

JULIUSZ IWANICKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Katedra Religioznawstwa i Badań Porównawczych

## Edukacje duchowe. Perspektywa religioznawcza

### Pojęcia ducha i duchowości

Pojęcie „duchowości” wiąże się z wieloma interpretacjami. W filozofii religii przez „ducha” można rozumieć podstawowy, niematerialny składnik (bądź zasadę) rzeczywistości. Na gruncie metafizyki wskazuje się na „ducha” jako byt czy też substancję. Duchem może być, w jednym ujęciu, przeniknięty każdy byt, a w innym – tylko wybrane byty<sup>1</sup>.

Mówiąc o duchu w kontekście religijno-doktrynalnym, trudno nie zwrócić uwagi na koncepcję religijną Ducha Świętego. Większość konfesji chrześcijańskich przyjmuje, że Duch Święty jest osobą w Trójcy Świętej. Zdaniem Karla Rahnera Duch Święty jest „wyrażeniem używanym na określenie skuteczności sprawczej mocy Boga”<sup>2</sup>. Tak rozumiany duch miałby zatem szczególną rolę aktywnościową i przyczynową w świecie.

Termin „duch” w pewnym aspekcie uległ sekularyzacji<sup>3</sup> w okresie nowożytnym. W myśli Georga Wilhelma Hegla „duch, który swej pełnej i prawdziwej treści nadaje zarazem formę jaźni i dzięki temu realizuje swe pojęcia, jak i pozostaje w tej realizacji w obrębie swego pojęcia, jest wiedzą absolutną”<sup>4</sup>. Pojęcie „ducha” w filozofii Hegłowskiej nie jest zatem już *stricte* związane z religią (choć religia, obok filozofii i sztuki, jest jedną z form manifestacji Ducha Absolutnego), lecz z pojęciowością, a więc pewnym rodzajem racjonalności.

<sup>1</sup> S. Kamiński, „Duch” (hasło), *Powszechna Encyklopedia Filozoficzna*, t. 2, Lublin 2001, s. 731.

<sup>2</sup> K. Rahner, H. Vorgrimler, *Mały słownik teologiczny*, tłum. T. Mieszkowski, P. Pachniarek, Warszawa 1987, s. 96.

<sup>3</sup> W rozumieniu standardowym dla terminu „sekularyzacja”, czyli definiując ją jako zanik treści religijnych w różnych obszarach kultury. W tym wypadku pojęcie „ducha” przeszło proces sekularyzacji w XIX-wiecznej myśli niemieckiej.

<sup>4</sup> Z. Drozdowicz, *O racjonalności w filozofii nowożytnej*, Poznań 2008, s. 101.

W okresie nowożytnym u Wilhelma Diltheya pojawiły się „nauki o duchu”, które oznaczały obszar nauk o kulturze, a także nauki humanistyczne – w opozycji do nauk o przyrodzie, które zdaniem Diltheya mają odmienną metodę badań od „nauk o duchu”. Dilthey poddał też pewnemu uproszczeniu triadę Heglowską (duch absolutny – obiektywny – subiektywny), uznając, że religia jest w obszarze ducha obiektywnego<sup>5</sup> i co za tym idzie, może być przedmiotem badań nauk, np. religioznawstwa, teologii czy filozofii religii. Przejawem takich humanistycznych badań nad „duchem” epoki czy kultury była praca Maxa Webera zawierająca w tytule pojęcie „ducha kapitalizmu” i wykazująca szczególnie wpływ nowożytnych denominacji protestanckich na rozwój formacji kulturowo-ekonomicznej kapitalizmu<sup>6</sup>.

O ile pojęcie „ducha” doczekało się pewnej niereligijnej, zracjonalizowanej interpretacji w nowożytnych naukach humanistycznych, o tyle wydaje się, że podobne zjawisko nie dotknęło terminu „duchowość”. Duchowość oznacza coś związanego z wewnętrznym przeżyciem, z pewną formą ekspresji uczuć, poruszonych jakimś głębokim doznaniem, dotyczącym niekiedy mistycyzmu<sup>7</sup>.

Wielość interpretacji terminu „duch” wiąże się jednocześnie z wielością pojęcia „duchowości”. Nie ma zatem jednego rodzaju duchowości, lecz różne jej typy. Można odróżnić duchowość zakonną (nastawioną do wewnątrz) od duchowości ludzi świeckich (nakierowaną na zewnątrz). W aspekcie historycznym wskazuje się różne szkoły duchowości chrześcijańskiej, np. benedyktyńską, karmelitańską, ignacjańską<sup>8</sup>. Wyróżnia się także duchowość poszczególnych konfesji: katolicką, luteranскую, kalwińską, prawosławną<sup>9</sup>. W najszerszym ujęciu, i najbardziej porównawczym, uprawnione jest rozpatrywanie duchowości buddyjskiej, taoistycznej czy nawet szamanistycznej.

Duchowość jawi się zatem jako fenomen ponadreligijny, w tym sensie, że wykracza często poza instytucjonalne ramy religii, chociaż wypływa najczęściej z pewnej inspiracji praktykami bądź ideami religijnymi. Można wstępnie przyjąć, iż duchowość oznaczałaby pewne odniesienie do transcendencji, a więc do czegoś, co przekracza horyzonty doczesne człowieka. Duchowość, z jednej strony, można rozpatrywać jako różne partykularne przejawy aktywności duchowej człowieka, w określonym świecie kulturowo-historycznym i konkretnej przestrzeni czasowej. Z drugiej strony duchowość jawi się jako

<sup>5</sup> A. Przyłębski, *Duch czy życie? Studia i szkice z filozofii niemieckiej*, Poznań 2011, ss. 37-38.

<sup>6</sup> Do tych denominacji miały zdaniem Webera należeć: kalwinizm, petyzm, metodyzm i nowochrześcijaństwo (armianizm lub zwinglianizm). M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Lublin 1996, za: Z. Drozdowicz, *O racjonalności w religii i religijności (raz jeszcze)*, Poznań 2010, s. 44.

<sup>7</sup> P. Dinzelbacher, *Leksykon mistyki*, tłum. B. Widła, Warszawa 2002, s. 63.

<sup>8</sup> Takie przykładowe typy duchowości opisuje Karol Górski. Zob. K. Górski, *Zarys dziejów duchowości w Polsce*, Kraków 1986.

<sup>9</sup> Taką typologię częściowo przyjmuje Wiseman. Zob. J. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej*, tłum. A. Wojtasik, Kraków 2009, ss. 191-222.

coś, co opiera się na ponadczasowej i ponadkulturowej transcendentnej „podstawie”.

Duchowość może zatem mieć charakter konfesyjny lub afiliacyjno-institucjonalny (np. duchowość świętych w chrześcijaństwie albo duchowość joginów w hinduizmie), ale może też przybierać postać duchowości niekonfesyjnej, np. we współczesnych zachodnich społeczeństwach. Badacze nazywają to „nową duchowością”<sup>10</sup>.

## Edukacja i duchowość. Klasyczna edukacja duchowa

Termin „edukacja” budzi mniej kontrowersji i jest łatwiejszy do zdefiniowania niż „duchowość” – łac. „educere” można przetłumaczyć jako „wyprowadzić”, „wydobyć”, „podnosić” lub „wychować”. Edukacja jest zatem pewnym systemowym procesem wychowawczym, wprowadzeniem w szeroko rozumianą kulturę. Jak pisze Józef Wilk: „zadaniem wychowania jest twórcza i wolna interioryzacja dóbr kultury”<sup>11</sup>.

W rozumieniu filozofii Oświecenia edukacja jest pewnym wyprowadzeniem człowieka ze stanu natury do stanu człowieczeństwa, przejściem od biologiczności człowieka do kultury ludzkiej. Dobrze zorganizowany system edukacyjny wspiera człowieka na wszystkich jego poziomach aktywności – fizycznej, intelektualnej, estetycznej czy religijnej. Zdolności ludzkie bowiem nie mogłyby się rozwijać bez różnych formalnych i pozaformalnych oddziaływań, wpływających na potencjał człowieka<sup>12</sup>.

Edukacja duchowa byłaby zatem zbiorem metod i technik oddziaływań o charakterze systematycznym na duchowość człowieka, duchowość – zdolnością i potencjalnością, której pogłębienie jest możliwe w procesie edukacji. W ujęciu religioznawczym istnieje wiele różnych systemów duchowych w kulturach ludzkich, możliwe jest więc wiele różnych edukacji duchowych. Stąd należy rozpatrzeć różne warianty edukacji duchowej.

W zachodniej kulturze klasycznej, a więc kulturze greckiej, uformował się jeden z pierwszych systemów edukacji duchowej. Był to grecki ideał *paidei*. Edukacja w ramach *paidei* była wszechstronna i ukierunkowana na wyższy ideał człowieka, wykraczający poza czysto materialne i wąskie potrzeby ludzkie. Pogłębiano aretologię, naukę o cnotach moralnych i ich rozwoju. Kładziono nacisk na integralny rozwój człowieka, zarówno fizyczny, jak i umysłowy, a także artystyczny. Ważną rolę odgrywało kształtowanie woli człowieka, jego myśli i charakteru. Znajdowało się tu miejsce zarówno na intelektualną

<sup>10</sup> M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Mariański, *Leksykon socjologii religii*, Warszawa 2004, s. 91.

<sup>11</sup> J. Wilk, „Edukacja” (hasło), *Powszechna Encyklopedia Filozoficzna*, t. 3, Lublin 2002, s. 14.

<sup>12</sup> K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2009, s. 21.

i indywidualistyczną edukację o zabarwieniu relatywistycznym (nurt soficki), jak i na edukację ukierunkowaną na duchowe miejsce człowieka w wielkim organizmie, jakim jest społeczeństwo (nurt platoński)<sup>13</sup>. Jak zauważa Teodor Matraszek: „Celem wychowania platońskiego nie jest nauka rzemiosła, lecz ukształtowanie jednostki pod kątem dążenia do godnego życia. Stąd dbałość o zdrowie oraz rozwijanie potrzeby piękna – zarówno fizycznego, jak i duchowego”<sup>14</sup>. W edukacji platońskiej jednostka nie ma być kształcona dla siebie, lecz dla państwa. Jak pisze dalej Matraszek: „Celem edukacji powinna być zatem przede wszystkim służba państwu, które tak długo będzie gwarantowało swoim obywatelom szczęście, jak długo oni będą je uznawali za wzór sprawiedliwości”<sup>15</sup>. Edukacja Platońska jest zatem wolnością ku społeczeństwu, a nie wolnością od społeczeństwa. W nowożytności te wątki platońskie podejmie konserwatywna i republikańska tradycja edukacyjna<sup>16</sup>.

W klasycznej edukacji greckiej nie mówi się najczęściej o duchowości wprost, jako przedmiotowym celu edukacji. Duchowość jest tu formą integralności, jedności różnych zdolności, harmonijnie zorganizowanych w procesie wychowania. Pewnym tropem jest tu idea piękna, która naprowadza na drogę duchową, przez stopniowe odkrywanie kolejnych poziomów piękna. Ilustruje to Sokratejska dyskusja o szkole Erosa w jednym z Platońskich dialogów<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> P. Jaroszyński, „Paideia” (hasło), *Powszechna Encyklopedia Filozoficzna*, t. 8, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/p/paideia.pdf> [10.12.2013].

<sup>14</sup> T. Matraszek, *Kształcenie i wychowanie w myśli filozoficznej Platona* w: A. Murzyn (red.), *Paideia starożytnej Grecji i Rzymu*, t. 1, Kraków 2011, s. 76.

<sup>15</sup> Tamże, s. 79.

<sup>16</sup> Na związku nowożytnej edukacji konserwatywnej z Platonem zwraca uwagę Gerard L. Gutek: „Zwolennicy konserwatyizmu uważają społeczeństwo za organizm, w którym klasy społeczne i ich przedstawiciele pracują dla dobra ogółu. Społeczeństwo organiczne spajają kulturowe więzy, takie jak: wspólny język, narodowość, tradycja i zwyczaje. Przykład społeczeństwa organicznego podaje Platon, który w swoim *Państwie* szczegółowo opisuje doskonałą, harmonijnie funkcjonującą zbiorowość, przypominającą żywy organizm”. G. L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, Gdańsk 2007, s. 202. Na związku konserwatyizmu z religią oraz tradycją anglikańską zwraca uwagę K. Przyszczykowski, *Polityczność (w) edukacji*, Poznań 2012, s. 50. Związek edukacji platońskiej z republikańską tradycją nowożytną polegałby na hołdowaniu cnotom, za które w republikanizmie uchodzą takie dyspozycje, jak: poczucie sprawiedliwości, patriotyzm (przywiązanie do swojego społeczeństwa) czy opór wobec przemocy oraz poszanowanie dla prawa i państwa. Różnica polegałaby na idei równości. Podczas gdy w państwie Platona ludzie nie są równi, w republikańskim systemie powinni tę równość zachować. T. Buksiński, *Moderność*, Poznań 2001, ss. 478-479.

<sup>17</sup> „Już za młodu chodzi człowiek za ładnymi ciałami, i jeśli go tylko dobrze przewodnik prowadzi, kocha jedno z tych ciał i tam płodzi myśli piękne; niedługo jednak spostrzega, że piękność jakiegokolwiek ciała i piękność innych ciał to niby siostry rodzone i że jeśli ma gonić za istotą piękną, to musi dobrze oczy otworzyć i widzieć, że we wszystkich ciałach jedna i ta sama piękność tkwi. A kiedy to zobaczy, zaczyna wszystkie piękne ciała kochać; tamten gwałtowny żar ku jednemu ciału przygasać w nim zaczyna, wydaje mu się lichy i mały. A potem więcej zaczyna cenić piękność ukrytą w duszach niż tę, która w ciele mieszka; toteż jeśli w kimś duszę zdrową znajdzie, choćby nawet jej ciało nieszczególnie kwitło, wystarcza mu to, i kochać zaczyna, i troszczy się, i znowu takie myśli płodzi, i szuka, kto by też młodego człowieka roz-

Kolejne etapy poznawania piękna prowadzą od materialności i cielesności ku coraz głębszej duchowości.

Klasykzna edukacja duchowa, wyrażona w idei *paidei*<sup>18</sup>, charakteryzowała się optymizmem<sup>19</sup> i antropocentryzmem. Była skupiona wokół kategorii człowieka, przekonana jednocześnie o możliwościach i zdolnościach istoty ludzkiej. W chrześcijańskiej edukacji duchowej pojawiają się nowe wątki, obce duchowi edukacji greckiej.

## Chrześcijańska edukacja duchowa

Nauki biblijne w chrześcijaństwie zawierały liczne przesłania edukacyjno-duchowe. W Starym Testamencie pojawia się wątek cnót bojaźni i pokory, jako kluczowej w rozwoju duchowym. „Kto się boi Pana, otrzyma wychowanie, a którzy od wczesnego rana Go szukają, znajdą [Jego] upodobanie” (Syr 32,14)<sup>20</sup>. W Nowym Testamencie zwraca się uwagę, że niektórzy prorocy, np. Mojżesz, otrzymali gruntowne wykształcenie w naukach egipskich, co spowodowało, że „potężny był w słowie i czynie” (Dz 7,22). Wreszcie sam Jezus przeszedł swoistą edukację duchową podczas krótkiego zaginięcia w dzieciństwie, na co wskazuje następujący fragment: „Dopiero po trzech dniach odnaleźli Go w świątyni, gdzie siedział między nauczycielami, przysłuchiwał się im i zadawał pytania. Wszyscy zaś, którzy Go słuchali, byli zdumieni bystrością Jego umysłu i odpowiedziami” (Łk 2,46-47). Pobyt Jezusa w świątyni odegrał rolę inicjacyjną, poprzedzającą późniejszy chrzest Jezusa. W świątyni, w okresie dorastania bowiem wszedł już w polemikę z „uczonymi w piśmie”, co przecież czynił później, podejmując publiczne nauczanie w wieku dorosłym. Aby wprowadzić nowe nauki duchowe, Jezus Chrystus

---

winać potrafił; z czasem musi zobaczyć piękno ukryte w czynach i prawach i znowu pozna, że i ono w każdym jest jedno i to samo. Wtedy mu się piękno ciała zacznie wydawać czymś małym i znikomym. Od czynów przejdzie do nauk, a kiedy całą ich piękność zobaczy, kiedy na takie skarby piękna spojrzy, nie będzie już niewolniczo wisiął u jednostkowej formy jego, nie będzie ślepo kochał piękności jednego tylko chłopaka albo człowieka jednego, albo dążenia; nie, on na pełne morze piękna już wypłynął i kiedy się na nim rozglądnie, płodzić zacznie słowa i myśli wielkie i wspaniałe, gnany nienasyconym dążeniem do prawdy; aż kiedy sił w tej pracy nabierze i hartu, jedyna mu się wiedza ukaże, która naprawdę mówi o tym, co piękne. (...) Ten, kto aż dotąd zaszedł w szkole Erosa, kolejne stopnie piękna prawdziwie oglądając, ten już do końca drogi miłości dobiega. I nagle mu się cud odsłania: piękno samo w sobie, ono samo w swojej istocie. Otwiera się przed nim to, do czego szły wszystkie jego trudy poprzednie; on ogląda piękno wieczne, które nie powstaje i nie ginie (...). Platon, *Dialogi. Uczta, Eutyfron, Obrona Sokratesa, Krito*n, Warszawa 1982, ss. 92-93.

<sup>18</sup> Jednym z pierwszych badaczy *paidei* był Werner Jaeger. Zob. W. Jaeger, *Paideia: formowanie człowieka greckiego*, Warszawa 2001.

<sup>19</sup> P. Jaroszyński, „*Paideia*” (hasło), *Powszechna Encyklopedia Filozoficzna*, t. 8.

<sup>20</sup> Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Poznań – Warszawa 1982, s. 816.

musiał wcześniej zapoznać się w toku edukacji z zastanym systemem faryzejskim na terenie dzisiejszego Izraela i Palestyny.

Podczas gdy duchowość w edukacji greckiej nie była bezpośrednim celem, gdyż wzrost ducha człowieka następował równolegle do rozwoju moralnego i umysłowego, to w chrześcijańskiej edukacji duchowość staje się głównym celem dążeń człowieka. Perspektywa kulturowa zmienia się z antropocentrycznej na teocentryczną. Już nie człowiek, ale Bóg znajduje się w centrum rzeczywistości metafizycznej i edukacyjnej. W myśli Klemensa Aleksandryjskiego Bóg staje się wychowawcą świata, a Chrystus – najwyższym Nauczycielem<sup>21</sup>. Zasadniczo zmienia się zatem punkt ciężkości edukacji duchowej. Chociaż kontynuowano pewne kanony klasycznej edukacji, jak sztukę aretologii, czy zbudowano oparty na kanonach rzymskich średnio-wieczny system edukacji akademickiej *Artes Liberales*, to w nurcie edukacji duchowej człowiek ma odtąd zewnętrzny cel w postaci duchowego doskonalenia się ku Bogu. Nie doskonalili się w duchowości już dla siebie, lecz dla Boga. Koncepcja grzechu pierworodnego spowodowała, że człowiek stracił poczucie wewnętrznej doskonałości na rzecz edukacji duchowej poprzez wychodzenie z grzechu i słabości.

Kierunek ten pogłębił św. Augustyn, który uznał, że życie moralne jest dobrym środkiem do tego, aby odwrócić się od rzeczy doczesnych, wejrzeć w siebie i jednocześnie zwrócić się ku Bogu. Augustyn wskazał jednocześnie swoiste antycnoty czy też wady moralne, które są przeszkodą w postępie duchowym, jak pożądliwość cielesna, lenistwo, pycha, żądza posiadania dóbr materialnych<sup>22</sup>. Choć Augustyna uważa się na ogół za kogoś, kto kontynuował pewne kierunki edukacji klasycznej, to jednocześnie zalecał on umiar w korzystaniu z wiedzy świeckiej w edukacji duchowej<sup>23</sup>.

Augustyn w zasadniczy sposób podważył optymizm edukacyjny, który charakteryzował edukację duchową Greków. Człowiek, jako skażony grzechem i będąc istotą skłoną do wyboru zła, nie ma wielkich możliwości bez oparcia się na łasce Boga. Postęp edukacyjno-duchowy ludzi zależy zatem od

---

<sup>21</sup> J. Wilk, „Edukacja” (hasło), *Powszechna Encyklopedia Filozoficzna*, t. 3, s. 18. Wiseman zauważa, że Klemens Aleksandryjski krytycznie podchodził do edukacji duchowej części z ówczesnych chrześcijan: „Klemens całkiem realistycznie zakładał, że stosunkowo niewiele osób stara się poważnie pogłębić swoją wiarę”. J. Wiseman, *Historia duchowości...*, cyt. wyd., s. 86. Stąd często lokuje się Klemensa w gnozie chrześcijańskiej, a więc pewnej postaci intelektualnego elitaryzmu.

<sup>22</sup> „Spójrzj w górę (...). Odtąd bowiem dusza śmiało podporządkowuje sobie nie tylko swoje ciało, jeśli gra ono jakąś rolę we wszechmaterii, lecz wszelką materię, a dóbr cielesnych nie uznaje za własne dobro, lecz porównując je ze swoją potęgą i pięknnością, umie dostrzec różnice i zdobyć się na pogardę (...). Tej tak wspaniałej dzielności duszy towarzyszy jeszcze wysiłek i wielka, zaciekła walka z trudnościami i ponętami tego świata”. Św. Augustyn, *O wielkości duszy* IV, XXXIII, ss. 70-76, w: tenże, *Dialogi filozoficzne*, ss. 408-414, za: A. Kijewska, *Święty Augustyn*, Warszawa 2007, s. 332.

<sup>23</sup> S. Czudek-Ślęczka, *Koncepcje pedagogiczne św. Augustyna*, w: A. Murzyn (red.), *Paideia...*, cyt. wyd., s. 65.

ich skłonności do nawrócenia, gdyż samo właściwe postępowanie moralne, które zalecali już pedagodzy starożytności, nie wystarcza. W związku z tym niektórzy badacze uważali, iż nauki biskupa z Hippony antycypowały nowożytną Reformację. Leszek Kołakowski wymienia w jednym szeregu Augustyna i Kalwina: „Wedle św. Augustyna, Jurieu<sup>24</sup> i Kalwina ludzie po Upadku nie są zdolni do uczynków moralnie dobrych (zgodnych z Prawem Bożym), o ile nie otrzymają pomocy; do każdego takiego uczynku potrzebne im jest wlanie łaski, która dana jest nielicznym, odmówiona zaś innym wyłącznie z woli Boga, a nie dlatego, że niektórzy zasługują na nią bardziej niż inni”<sup>25</sup>. Augustyn zatem ustanowił nie tylko część kierunku katolickiej<sup>26</sup> edukacji duchowej, ale także protestanckiej.

Chrześcijańska edukacja duchowa ma zatem różne odnogi konfesyjne. Niezależnie od rozwiązań w zakresie postępowania moralnego człowieka wszystkie konfesje chrześcijańskie łączy jednak koncepcja teocentryzmu. Swoistą edukację duchowo-religijną zaproponował kardynał Carlo Maria Martini. Sformułował on kilka tez w zakresie chrześcijańskiej teologii nauczania: (1) nauczanie Boga jest zarówno indywidualne, jak i dotyczy całej społeczności, (2) Bóg jest cierpliwy w edukowaniu swego ludu, (3) boskie nauczanie jest trudne dla nas, ale jest częścią szerszego planu, (4) Bóg edukuje swój lud na przestrzeni lat<sup>27</sup>. Martini kontynuuje paradygmat teocentryczny, mówiąc o Bogu jako nauczycielu (także przez osoby Jezusa i Ducha Świętego). Nauczanie Boskie zatem dotyczy, zdaniem włoskiego kardynała, zarówno każdej jednostki ludzkiej z osobna (jeśli jest otwarta na to nauczanie), jak i społeczności jako całości. Ta swoista edukacja duchowa jest rozciągnięta w czasie, trwa w przypadku chrześcijaństwa już dwa tysiące lat. Jednak Bóg, który jest ponadczasowym bytem, jest cierpliwy w owej edukacji. W tej argumentacji kryje się również aspekt teodycealny – nie zawsze chrześcijanie rozumieją nauki boskie, niemniej Bóg, zdaniem Martiniego, rozumie i poprawia błędy

<sup>24</sup> Pierre Jurieu (1637-1713) – francuski kalwinista.

<sup>25</sup> L. Kołakowski, *Bóg nam nic nie jest dłużny*, Kraków 1994, s. 23. Podobieństwo widać również między myślą religijną Augustyna a Marcina Lutra. Ten drugi pisał: „Chrystus jest pełen łaski, życia i zbawienia, dusza – grzechów, śmierci i potępienia. A niech tylko dołączy się wiara, a stanie się tak, iż do Chrystusa należeć będą grzechy, śmierć, piekło, do duszy zaś łaska, życie i zbawienie”. M. Luther, *Freedom of a Christian*, w: *Martin Luther's Basic Theological Writings*, s. 397, za: J. Wiseman, *Historia duchowości...*, cyt. wyd., s. 196.

<sup>26</sup> Różnica między tymi wyznaniem chrześcijańskimi polegałaby tu na roli i pozycji edukacyjnej Kościoła. Jak zauważa K. Przyszczypkowski: „w Kościele katolickim instytucjonalnie zostaje określona i „zamknięta” jedność Boga i źródeł pisanych (ksiąg kanonicznych) w celu jedności z Nim jako Urzędu Nauczycielskiego. Kościół jest w tym przypadku dla religii katolickiej nieusuwalnym i niekwestionowanym autorytetem – także edukacyjnym”. K. Przyszczypkowski, *Polityczność...*, cyt. wyd., ss. 113-114. W konfesjach protestanckich rola Kościołów w zakresie edukacji i nauczania jest mniejsza.

<sup>27</sup> *Teologia nauczania według kard. Martiniego*, <http://www.deon.pl/religia/duchowosc-i-wiara/lyk-teologii/art,161,teologia-nauczania-wedlug-kard-martiniego.html> (10.12.2013).

ludzkie jak nauczyciel. Myśl religijna Martiniego jest zatem nieco bardziej optymistyczna niż myśl Augustyna i Reformacji.

Współczesnym myślicielem, którego można wiązać z problematyką edukacji duchowej w obrębie chrześcijaństwa, był Sergiusz Hessen. Ten filozof wychowania wyróżnił kilka poziomów bytu metafizycznego, przekładających się na określone wychowanie. Na pierwszym poziomie bytu biologicznego człowiek jest wychowywany przez podstawową pielęgnację (relacja matka – dziecko) i nieśmiertelność osiąga w wieku dorosłym, w potomstwie, przez reprodukcję genów. Na drugim poziomie istnienia człowiek jest jednostką społeczną i jest wychowywany w określonej grupie. Nieśmiertelność może zdobyć przez zachowanie ciągłości danej grupy. W trzecim rodzaju bytu pojawia się coś, co Hessen nazywa poziomem kultury duchowej i ma się pojawiać, gdy człowiek uczy się korzystania z dóbr kultury, zdobywając wykształcenie. Ostatni, czwarty poziom bytu Hessen nazywa „bytem błogosławionym” i dotyczy rozwoju duszy w człowieku. Zdaniem Hessena na tym etapie człowiek może osiągnąć zbawienie przez wychowanie moralne<sup>28</sup>. Wymieniona klasyfikacja stanowi warstwicową koncepcję wychowania<sup>29</sup>, w której wartości duchowe zajmują najwyższe miejsce. Jest to filozoficzne pogłębienie chrześcijańskiej edukacji duchowej. Jak stwierdził Hessen: „Cel moralności (...) polega na tym, by przekształcić świat ludzki w prawdziwą wspólnotę osobowości, czyli duchów, a przez to ostatecznie personalizować i uduchowić również cały świat”<sup>30</sup>. Zatem kategoria duchowości odnalazła swoje rozwinięcie także we współczesnych koncepcjach i propozycjach z zakresu chrześcijańskiej edukacji duchowej.

## Edukacje alternatywne

Omówienie problemu edukacji duchowej z perspektywy religioznawczej byłoby niepełne, gdyby kończyło się tylko na ujęciach klasycznych i chrześcijańskich. Duchowość we współczesnym świecie charakteryzuje się pluralizmem i wielością koncepcji także o charakterze pozakonfesyjnym, a więc niepowiązanych z określonymi Kościołami. Włodzimierz Pawluczuk zwraca uwagę na kwestię „nowej duchowości”, która miałaby się charakteryzować kilkoma poglądami. Zaliczyć do nich można częściową rezygnację z wiary w antropomorficznie pojmowanego, transcendentnego Boga czy skłonność do ponownego „umagicznienia” świata i postrzegania go w kategoriach magicznych<sup>31</sup>. Wskazuje się również na inne zespoły poglądów, które są charaktery-

<sup>28</sup> J. Gajda, *Pedagogika kultury*, Kraków 2006, s. 52.

<sup>29</sup> Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 1, s. 228.

<sup>30</sup> S. Hessen, *O sprzecznościach i jednościach wychowania*, Warszawa 1997, s. 172.

<sup>31</sup> W. Pawluczuk, „Duchowość” (hasło), w: M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Mariański, *Leksykon socjologii...*, cyt. wyd., s. 91.

styczne dla nowej duchowości, np. przekonania panteistyczne, ekologiczne czy holistyczne<sup>32</sup>. W literaturze religioznawczej przeciwstawia się również często termin „duchowość” terminowi „religia”, wykazując, że duchowość nie musi być związana z określoną religią i można się do niej odnosić w pozakonfesyjnej przestrzeni. Wskazuje się tu różne rodzaje tej pozakościelnej duchowości, która w tym ujęciu nie jest już aspektem religijności<sup>33</sup>.

W odniesieniu do edukacji przyjmuję, że istnieją również koncepcje edukacji duchowej w duchowości alternatywnej. Można je określić jako edukacje alternatywne, stosując celowo liczbę mnogą, gdyż istnieje wiele różnych propozycji edukacyjnych w duchowościach alternatywnych.

Edukacją alternatywną, o ponad już stuletniej tradycji i sięgającą do myśli antropozoficznej, jest pedagogika waldorfska Rudolfa Steinera. Proponuje się w niej odnowę społeczeństwa i jego duchowego życia. Steiner i jego kontynuatorzy zakładają, iż na dziecko należy patrzeć w sposób holistyczny, uwzględniający całość człowieczeństwa. W tym ujęciu człowiek jest podmiotem składającym się z ducha, duszy i ciała, żyjącym w związku z naturą i środowiskiem. Duży nacisk położony jest na edukacyjne rozwijanie wolności. Jak pisze Steiner: „Człowiek jest wolny, o ile w każdej chwili swego życia potrafi być posłuszny samemu sobie. Czynem moralnym jest jedynie mój czyn, jeśli go można w tym znaczeniu nazwać wolnym (...). Działanie wypływające z wolności nie wyłącza praw moralnych, tylko je w sobie zawiera; okazuje się ono wyższym od tego, które dyktują wyłącznie te prawa”<sup>34</sup>. Zdaniem Steinera kluczowe w rozwoju duchowości jest wzmocnienie wolności jako afirmacji pewnej postaci własnego ducha. Oznacza to również wzmocnienie woli i utrzymywanie stałości podjętych decyzji.

System edukacyjny pedagogiki waldorfskiej przyjmuje różne założenia metafizyczne (człowiek składa się z różnych ciał: fizycznego, eterycznego, astralnego itd.<sup>35</sup>). Szkoła w tej koncepcji nie ma zmuszać ucznia do pamięciowego przyswajania wiedzy, lecz powinna służyć wspomaganie rozwoju i pogłębianiu wyobraźni na odpowiednim etapie dzieciństwa. Nauczyciel powinien pełnić funkcję inspirującą względem wychowanków i zawiązywać przyjacielskie stosunki z uczniami. Wychowanek powinien mieć poczucie

<sup>32</sup> A. Zamojski, *New Age*, Kraków 2002, ss. 141-161.

<sup>33</sup> Janusz Mariański wymienia następujące przykłady współczesnej nowej duchowości: alternatywna, ponowoczesna, postmodernistyczna, postwyznaniowa, progresywna, kreatywna, indywidualistyczna, ekspresyjna, świecka, kosmiczna, naturalna. J. Mariański, *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym*, Warszawa 2010, s. 203. Na potrzeby niniejszej części tekstu przyjmuję pierwszą propozycję zjawiska duchowości alternatywnej, a co za tym idzie, edukacji alternatywnej.

<sup>34</sup> R. Steiner, *Filozofia wolności*, Warszawa 1929, s. 141, za: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 1, s. 297.

<sup>35</sup> „Człowiek jest więc obywatelem trzech światów. Poprzez ciało należy do świata, który postrzega również za pośrednictwem tego ciała; dzięki duszy tworzy sobie własny świat; za pośrednictwem ducha objawia mu się świat stojący ponad dwoma pierwszymi”. R. Steiner, *Teozofia*, Warszawa 1993, s. 30, za: A. Zamojski, *New Age*, Kraków 2002, s. 80.

odpowiedzialności za siebie, innych i cały świat. Kładzie się tu nacisk na wychowanie moralne, rozwój cnót cierpliwości i wytrwałości, w korespondencji z tradycyjnymi lekcjami szkolnymi<sup>36</sup>.

W obrębie edukacji alternatywnych o inklinacjach duchowych można umiejscowić również pedagogikę teonomiczną. Ten system pedagogiczny odnosi się do pojęcia Boga i koncepcji teistycznych, nawiązując po części do tradycji chrześcijańskiej edukacji duchowej. Przedstawiciele pedagogiki teonomicznej widzą również w religii konieczne odniesienie do duchowości. Pasterniak pisze: „Religia nadaje ludzkiemu światu wymiar pozaczasoprzestrzenny, a jednocześnie usensownia ludzką czasoprzestrzeń. Religia porywa w kierunku Tajemnicy, zaspokaja metafizyczne pragnienie wieczności, być może często skrywane, ale niewątpliwie właściwe każdemu człowiekowi”<sup>37</sup>. W koncepcjach pedagogiki teonomicznej widać tendencję dialogiczną i międzyreligijną. Pojawiają się tu odniesienia do różnych religii świata<sup>38</sup>. Istotną myślą w kontekście edukacji jest sprzeciw wobec różnych postaci redukcjonizmu<sup>39</sup> (które lokuje się w Oświeceniu), gdzie pomija się często duchowy wymiar człowieka, skupiając się tylko na jego psychicznym lub materialnym wymiarze. Podobnie jak w różnych innych koncepcjach nowej duchowości, w tym rodzaju edukacji duchowej krytykuje się nieumiarkowany i nieekologiczny postęp ludzkości. Mówiąc o redukcjonizmie edukacyjnym, Pasterniak tworzy koncepcję „płaskiej pedagogiki”, parafrazując pewne koncepcje Kena Wilbera<sup>40</sup>, kojarzonego z nurtem New Age. Twierdzi krytycznie: „Ograniczoną, empiryczną naturę wciąż przyjmuje współczesna pedagogika za swój dominujący paradygmat. Racjonalności płaskiej ziemi odpowiada »niezawodna« logika empirycznego poznania i poznawania, ubogacona modernistycznymi i postmodernistycznymi ideami »naukowej« edukacji”<sup>41</sup>. Uczniowie powinni zatem, z pomocą nauczyciela, wychodzić poza te ograniczenia i zdobywać możliwie wszechstronną wiedzę, tak aby czuli łączność z ich światem i możliwość wpływu na rzeczywistość.

Zdaniem Andrzeja Szyszko-Bohusza tak rozumiana edukacja (którą nazywa pedagogiką holistyczną) powinna być uprawiana w duchu pluralizmu światopoglądowego oraz pewnego rodzaju optymizmu<sup>42</sup>. Ten optymizm miał

<sup>36</sup> Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 1, ss. 298-303.

<sup>37</sup> W. Pasterniak, *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*, Poznań 1998, s. 7.

<sup>38</sup> Autor rozpatruje różne święte księgi na tej samej płaszczyźnie, np. Talmud, Bhagavat-Giṭę, Koran oraz Stary i Nowy Testament. Tamże, s. 14.

<sup>39</sup> „Człowiek jako byt przede wszystkim duchowy nie może zaniedbywać rozwoju owego ducha i traktować go jednako – z edukacyjnego punktu widzenia – jako swój wymiar fizyczny i psychiczny (...). Autentyczność ducha i duchowości pozwala także inaczej spojrzeć na to, co materialne, słowem – na tzw. treści edukacji”. J. Gnitecki, W. Pasterniak, *W czasoprzestrzeni i poza czasoprzestrzenią. Szkice z pedagogiki teonomicznej*, Poznań 1996, s. 11.

<sup>40</sup> Zob. K. Wilber, *Krótką historią wszystkiego*, Warszawa 2007.

<sup>41</sup> W. Pasterniak, *Rozjaśnić egzystencję. O dylematach i rozdrożach edukacji*, Poznań 2001, s. 8.

<sup>42</sup> J. Gnitecki, W. Pasterniak, A. Szyszko-Bohusz, *Świat, edukacja, wszechświat*, Poznań 1997, ss. 24-29.

by polegać m.in. na wyzbyciu się w szkole uczuć strachu i nudy, przełamaniu schematyzmu edukacji. Pojawia się tu krytyka tradycyjnej edukacji, która uniemożliwia podniesienie całego człowieka na wyższy poziom rozwoju<sup>43</sup>. W tak rozumianej edukacji duchowej, o charakterze alternatywnym, pomoc miałyby przełamanie ograniczeń ludzkiego ego<sup>44</sup> i wyzwolenie od powszechnego, niepotrzebnego współzawodnictwa w szkołach. Wskazówki na rozwój braterstwa i solidarności ludzi, zdaniem autorów tego nurtu, znajdują się w różnych religiach i wartościach religijnych. Zwolennicy tej koncepcji proponują zatem prymat wartości duchowych w edukacji.

Różne propozycje edukacji duchowej pojawiają się także w orientalnych organizacjach, działających w społeczeństwie zachodnim. Neohinduistyczna organizacja Sathya Sai przyjmuje podział na edukację „zwykłą”, związaną ze światem fizycznym i doczesnym, oraz edukację duchową, która dotyczy boskiego, ostatecznego celu życia człowieka. Podczas gdy ten pierwszy rodzaj edukacji ma tymczasowy, ziemski charakter, drugi rodzaj edukacji jest tym właściwym, który zdaniem sathyasaiistów prowadzi do transformacji człowieka (podczas gdy zwykła edukacja ma zadanie jedynie informacyjne). Jak można przeczytać na stronie internetowej tej organizacji: „Doczesna edukacja ujawnia fragmenty istniejącej już wiedzy dotyczącej świata fizycznego. Edukacja duchowa natomiast wyjawia człowiekowi jego naturalną i nieodłączną boskość. Zarówno doczesne, jak i duchowe nauki są niezbędne – bez nich ludzkie życie jest pozbawione wartości. Jednak we współczesnych systemach edukacyjnych nie ma miejsca na duchowość. Na pierwszym planie stoi edukacja doczesna”<sup>45</sup>. Reasumując – sathyasaiści twierdzą, że chociaż tradycyjne wykształcenie jest potrzebne, brakuje w nim zasadniczego elementu niezbędnego w procesie prawdziwej edukacji – duchowości. Podobnie jak zwolennicy pedagogiki waldorfskiej oraz holistycznej, kładą duży nacisk na wychowanie moralne.

## Konkluzje

Wspólną cechą wszystkich zaproponowanych typów edukacji duchowej: klasycznej, chrześcijańskiej i alternatywnej jest krytyka edukacji wąskiej, ograniczonej jedynie do niewielkiego wycinka rzeczywistości. Edukacje duchowe krytykują systemy i rozwiązania pedagogiczne, które pomijają sferę duchową

<sup>43</sup> A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika holistyczna*, Wrocław 1989, s. 7.

<sup>44</sup> W. Pasterniak, *O pedagogice wyższych stanów świadomości*, Zielona Góra 2003, s. 12. Jest to myśl zbliżona do koncepcji buddyjskich. Budda, zdaniem badaczy, zalecał też pewną formę wyzwolenia się umysłu, od ograniczeń powodowanych przez pragnienia i fikcyjne ego. Por. K. Kosior, *Budda*, Kraków 2007, ss. 26-33.

<sup>45</sup> <http://www.sathyasai.org.pl/nauki.php?tekst=t2.6.5> (10.12.2013).

człowieka (niekoniecznie tożsamą, szczególnie w edukacjach alternatywnych, ze sferą religijną).

Współczesna edukacja, zdaniem niektórych badaczy, nie umożliwia pełnego rozwoju człowieka. Jak zauważa Śleziński: „Głoszone są hasła wszechstronnego rozwoju dziecka, a jednocześnie dokonuje się gwałtu na jego osobowości, blokując jego rozwój. Można zaryzykować twierdzenie, że instytucje i decydenci współczesnej edukacji, będąc przekonani o przekazywaniu kultury narodowej i światowej, skutecznie wyprowadzają dzieci i młodzież z kultury. System szkolnictwa masowo produkuje ludzi wyobcowanych z rzeczywistości, niezdolnych do całościowego rozumienia świata, refleksyjnego myślenia”<sup>46</sup>. Przytoczona myśl koresponduje również z edukacjami duchowymi, z których w zasadzie każda akcentuje potrzebę holistycznej, a więc całościowej edukacji. Zatem jedna z odpowiedzi na pytanie o to, czym jest duchowość w obrębie edukacji, brzmiałaby tak, iż duchowość jest jakąś postacią wszechstronnego doświadczenia ludzkiego, nabywanego na różnych szczeblach edukacji, która wcale nie kończy się wraz z ostatnią formalną szkołą w życiu człowieka.

Edukacje duchowe, choć mają powyższe wspólne elementy, są zróżnicowane pod kilkoma względami. Edukację klasyczną, związaną z *paideią*, można już traktować jako system historyczny, który nie ma kontynuacji we współczesności w sensie instytucjonalnym. Pozostają zatem do analizy religioznawczej edukacje duchowe powiązane z określonymi konfesjami, jak i edukacje duchowe o charakterze pozakościelnym. Podczas gdy dla pierwszych głównym celem w rozwoju edukacyjnym jest zbawienie w drodze ku Bogu (Augustyn, Hessen), to dla drugiego typu edukacji duchowych (Steiner, Wilber) celem edukacyjnym może być jedność z naturą bądź społeczeństwem czy wolność i niezależność jednostki. Oprócz różnicy w celu edukacje te mają też inny poziom wiary w człowieka i jego możliwości. Podczas gdy tradycja chrześcijańska jest krytyczna wobec potencjału człowieka (bez łaski Boga nie może on wiele zdziałać), to edukacje alternatywne, podobnie jak dawniejsza edukacja klasyczna, zachowują więcej optymizmu co do wolności człowieka.

Pewną wersją łączącą oba stanowiska jest przedstawiona wcześniej pedagogika teonomiczna (Pasterniak), o dość eklektycznym charakterze, której celem w procesie edukacyjnym jest zarówno Bóg, jak i wyzwolenie się od ego.

Edukacje duchowe mają również różne środki rozwoju, i tak jak w jednych istotnym elementem będzie modlitwa, w innych bardziej medytacja, jako droga do samopoznania. Wszystkie łączy jednak położenie dużego nacisku na wychowanie moralne i kształtowanie wartości.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na różnicę między edukacją duchową, w różnych wariantach naszkicowaną w artykule, a edukacją religijną.

<sup>46</sup> K. Śleziński, *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce*, Katowice – Kraków 2012, ss. 112-113.

W pedagogice religii częściej mówi się o tym drugim rodzaju edukacji, gdzie przekazuje się pewną wiedzę religijną. W edukacji duchowej chodziłoby o wzmacnianie ponadumysłowych zdolności człowieka w oparciu o rozwój moralny i integralny. Te dwa typy edukacji mogą, ale nie muszą się przenikać.

*Juliusz Iwanicki* – RELIGIOUS EDUCATIONS: A RELIGIOUS STUDIES PERSPECTIVE

The article considers the different types of spiritual education. Three types are identified: classical education, Christian and alternative education. Classical education is linked to the tradition of Paideia, and the teachings of Plato. The Christian Education is associated primarily with the teachings of Augustine, but also the Polish philosopher Hessen. Alternative education is characterized by its multiplicity and represented by Rudolf Steiner's spiritual system and the Polish school of holistic education. On the basis of comparative religion, we can divide education into denominational education and non-denominational education. The purpose of spiritual education would be finding some salvation in God, while the other forms – provide the unity of nature and freedom of the human spirit.

