; H. Marcus, *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, Warszawa 1991; K. Obuchowski, *W poszukiwaniu właściwości człowieka*, Warszawa 1989; B. Smart, *Postmodernizm*, Poznań 1998.

[3] Z. Mikołejko, *Wodnik i jego dzieci*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, ks. II, op. cit.; M. Filipiak, *Socjologia kultury*, Lublin 1996.

[4] Zob. J. Mariański, *Nowa duchowość jako megatrend społeczno-kulturowy – mit czy rzeczywistość*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne" 2015, nr 13(4).

[5] Ibidem, s. 30.

[6] Zob. Ch. Taylor, *Oblicza religii dzisiaj*, Kraków 2002.

[7] Ibidem.

religijną. Wśród cech charakteryzujących nową duchowość J. Mariański wymienia: 1) jest megatrendem społeczno-kulturowym odwołującym się do różnych religii i duchowości, zarówno o tradycji ezoterycznej, orientalnej, przedchrześcijańskiej, jak i chrześcijańskiej, 2) wiąże się z procesami indywidualizacji i subiektywizacji, akcentuje idee rozwoju i samorozwoju, osobowego i wewnętrznego doskonalenia się, 3) sekularyzację świadomości religijnej, 4) jest formą „małej transcendencji" – bez odniesienia do Boga, dążeniem do przekraczania „biologicznej kondycji ludzkiej, z poszukiwaniem wartości niosących sens życia, dobrostanem psychicznym, pozytywnym stylem życia", 4) kwestionuje opozycję *sacrum-profanum*, *sacrum* przenosi się do sfer życia człowieka, 5) nawiązuje do wartości, które pozwalają osiągać rozwój duchowy, dobrostan psychiczny, doskonalenie się, 6) przekształcenie wiary religijnej „w wiarę we własne »ja«, w subiektywność, […] orientacja na immanentne wartości i cele", 7) jest zorientowana na poszukiwanie i nadawanie sensu codziennym sytuacjom życiowym, jak i całej egzystencji, bez odwoływania się do treści religijnych[8].

Podsumowując społeczny kontekst nowego sposobu ujmowania duchowości, można wskazać na to, że po pierwsze występuje tu zaakcentowanie egzystencjalnego charakteru natury człowieka, który wyraża się w problematyczności istnienia, dylematach i niepokojach oraz potrzebie odkrywania sensu życia. Położony jest nacisk na sferę wolności, kreatywności, transgresji. Wychodzenie poza siebie nie jest skierowane na relację ze sferą świętości, czyli czymś wyższym od człowieka, aby w wyniku doświadczenia *sacrum* dokonać wewnętrznej przemiany. Chodzi raczej o takie wyjście poza siebie, aby doświadczane doznania, wrażenia, pozwoliły zintensyfikować emocje, odkrywać siebie, być szczęśliwym i spełnionym wewnętrznie. Punktem odniesienia staje się subiektywna ocena podmiotu. Po drugie duchowość nie jest rozumiana w kontekście religijności, istnienie Boga zostaje odrzucone, a tym samym rozważania dotyczące rzeczywistości transcendentnej zastąpione zainteresowaniem światem doznawanych przez człowieka emocji, przeżyć, stanów, doświadczeń. Celem nowych form duchowości jest osiągnięcie wyższego poziomu świadomości, w przeciwieństwie do tradycyjnego, zwłaszcza religijnego jej ujmowania, gdzie celem jest doświadczanie relacji z *sacrum* (spotkanie z Bogiem) i doskonalenie się w kierunku świętości. Po trzecie nowe formy duchowości opierają się raczej na monistycznej koncepcji człowieka, gdzie jego przeżycia tłumaczone są w kontekście potrzeb, co prowadzi do ujmowania życia duchowego jako dążenia do zadowolenia, satysfakcji, wypierania frustracji, natomiast w tradycyjnej duchowości w kategoriach otwarcia się na świat transcendensów i wchodzenia z nimi w relacje[9].

[8] Ibidem, s. 38-39.

[9] Por. J. F. Catalan, *Duchowość a psychologia*, Kraków 2007.

Duchowość jako przedmiot badań naukowych

Wzrost obecności pojęcia duchowość występuje nie tylko w języku ogólnym, ale też w literaturze naukowej, m.in. w badaniach literatury, kultury, socjologii, antropologii, psychologii, pedagogiki[10]. Literaturowe poszukiwania z użyciem bazy danych PsychINFO za okres 1994-2003 ujawniło ok. 1800 cytowań terminów duchowość i duchowy oraz blisko 1300 na temat religii i religijności. Większość studiów nad religijnością i duchowością dotyczy obszarów klinicznych, poradnictwa i psychologii zdrowia, odnosi się do relacji między religią i zdrowiem psychicznym oraz psychologicznym, fizycznym i interpersonalnym dobrostanem (Ferriss, 2002; Hackney & Anders 2003; Kim 2003 i in: za Emmons)[11]. Wzrastające dynamicznie zainteresowanie duchowością ma swoje odzwierciedlenie w zwiększającej się liczbie prac na ten temat, także w psychologii: liczba recenzowanych publikacji psychologicznych, których przedmiotem jest duchowość w bazach PychARTICLES, PsychINFO i Academic Search Complete w latach 1980-1989 wynosiła 14 pozycji (średnio 1,4 rocznie), w latach 1990-1999 już 177 (średnio 17,7), w latach 2000-2009 – 1359 (średnio 135,9), a w latach 2010-2013 868 (średnio 217)[12].

Podjęte przez psychologów badania duchowości odnoszą się w głównej mierze do ustalenia desygnatów tego pojęcia, analizy dotyczą ustaleń terminologicznych i w pierwszej kolejności zmierzają do uchwycenia relacji między duchowością a religią i religijnością. Wśród czynników różnicujących dążenie do odkrywania świętości w kontekście religijności i duchowości wymienia się: 1) poszukiwanie świętości w religijności na ogół ma charakter instytucjonalny i skodyfikowany, natomiast w ujęciu duchowości raczej proces ten ma swoje źródło w osobistych uwarunkowaniach, 2) religijność to przede wszystkim indywidualny i wspólnotowy charakter poszukiwań świętości, zaś duchowość to proces indywidualny, prywatny, ukierunkowany na pogłębianie doświadczeń duchowych, 3) kryterium rozwoju w przypadku religijności usytuowane jest poza osobą (zewnętrzny autorytet), natomiast w duchowości wewnątrz osoby (wewnętrznym autorytet)[13]. Wśród

[10] Zob. np. W. Kudyba, *Sacrum i „duchowość" w polskich badaniach literackich*, http://bazhum.muzhp.pl/; Z. Pasek, K. Skowronek, *Duchowość jako kategoria analizy kulturoznawczej*, „Prace Kulturoznawcze" 2011, nr XII; D. Motak, *Religia – religijność – duchowość. Przemiany zjawiska i ewolucja pojęcia*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego" 2010, s. 43; M. Zwieżdzyński, *Religia – duchowość – postmodernizm. Problem znaczeń*, scholar.google.

[11] Ibidem.

[12] P. Socha, *Przemiana duchowa jako kluczowe pojęcie psychologii rozwoju*, „Psychologia Rozwojowa" 2014, t. 19, nr 3, s. 11.

[13] D. Krok, *Psychologiczna koncepcja poszukiwania sacrum w religijności i duchowości*, „Analecta Cracoviencia" 2012, nr 44, s. 48.

wspólnych cech duchowości i religii M. Zwierżdżyński wskazuje: transcendencję i *sacrum*[14]. Transcendencja duchowa ma jednak charakter ukierunkowany bardziej do wewnętrznego świata jednostki, oparta jest o jej osobiste preferencje związane z komunikacją z samym sobą (skrajny indywidualizm, upodmiotowienie), dotyczy bardziej doczesnego wymiaru życia (tu i teraz). Transcendencja religijna zorientowana jest bardziej na niematerialny świat, akcentuje wymiar pozadoczesny, oparta jest na komunikacji z tradycją, doktrynami i praktykami religijnymi.

Badacze psychologii religii proponują prowadzenie badania duchowości na trzech poziomach analizy: duchowość jako główna cecha, duchowość jako coś odzwierciedlonego w osobistych celach i intencjach, i duchowość jako odzwierciedlenie w specyficznych emocjach i procesach emocjonalnych takich jak wdzięczność, trwoga (bojaźń, respekt), cześć (czczenie), zadziwienie (cudem), wybaczenie[15]. Przyjmuje się, że istotą duchowości jest transcendencja rozumiana jako wykraczanie poza własne doświadczenie prowadzące do wzrostu, rozwoju itp.[16] Transcendencja może dokonywać się zarówno wewnątrz osoby, jak i poza nią. I. Heszen i E. Gruszczyńska przyjmują założenie, że duchowość, podobnie jak inne konstrukty psychologiczne, ma status dyspozycji. Oznacza to, że w sprzyjających warunkach czynnik duchowości może się rozwijać lub też przy braku odpowiednich warunków duchowość pozostaje nierozwiniętą potencjalną dyspozycją, cechą[17]. Rozwój duchowości może dokonywać się w sposób ciągły, w okresie kształtowania się osobowości, tak jak rozwijają się procesy poznawcze, emocjonalne, motywacyjne, samowiedza itp. Aby taki rozwój następował muszą być spełnione odpowiednie warunki środowiskowo-wychowawczo-kulturowe, w rodzinie, w szkole, w pozaszkolnych instytucjach socjalizujących, które będą sprzyjać rozwojowi pierwiastków duchowych w osobowości.

P. Socha zwraca uwagę na problematykę duchowości w nurcie akademickiej psychologii, która występuje w koncepcjach w sposób jawny i niejawny[18]. W koncepcjach jawnych wymiar duchowy ujmowany jest jako substancjalnie inny niż psychologiczny, np. w logoteorii V. E. Frankla wymiar duchowy jest źródłem potrzeby

---

[14] M. Zwierżdżyński, *Religia – Duchowość - Postmodernizm. Problem znaczeń*, [w:] *Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, S. Grotowska, Kraków 2010, Nomos, s. 79-93.

[15] Zob. R. A. Emmons, *Spirituality: recent Progress*, [w:] M. Csikszentmihalyi, I. S. Csikszentmihalyi, *A life worth living*, Oxford 2006.

[16] Zob. I. Heszen-Niejodek, E. Gruszczyńska, *Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar*, „Przegląd Psychologiczny" 2004 , t. 47, nr 1, s. 15 - 31.

[17] Ibidem.

[18] P. Socha, *Duchowość jawna i ukryta. Czy warto kruszyć kopie o naukowy status badania duchowości?*, „Roczniki Psychologiczne" 2013, t. XVI, nr 3, s. 367-390.

sensu, w koncepcji Helminiaka jako realizacja zasady autentycznej transcendencji, w koncepcji Averilla jako doświadczenie duchowe obejmujące aspekty: witalność, poczucie łączności, poczucie sensu. Wśród koncepcji ukrytych Socha wymienia: teorię opanowania trwogi (Pyszczyński, Greenberg, Solomon), model podtrzymywania sensu (Proulux, Heiru) i transgresyjną koncepcję człowieka J. Kozieleckiego.

Podsumowując, w literaturze naukowej jako konstytutywne cechy duchowości wskazuje się: 1) samotranscendencję (lub samotranscendowanie) w znaczeniu przekraczanie dotychczasowej formy, które prowadzi do zmiany (przemiany), 2) transgresję, 3) związek z wolnością i otwartością człowieka, 5) egzystencjalne zorientowanie na odkrywanie sensu życia, 6) integrowanie osoby, 6) poszerzanie zakresu samoświadomości, 7) wyrażanie się w poczuciu spełnienia egzystencjalnego, 8) przyjmowanie form: religijnej, niereligijnej.

Duchowość jako wymiar osoby w Ujęciu Victora E. Frankla

Koncepcja człowieka Victora E. Frankla oparta jest na uznaniu trzech fundamentalnych faktów egzystencjalnych: wolnej woli, woli sensu i sensu życia[19]. Wolna wola dotyczy wolności człowieka, mówi o tym, że może on zająć postawę do uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych. Jest to możliwe, ponieważ cechą człowieka jest zdolność do samoodłączenia (poprzez heroizm, poczucie humoru), które pozwala zająć postawę także wobec samego siebie. Przyjęcie postawy wymaga „wzniesienia się" ponad zjawiska własnej cielesności i psychiczności i „otwarcia" na „wymiar fenomenów noetycznych […] wymiar noologiczny (duchowy)"[20]. Człowiek jest zatem istotą otwartą na świat, czyli na innych ludzi i sensy. Frankl uznaje istnienie wyższego duchowego aspektu natury człowieka, którego najwyższą potrzebą jest wola sensu. Autor wskazuje na dwa aspekty rozumienia sensu: 1) codzienny, sytuacyjny („przyziemny") i 2) ostateczny („podniebny"), „sens pełni, „wszechświata" albo przynajmniej ludzkiego życia jako całości […] sens dalekiego zasięgu"[21]. Zjawisko sensu życia rozpatrywane jest w kontekście duchowej rzeczywistości człowieka i jej relacji z rzeczywistością transcendentną, rozumianą jako byt wieczny, boski, w której zawiera się ostateczny sens (nadsens). Życie rozumiane jest tu w podwójnym znaczeniu: jako byt dany i byt zadany, który jest zorientowany na odkrywanie sensu, które pozwala odkryć własne powołanie, zadanie

[19] Zob. V. E. Frankl, *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Warszawa 2010.
[20] Ibidem, s. 29-30.
[21] V. E. Frankl, *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, Warszawa 2012, s. 178.

życiowe, własną potencjalność, którą należy urzeczywistnić. Człowiek odczuwa napięcie między własną możnością (potencjałem) a spełnieniem związanym z odkryciem właściwego sensu swojego istnienia (noodynamika). Napięcie to oznacza, że człowiek uświadamia sobie wewnętrzny rozdźwięk między tym, kim jest a kim powinien być i podejmuje inicjatywę, aby odkryć sens, który pozwoli spełnić swój potencjał. Pole napięcia wytwarza się wtedy, gdy w działaniu występuje ukierunkowanie na powinność, ideał, sens[22]. Wyzwanie, jakie stawia każdemu człowiekowi życie, polega zatem na odkryciu własnej misji życiowej, a natężenie poczucia sensu życia zależy od tego, czy człowiek jest w stanie podołać jej wypełnieniu, a więc od tego, w jakim stopniu angażuje się w realizację wartości, którym ta misja służy.

Zdaniem Frankla, ludzka egzystencja zorientowana jest na wartości, dynamika duchowości ma swoje źródło w dążeniu do wartości, „człowiek stoi wobec wartości", „człowiek nie jest istotą napędzaną popędami, ale pociąganą przez wartości", człowiek urzeczywistnia wartości dzięki temu, że się na nie otwiera[23]. To otwarcie na wartości pozwala „przenikać" do świata transcendensów, ofiarowywać się czemuś wyższemu, wartościowszemu niż sam trud ofiarowania, co pozwala mierzyć się „miarą absolutu, wartością absolutną, Bogiem"[24]. Bycie człowieka jest zawsze w relacji do czegoś, „jest byciem w odniesieniu"[25].

W logoteorii (teorii duchowości) Frankla byt ludzki obejmuje wymiary: fizyczny, psychiczny i duchowy (noologiczny, zwany też logos)[26]. Pojęcie fizyczności nie jest utożsamiane z cielesnością, ponieważ pojęcie *physis* – oznaczające naturę, obejmuje zarówno to, co somatyczne (biologiczne, fizjologiczne), jak też to, co psychiczne[27]. Wymiar duchowy jest traktowany jako „to, co ludzkie w człowieku"[28]. Najbardziej reprezentatywnym, swoiście ludzkim zjawiskiem jest poszukiwanie sensu życia[29]. Bezwarunkowe poczucie sensu życia, zdaniem Frankla, oparte jest na trzech podstawowych grupach wartości: 1) wartościach związanych z kreacją (stworzenie dzieła, spełnienie czynu), 2) wartościach związanych z doświadczeniem (spotkanie kogoś lub doświadczyć czegoś: miłość), 3) wartościach postawy (odkrycie sensu w konfrontacji z „tragiczną trójcą": bólem, winą, śmiercią). Wypełnianie sensu dokonuje się zatem poprzez: twórczą pracę (przez to, co człowiek daje światu),

[22] V. E. Frankl, *Wola sensu*…, op. cit., s. 72.
[23] V. E. Frankl, *Homo patiens*, Warszawa 1998, s. 22, 35.
[24] Ibidem, s. 113.
[25] V. E. Frankl, *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*, Warszawa 2017, s. 27.
[26] V. E. Frankl, *Bóg ukryty*..., op. cit.
[27] V. E. Frankl, *Homo patiens*, op. cit.
[28] V. E. Frankl, *Bóg ukryty*…, op. cit., s. 41, 47.
[29] Ibidem, s. 28.

doświadczanie dobroci, prawdy, piękna w umiłowaniu ludzi i wartości (przez to, co czerpie ze świata), postawę wobec losu (przez postawę do cierpienia, którego nie można zmienić)[30].

Frankl zaznacza, że wymiar duchowy jest „różny od wymiaru psychologicznego"[31]. Struktura człowieka obejmuje dwa obszary: 1) egzystencję, która w swej istocie jest czymś duchowym i 2) sferę faktyczności, która zawiera w sobie to, co fizjologiczne i psychologiczne[32]. Egzystencja człowieka według Frankla ma charakter intencjonalny, jest zawsze ukierunkowana: na coś (sens) lub na kogoś innego niż „ja" (miłość). Byt ludzki jest zawsze zindywidualizowany i zintegrowany (skupiony wokół jakiegoś jądra, którym jest osoba). Osoba jest rdzeniem otoczonym warstwami zjawisk psychofizycznych („osoba posiada swą psychofizyczność"). Według Frankla typowymi aktami duchowymi, rozumianymi jako istotne składowe egzystencji człowieka, są: świadomość i odpowiedzialność.

Najistotniejszą, specyficzną cechą ludzkiej egzystencji, jej podstawą jest samotranscendencja. Oznacza ona „wykraczanie poza samego siebie i dążenie do czegoś innego niż my sami – a raczej do czegoś lub *kogoś* innego. […] człowiek zwraca się ku otaczającemu go światu, pełnemu innych ludzi oraz sensów oczekujących na wypełnienie. […] Zapominać o sobie znaczy tu ofiarowywać siebie i można tego dokonać albo służąc jakiemuś celowi, albo kochając drugiego człowieka"[33]. Samotranscendencja sprawia, że człowiek przede wszystkim poszukuje sensu w swoim życiu, natomiast odkrywanie i wypełnianie sensu ujawnia się pod postacią samoaktualizacji czy samorealizacji. Samoaktualizacja jest więc wynikiem wypełnienia sensu życia, a nie celem samym w sobie. Człowiek dąży do spełnienia egzystencjalnego, a nie samorealizacji czy samoaktualizacji. „Człowiek spełnia się tylko w takim stopniu, w jakim wypełnia jakiś sens w życiu. Jeżeli zamiast wypełniać sens będzie realizował samego siebie, jego samoaktualizacja automatycznie straci swoje uzasadnienie"[34]. Najprawdopodobniej źródłem samoaktualizacji jest frustracja woli sensu. Frankl uważa, że człowieczeństwo ujawnia się w poszukiwaniu sensu, a nie w poszukiwaniu samego siebie. Im bardziej człowiek koncentruje się na sobie samym, tym słabsze są jego relacje z transcendencją i tym samym traci oparcie w czymś większym i silniejszym niż on sam. Z obserwacji klinicznych Frankla wynika, że hiperrefleksaja, czyli przesadna autorefleksja i samoobserwacja oraz hiperinterpretacja, która staje się bardzo groźna, gdy wiąże się z samointerpretacją

[30] V. E. Frankl, *Wola sensu*…, s. 95-96.
[31] V. E. Frankl, *Bóg ukryty*…, s. 43.
[32] Ibidem, s. 45.
[33] Ibidem, s. 172.
[34] V. E. Frankl, *Wola sensu*…, op. cit., s. 55.

polegającą na obsesyjnym przymusie analizowania, obserwowania, kontrolowania siebie, zastanawiania się nad sobą, prowadzą do zjawiska pustki egzystencjalnej. Skupienie się na sobie samym, bez punktu odniesienia w uniwersalnych wartościach i sensie, sprawia, że człowiek zaczyna tracić wolę sensu, ponieważ sens nie jest czymś, co można wymyślić, ale czymś, co należy odnaleźć ponad sobą. Właśnie wtedy, kiedy człowiek nie może odnaleźć sensu lub go utraci, czuje się zawiedziony w wypełnianiu swojego człowieczeństwa (swojej misji) i „powraca do samego siebie", doświadczając frustracji egzystencjalnej, poczucia pustki i bezsensu. Brak sensu oznacza doświadczanie egzystencjalnej rozpaczy. Człowiek przestaje wtedy dbać o swoją egzystencję, koncentruje się na własnej duchowej udręce, a poczucie zmarnowanego życia może prowadzić do poczucia winy. Sytuacja taka na ogół skutkuje depresją, prowadzącą do samobójstwa, uzależnieniami (np. od alkoholu, narkotyków, seksu), agresją. Kiedy człowiek odnajduje cel i sens i ma do czego dążyć poczucie pustki egzystencjalnej stopniowo ustępuje[35].

Człowiek jest istotą nie tylko poszukującą sensu życia, ale też odpowiedzialną za jego wypełnianie. Dzięki temu, że człowiek posiada wymiar duchowy, można mówić o jego egzystencji w kontekście odpowiedzialności. Egzystencja jest właściwym tylko człowiekowi sposobem istnienia, który zorientowany jest na udzielaniu odpowiedzi (swoim działaniem) na fundamentalne pytanie, jakie samo życie stawia każdej istocie ludzkiej: „Jaki jest sens mojego życia?"[36]. „Nadawanie sensu jest równoznaczne z zajęciem stanowiska"[37]. Człowiek, będąc bytem egzystencjalnym, jest odpowiedzialny za swoją egzystencję i zależy mu na tym, aby ta egzystencja była autentyczna. W związku z tym, że egzystencja ma charakter duchowy, to fakt, czy jest ona przeżywana jako autentyczna czy nie zależy od decyzji podejmowanych przez człowieka, a nie od kierowania się popędami[38]. Autentyczny byt człowieka obejmuje wolność i odpowiedzialność. Zdaniem Frankla najbardziej autentyczne decyzje zapadają w sumieniu[39]. Przez sumienie autor rozumie „instynkt etyczny", który zorientowany jest na dobro jednostki, na odkrywanie przez nią własnego powołania. Dlatego z wszystkich możliwości wskazuje tę, którą osoba ma wybrać jako „jedyną powinność możliwą do spełnienia w danej sytuacji", gdyż każda sytuacja jest wyjątkowa, a każdy dokonany wybór odrzuca możliwości niewybrane[40]. W przeciwieństwie do świadomości, która odkrywa „indywidualne możliwości

[35] Ibidem, s. 163.
[36] Ibidem, s. 41.
[37] V. E. Frankl, *Homo patiens*, op.cit., s. 259.
[38] V. E. Frankl, *Bóg ukryty*, op. cit., s. 46.
[39] Ibidem, s. 53.
[40] Ibidem.

sensu", co „istnieje", sumienie odkrywa to, co powinno być, antycypuje to, co jest powinnością danego człowieka[41]. Człowiek za siebie odpowiada, ale w ostatecznym rozrachunku nigdy nie odpowiada przed sobą. Według Frankla „człowiek jest odpowiedzialny za to, co robi, kogo kocha, jak cierpi"[42].

Zdaniem Frankla egzystencja człowieka, jako istoty posiadającej wymiar duchowy, oparta jest na zdolnościach: samoodłączenia (uczynienia siebie obiektem refleksji), samotranscendencji (umiejętności wejścia w świat wartości uniwersalnych), wolności (zdolności do podejmowania decyzji) i odpowiedzialności (realizacji własnej misji jako siebie autentycznego). Kluczową role odgrywa samotranscendencja rozumiana jako ukierunkowanie na coś (sens), lub na kogoś (drugiego człowieka), która pozwala na służenie jakiejś sprawie lub kochanie drugiej osoby.

Duchowość jako kontekst podejścia nastawionego na wspomaganie rozwoju dzieci

Zdaniem V. Frankla duchowość jest siłą integrującą obszary tworzące strukturę człowieka, tzn. egzystencję i faktyczność (sferę fizjologiczną i psychologiczną), a uwarunkowania jej rozwoju obejmują czynniki genetyczne, społeczne i indywidualne. Kształtowanie kompetencji duchowych, pozwalających na odkrycie i wypełnianie sensu własnego życia, wymaga określonych warunków wewnętrznych (natury poznawczej, emocjonalnej, motywacyjnej) oraz zewnętrznych (środowiskowo-kulturowych). Świadomość samego siebie bazuje na doświadczeniach związanych z kształtowaniem się jaźni i umysłu osoby, które wyrastają na fundamencie relacji z ciałem, innymi ludźmi i wartościami. Holistyczne ujęcie człowieka, w którym uwzględnia się także wymiar duchowy, pozwala na opracowanie modelu szeroko rozumianego wychowania, które ukierunkowane jest na wspomaganie dzieci w ich rozwoju, aby z jednej strony optymalizować wszechstronny rozwój osoby, z drugiej zaś stwarzać warunki do działania odpowiadającego wyzwaniom rzeczywistości, w której egzystują. Wspomaganie rozwoju w szerokim ujęciu, rozumiane jako podtrzymywanie, wzmacnianie, wprowadzanie zmian zachowania, miałoby dotyczyć ukierunkowania dzieci na motywy egzystencjalne w działaniu, na wzbogacenie wiedzy o życiu, wartościach, celach życiowych i sposobach ich realizowania oraz wiedzy o samym sobie. Wspomaganie takie polega na stymulowaniu dzieci do refleksji na temat aktywności i możliwości rozwiązywania różnorodnych problemów, które

[41] Ibidem, s. 54, 55.
[42] V.E. Frankl, *Wola sensu*…, op. cit., s. 101.

towarzyszą sytuacjom życiowym[43]. W pedagogii uwzględniającej wymiar duchowy dziecka chodzi o oparcie oddziaływań wychowawczych na mechanizmie rozwojowym, jakim jest rozumienie i doświadczanie relacyjności istnienia. Wychowawca ma pomóc dzieciom w odkrywaniu wiedzy leżącej u podstaw kompetencji biograficznych, jakości aksjologicznych czy uczestniczenia w procesie nadawania znaczeń w interakcjach społecznych. Osoba wspomagająca, jako partner dziecka w procesie odkrywania i definiowania sensów i wartości, potrzebuje między innymi wiedzy na temat rozwoju umysłowego dzieci.

W świetle współczesnej wiedzy neurobiologicznej przyjmuje się, że mózg człowieka przypomina plac budowy. Człowiek rodzi się z mózgiem, który cechuje: otwartość, zdolność do uczenia się oraz dojrzewanie strukturalne poprzez własne doświadczenia[44]. Rozwój mózgu zależy więc od interakcji ze środowiskiem społecznym. Zdaniem Huthnera na rozwój mózgu dziecka oddziałują poziomy kompetencji emocjonalnych, społecznych i intelektualnych bliskich osób, z którymi wchodzi ono w interakcje społeczne. Wszystkie doświadczenia wynikające z kontaktów z najbliższymi są kodowane w bardziej złożonych obszarach mózgu w formie metareprezentacji. W płacie czołowym ma miejsce łączenie „wzorców pobudzeń oraz impulsów napływających z innych obszarów mózgu w jeden ogólny obraz" oraz hamowanie podniet i impulsów płynących „z dołu" i sterowanie nimi[45]. Rozwój mózgu jest procesem, „w którego trakcie ze stosunków regulowanych zewnętrznie emocji, potrzeb i orientacji powstają regulacje wewnętrzne"[46]. A zatem „neuronalna architektura mózgu" kształtowana jest w oparciu o środowisko społeczno-kulturowe. Podstawowe znaczenie odgrywają bodźce stymulujące pracę mózgu oraz to, co jest pasjonujące dla dziecka. To, co jest interesujące dla dziecka, najpierw jest związane funkcjonowaniem z partiami ciała, potem z kształtowaniem stosunków z najbliższymi, a następnie odkrywaniem i kształtowaniem własnego świata. Dwa podstawowe, najsilniej zakodowane w mózgu doświadczenia dotyczą najbliższych więzi oraz dorastania i nabywania kompetencji. Jeśli dziecko ma zaspokojone podstawowe potrzeby bliskości i swobody, jego mózg zachowuje „pierwotną otwartość, zdolność nawiązywania więzi oraz radość tworzenia"[47]. Entuzjazm rodzi się na bazie zaspokojenia dwóch podstawowych potrzeb: 1) przynależności i bliskości oraz 2) rozwijania się, autonomii i wolności[48]. Ustalenia te mają istotne

[43] B. Kaja, *Psychologia wspomagania rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*, Gdańsk 2011.
[44] G. Huther, *Kim jesteśmy – a kim moglibyśmy być*, Słupsk 2015, s. 35.
[45] Ibidem, s. 40.
[46] Ibidem, s. 43.
[47] Ibidem, s. 45.
[48] Ibidem, s. 112.

znaczenie dla projektowania i realizacji interakcji wychowawczych. Interakcje społeczne wspomagające rozwój mózgu w fazie dzieciństwa służyć powinny rozwijaniu zaufania na trzech płaszczyznach: 1) zaufania we własne możliwości, umiejętności, kompetencji w rozwiązywaniu problemów, 2) zaufania w możliwości rozwiązywania problemów wspólnie z innymi osobami, 3) zaufanie jako sens świata oraz własne poczucie bezpieczeństwa i przynależności w świecie[49]. Rozwój własnej osoby, potencjału czy możności, oparty jest na umiejętnościach bycia w relacjach. Relacje te dotyczą innych ludzi, wartości oraz samego siebie. Zaufanie do siebie, do własnych kompetencji, sprawczości, wiedzy, stają się podstawą do wszechstronnego rozwoju, podejmowania wyzwań związanych z odwagą przekraczania swoich granic, dokonywania wyborów i zaangażowania w ich realizację. Rozwój metareprezentacji pozwalającej na wzrost samoświadomości wymaga takich warunków rozwojowych, w których dziecko może zdobywać doświadczenia w bliskich relacjach z innymi osobami: z rodzicami, rodzeństwem, rówieśnikami, innymi ważnymi osobami, nauczycielami. Empatyczne wspieranie dziecka dotyczy przekazywania wiedzy, wprowadzania w świat wartości. Dziecko potrzebuje zadań, problemów do rozwiązania, poczucia wewnętrznej presji do zmagania się z nimi, przy równoczesnym doświadczaniu poczucia roztaczanej nad nim troski, wsparcia czy zachęty ze strony wychowawców.

Obserwacje przedstawicieli neuronauki dotyczące neuroplastyczności i elastyczności mózgu pozwalającej na zmianę jego struktury oraz funkcji, mówią o tym, że mózg może zmieniać się pod wpływem doświadczenia i myśli[50]. Wiedza ta może mieć szczególnie doniosłe znaczenie dla wychowawców i edukatorów, którzy swoimi działaniami mogą sprzyjać wspieraniu oraz kształtowaniu u dzieci takich zachowań, sposobów działania i przeżywania, które wiążą się z życzliwością, altruizmem, dobrocią, miłością, szlachetnością. Te emocje i uczucia z kolei towarzyszą empatii, optymizmowi, dobremu samopoczuciu, odczuwaniu radości, umiejętności wytyczania celów oraz zaangażowaniu w ich realizację[51]. Wychowanie, jako społeczny proces przebiegający w środowisku naturalnym i instytucjonalnym, stwarza określone warunki do rozwoju (optymalnego bądź nie) poprzez oddziaływanie na motywację osoby do odkrywania własnego potencjału oraz zaangażowania się w jego urzeczywistnianie. Dzieje się to poprzez oddziaływanie na sferę poznawczą i emocjonalną, pozwalającą nabywać doświadczanie własnego ciała, potrzeb, umysłu, relacji ze światem ludzi, wartości. Funkcjonowanie umysłowe obejmuje

[49] Ibidem, s. 132.
[50] R. J. Davidson, S. Begley, *Życie emocjonalne mózgu*, Kraków 2013, s. 30.
[51] Ibidem, s. 63.

sfery: poznawczą (pamięć, rozumowanie, ocenę, myślenie), afektywną (emocje, nastroje, oceny, stany uczuciowe, np. zmęczenie, poczucie energii) i motywacyjną (potrzeby, cele)[52]. Poziom i sposób jego działania przekłada się na radzenie sobie z zadaniami egzystencjalnymi (Erikson), z adaptacją do warunków. Tym samym wychowanie jest istotnym czynnikiem w procesie rozwoju kompetencji duchowych, które dotyczą samodystanu, samotranscendencji, wolności i odpowiedzialności.

Zdaniem A. Damasio doniesienia z badań sugerują, że w mózgu człowieka występują układy odpowiedzialne za myślenie zorientowane celowo (rozumowanie) i za dokonywanie wyboru reakcji (podejmowanie decyzji) w sferze indywidualnej i społecznej[53]. Równocześnie są one odpowiedzialne „za procesy emocjonalne, przeżywanie uczuć oraz – częściowo – za przetwarzanie sygnałów pochodzących z ciała"[54]. Emocje i uczucia, jako główne aspekty regulacji biologicznej, są swoistym „pomostem" między działaniem racjonalnym a nieracjonalnym. Człowiek jest „zaprogramowany" biologicznie na reagowanie emocjami na bodźce świata zewnętrznego. Świadomość własnych stanów emocjonalnych pozwala na elastyczność reakcji, co wiąże się z dotychczasowymi doświadczeniami nabytymi w interakcjach w najbliższym środowisku społecznym. Emocjonalna reakcja na treść myśli pojawiających się pod wpływem danego obiektu czy wydarzenia, m.in. prowadzi do „dodatkowych zmian umysłowych". Emocje generują uczucia, a te odgrywają istotną rolę w rozwoju całego mózgu i procesów poznawczych. Uczucia dostarczają informacji na temat tego co dzieje się w ciele, uczestniczą w ocenie i wartościowaniu sytuacji, biorą udział w procesach rozumowania i decydowania. Emocje uczestniczą w kształtowaniu określonego „stylu przetwarzania umysłowego", koordynacji percepcji i myśli, modyfikacji stylu oraz efektywności procesu myślenia[55]. Na przykład radość będąca emocją pozytywną może przyspieszać procesy myślowe, odwracać uwagę od zdarzeń, które nie są z nią związane[56]. Natomiast smutek, będący emocją negatywną, przywołuje wspomnienia negatywnych faktów, może spowalniać myślenie i prowadzić do rozstrząsania sytuacji, przez co staje się ono nieefektywne. Tym samym emocje oddziałują na powstawanie w umyśle pomysłów i planów. Procesy związane z emocjami i uczuciami pozwalają nie tylko przeżyć, ale odgrywają istotną rolę w dojrzewaniu człowieka, ponieważ związane są ze wszystkimi procesami regulującymi procesy życiowe,

[52] Zob. J. D. Mayer, P. Salovey, *Czym jest inteligencja emocjonalna*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, red. P. Salovey, D. Sluyter, Poznań 1999.
[53] Zob. A. Damasio, *Błąd Kartezjusza, Emocje, rozum i ludzki mózg*, Poznań 2011.
[54] Ibidem, s. 91.
[55] Ibidem, s. 169.
[56] A. Dambrosio, *Jak umysł zyskał jaźń. Konstruowanie świadomego mózgu*, Poznań 2011.

np. z potrzebami, motywacją, prognozowaniem. Zjawiska emocjonalne wiążą się też z procesem świadomości i poczuciem subiektywności własnego wewnętrznego świata. Uczestniczą w rozwoju wiedzy i kompetencji poznawczych, społecznych i duchowych, w doświadczaniu życia, odkrywania sensu istnienia, radzenia sobie z zagadnieniami egzystencjalnymi.

Wyniki badań naukowych w zakresie neurologii sugerują, że „dzieciństwo jest najlepszym okresem, by stworzyć człowiekowi możliwość rozwinięcia zdrowych mechanizmów emocjonalnych – osiągnięcia samoświadomości, zdolności samoregulacji i zdolności do empatii oraz umiejętności społecznych”[57]. Według M. Greenberga i J. Snell przegląd badań z zakresu neurobiologii emocji, które są istotne w praktyce pedagogicznej, pozwala na przyjecie stanowiska, że: 1) doświadczenia społeczne dotyczące relacji nauczyciel-uczeń i uczeń-rówieśnicy „wpływają na rozwój mózgu, w tym na rozwój zdolności kierowania uwagi oraz uczenia się”, 2) edukacja w istotny sposób wpływa „na wzmacnianie kontroli nad procesami w korze mózgowej oraz umacnianie samoświadomości” (oddziaływanie na integrację uczuć, języka, poznania), 3) wzmacnianie zdolności płatów czołowych „ma zasadnicze znaczenie dla osiągnięć w nauce, na płaszczyźnie społecznej oraz personalnej”, 4) wspomaganie rozwoju inteligencji emocjonalnej stanowi podstawę „w rozwijaniu funkcji płatów czołowych, związanych ze świadomością interpersonalną i samokontrolą”, 5) edukacja emocjonalna pozwala uczniom osiągnąć lepsze wyniki w nauce i w sferze osobistej[58]. Wskazane ustalenia mają istotne znaczenie także dla holistycznego postrzegania wychowanka, zwłaszcza w wymiarze instytucjonalnym, gdzie profesjonalni wychowawcy mogą w sposób intencjonalny organizować dzieciom sytuacje, które pozwalają na wzbogacenie wiedzy na temat emocji, postrzegania ich u siebie i innych osób, dostępu do emocji, wywoływania ich i kierowania nimi. W wieku przedszkolnym główne zadania rozwojowe dotyczą osiągnięcia gotowości szkolnej, która wiąże się z uzyskaniem przez dziecko umiejętności uniezależniania się od rodziców i samodzielności w działaniach[59]. Nauczyciel, poprzez zaplanowane uczenie podstawowych umiejętności emocjonalnych, uczenie zastosowania ich przez dzieci w sytuacjach frustracji czy konfliktów, modelowanie zachowań wychowanków, udzielanie wsparcia, budowanie atmosfery

[57] D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, op. cit., s. 19.

[58] M. T. Greenberg, J. L. Snell, *Rozwój mózgu a rozwój emocjonalny: rola nauczania w kształtowaniu płata czołowego*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, op. cit., s. 199-201.

[59] Zob. E. Ryś, *Rozwój i socjalizacja emocji w wieku przedszkolnym*, [w:] *Przestrzenność (nie) edukacyjna na poziomie nie tylko elementarnym*, red. M. J. Śmiałek, Kalisz 2013.

opartej na pozytywnych emocjach, empatii, poczuciu bezpieczeństwa i zaufania, ma możliwość oddziaływania na rozwój struktur mózgu i ich funkcji, co służy wzrostowi kompetencji poznawczych i emocjonalnych uczniów. Istotną rolę w tym procesie odgrywa tworzenie więzi społecznych w grupie wychowanków. Według C. Saarni interakcje w grupie stanowią źródło doświadczeń, które pozwalają na kształtowanie się procesu indywidualizacji, wglądu we własny potencjał, talenty, mocne i słabe strony siebie samego[60]. Inspirowanie do refleksji nad samym sobą, swoim zachowaniem, jego motywami, skutkami działania, sprzyja wzrostowi samoświadomości oraz rozszerzania jej zakresu. Tym samym doświadczenia emocjonalne odgrywają istotną rolę w procesie budowania poczucia własnej wartości, skuteczności i motywacji do podejmowania działania, angażowania się oraz dążenia do osiągania postawionych sobie celów.

Reasumując, wspomaganie rozwoju dzieci zorientowane na egzystencję opiera się na założeniu, że egzystowanie, rozumiane jako bycie, oznacza stawanie się coraz bardziej świadomym siebie i świata oraz dokonuje się poprzez odkrywanie sensów i znaczeń. Człowiek ma naturę biopsychoduchową, rodzi się z potencjałem zaprogramowanym na rozwój. Rozwój mózgu służy rozwojowi umysłowemu, który obejmuje m.in. świadomość i samoświadomość. Samoświadomość jest podstawowym warunkiem rozwoju duchowego. W związku z tym, że człowiek ma naturę relacyjną, a charakter relacji z innymi osobami i z samym sobą oddziałuje na specyfikę jego jaźni i umysłu, w procesie wspomagania rozwoju dzieci należy uwzględnić dyrektywy dydaktyczne służące uwrażliwieniu dziecka na relację do samego siebie, do innych osób, świata, wartości i czasu, kształtowanie sytuacji wspomagających rozwój opartych na dialogu oraz nabywaniu przez dziecko pozytywnych doświadczeń. W ten sposób można stwarzać sytuacje pozwalające na rozwój mózgu oraz radość uczenia się, które odgrywają istotną rolę w procesie zainteresowania się własnym życiem i kierowania nim. Tym samym wspomaganie rozwoju dzieci może sprzyjać przygotowaniu ich do wypracowania kompetencji niezbędnych do realizacji wyzwań współczesnych czasów związanych z rozwojem duchowości.

[60] C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, op.cit.

Bibliografia

1. Catalan J. F., *Duchowość a psychologia*, Kraków 2007.
2. Damasio A., *Błąd Kartezjusza, Emocje, rozum i ludzki mózg*, Poznań 2011.
3. Dambrosio A., *Jak umysł zyskał jaźń. Konstruowanie świadomego mózgu*, Poznań 2011.
4. Davidson R. J., Begley S., *Życie emocjonalne mózgu*, Kraków 2013.
5. Emmons R. A., *Spirituality: recent Progress*, [w:] M. Csikszentmihalyi, I. S. Csikszentmihalyi, *A life worth living*, Oxford 2006.
6. Filipiak M., *Socjologia kultury*, Lublin 1996.
7. Frankl V. E., *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Warszawa 2010.
8. Frankl V. E., *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, Warszawa 2012.
9. Frankl V. E., *Homo patiens*, Warszawa 1998.
10. Frankl V. E., *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*, Warszawa 2017.
11. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, 2014.
12. Greenberg M. T., Snell J. L., *Rozwój mózgu a rozwój emocjonalny: rola nauczania w kształtowaniu płata czołowego*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, red. P. Salovey, D. J. Sluyter, Poznań 1999.
13. Heszen-Niejodek I., Gruszczyńska E., *Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar*, „Przegląd Psychologiczny" 2004 , t. 47, nr 1, s. 15-31.
14. Huther G., *Kim jesteśmy – a kim moglibyśmy być*, Słupsk 2015.
15. Jawłowska A., *Kontrkultura*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, ks. II, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1998.
16. Kaja B., *Psychologia wspomagania rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*, Gdańsk 2011.
17. Krok D., *Psychologiczna koncepcja poszukiwania sacrum w religijności i duchowości*, „Analecta Cracoviencia" 2012, nr 44.
18. Kudyba W., *Sacrum i „duchowość" w polskich badaniach literackich*, http://bazhum.muzhp.pl/.
19. Lacroix M., *Ideologia New Age*, Katowice 1999.
20. Marcus H., *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, Warszawa 1991.
21. Mariański J., *Nowa duchowość jako megatrend społeczno-kulturowy – mit czy rzeczywistość*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne" 2015, nr 13(4).
22. Mausch K., Ryś E., *Duchowość a zdrowie*, Gorzów Wielkopolski 2019.
23. Mayer J. D., Salovey P., *Czym jest inteligencja emocjonalna*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, red. P. Salovey, D. Sluyter, Poznań 1999.
24. Mikołejko Z., *Wodnik i jego dzieci*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, ks. II, op. cit.
25. Motak D., *Religia – religijność – duchowość. Przemiany zjawiska i ewolucja pojęcia*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego" 2010.
26. Obuchowski K., *W poszukiwaniu właściwości człowieka*, Warszawa 1989.
27. Pasek Z., Skowronek K., *Duchowość jako kategoria analizy kulturoznawczej*, „Prace Kulturoznawcze" 2011, nr XII.

28. Ryś E., *Rozwój i socjalizacja emocji w wieku przedszkolnym*, [w:] *Przestrzenność (nie) edukacyjna na poziomie nie tylko elementarnym*, red., Kalisz 2013.
29. Saarni C., *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna,* red. P. Salovey, D. J. Sluyter, Poznań 1999.
30. Smart B., *Postmodernizm*, Poznań 1998.
31. Taylor Ch., *Oblicza religii dzisiaj*, Kraków 2002.
32. Zwieżdzyński M., *Religia – duchowość – postmodernizm. Problem znaczeń*, scholar.google.
33. Socha P., *Przemiana duchowa jako kluczowe pojęcie psychologii rozwoju*, „Psychologia Rozwojowa" 2014, t. 19, nr 3.
34. Socha P., *Duchowość jawna i ukryta. Czy warto kruszyć kopie o naukowy status badania duchowości?*, „Roczniki Psychologiczne" 2013, t. XVI, nr 3.

About supporting the development of children in the context of the phenomenon of spirituality

Abstract

Supporting the development of children oriented towards existence is based on the assumption that existence, understood as being, means becoming more and more aware of oneself and the world, and is achieved through discovering meanings and meanings. In the process of supporting children's development, one should take into account didactic directives aimed at sensitizing the child to the relationship with himself, with other people, the world, values and time, shaping situations that support development based on dialogue and the child's acquisition of positive experiences.

Keywords: spirituality, children's development, social context