

LIDIA MARSZAŁEK¹
Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku

PEDAGOGICZNE WSPOMAGANIE ROZWOJU DUCHOWEGO DZIECKA W ASPEKCIE JEGO INTEGRALNEGO ZDROWIA

PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE CHILDREN'S SPIRITUAL DEVELOPMENT IN THE
ASPECT OF THEIR INTEGRAL HEALTH

Summary

In all the multidimensionality of his nature, man is a bio-psycho-socio-spiritual being. Development of all the spheres of human nature is an integral condition of his health. In this context, the purpose of this article is to encourage pedagogical reflection on the marginalized area of children's spiritual growth, which in fact is the most important factor in the integrated child development. The author's intention is to direct the attention of adults to the specific characteristics of the child, as well as to raise the awareness of the need of not only taking them into account in conducting childhood educational activities, but also of treating them with attention and concern because of their importance for the future, full development, health and wellbeing of man.

Keywords: health, integral development, child, spirituality, education

Streszczenie

Człowiek w wielowymiarowości swojej natury jest istotą fizyczno-psycho-duchową. Rozwój wszystkich sfer jego natury jest warunkiem jego integralnie rozumianego zdrowia. W kontekście tego założenia celem prezentowanego tekstu jest wywołanie pedagogicznej refleksji nad często marginalizowanym w aspekcie dzieciństwa obszarem rozwoju duchowego, który w rzeczywistości stanowi najważniejszy czynnik integralnego rozwoju dziecka. Zamysłem autora jest skierowanie uwagi dorosłych na specyficzne cechy i właściwości dziecka, jak też uświadomienie potrzeby nie tylko ich uwzględniania w prowadzeniu działań wychowawczych w okresie dzieciństwa, ale wręcz otaczania ich uwagą i troską ze względu na ich znaczenie dla przyszłego pełnego rozwoju, zdrowia i dobrostanu.

Słowa kluczowe: zdrowie, integralny rozwój, dziecko, duchowość, wychowanie

¹Lidia Marszałek, prof. nadzw. dr hab. nauk społecznych. Zainteresowania naukowe: integralny rozwój dziecka, edukacja elementarna, wspomaganie rozwoju dziecka ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. E-mail: lidia.marszalek@gmail.com.

1. INTEGRALNOŚĆ OSOBY DZIECKA – ZAMIAST WSTĘPU

Współcześnie przyjęta koncepcja człowieka definiuje jego naturę w kategoriach osoby rozumianej jako zintegrowana całość fizyczno-psychiczno-duchowa z wszelkimi przynależnymi jej osobowymi właściwościami. Każdy wymiar istnienia człowieka jako osoby niesie ze sobą szczególną wartość, zaś ich znaczenie jest jednakowo ważne dla konstytuowania jego istoty. Zrównoważony, a więc harmonijny proces rozwoju powiązany jest ze wszystkimi sferami funkcjonowania człowieka, prowadząc w konsekwencji do zbudowania zdrowej osobowości. Obszary bytowania człowieka w świecie, wzajemnie uwarunkowane i silnie ze sobą powiązane muszą być zintegrowane w jeden osobowy konstrukt przez czynnik konstytuujący osobowość. W świetle naukowych analiz wydaje się, iż czynnikiem tym jest duchowy wymiar człowieka. Nie można więc mówić o całościowym rozwoju, jeśli pomija się sferę duchowego aspektu istnienia człowieka, która stanowi specyficzną „klamrę” spinającą wszystkie inne aspekty. „Człowiek jest istotą o spotęgowanej komplikacji egzystencjalnej, w której centralną rolę spełnia czynnik duchowy. Nie jest on czymś dodatkowym, jakimś przyspieszeniem do egzystencji, lecz stanowi esencjalną jej właściwość” (Popielski 2005, 79-81).

Ustalenie definicji duchowości, jak też jej obszarów czy elementów, jest zadaniem skomplikowanym, wymykającym się wszelkim naukom o charakterze empirycznym, a i niełatwym do określenia w obszarze nauk humanistycznych ze względu na różnorodność rozumienia i interpretacji tego pojęcia. Częstość użycia „w zastępstwie” pojęcia duchowości używa się określenia „religijność”, gdyż ta kategoria jest łatwiejsza do empirycznego badania i ścisłej interpretacji uzyskanych wyników (Żołnierz i Sak 2017, 106; Kapała 2017, 9-10). Tymczasem „życie duchowe nie poddaje się tematykacji i całodążności (...), rozpościera się pod i nad życiem człowieka, przenikając do niego” (Walczak 2017, 152). Duchowości nie można więc redukować wyłącznie do sfery religijnej, trudno badać ją z wykorzystaniem ilościowo formułowanych narzędzi badawczych, gdyż „duchowość sama w sobie jest nieobserwowalna i bezpośrednio niemierzalna (...). Jest rodzajem dyspozycji do określonego zakresu funkcjonowania osoby, a ściślej – jest dyspozycją do transcendencji przejawiającą się przez specyficzne formy obserwowalnej aktywności oraz formy doświadczenia wewnętrznego” (Kapała 2017, 12).

O ile jednak mierzenie i proste obserwowanie duchowości osób dorosłych wydaje się przysparzać wielu trudności badaczom z racji tego, iż dorośli w toku przystosowania się do wymogów świata społecznego wyuczili się ukrywania swoich uczuć i przeżyć, hamowania ich ekspresji, o tyle w przypadku małych dzieci badania jakościowe są o wiele łatwiejsze do przeprowadzenia. Duchowe doznania i przeżycia dziecka są bowiem możliwe do zaobserwowania – działania dziecka są motywowane przede wszystkim jego emocjami i uczuciami, zaś każde przeżycie domaga się ekspresji w rozmaitych formach. Tak więc przyjęcie przez wychowaw-

cę postawy otwartości na dziecko, powagi i rozważli w interpretowaniu jego działania może być warunkiem wystarczającym do rozumienia specyfiki jego życia duchowego.

Wszelkie obszary integralnie pojmowanej natury dziecka, w tym również jego duchowy wymiar istnienia przejawiają się więc przede wszystkim w jego – wielowymiarowo ujętym – działaniu w świecie. W okresie dzieciństwa klarują się w sposób szczególny te sposoby zachowania, które należą do zdrowego bytowania człowieka: zaufanie do własnego bytu, otwartość na to wszystko, co przynosi spotkanie, gotowość bycia do dyspozycji, przekraczanie samego siebie, pierwsze sposoby myślenia i odczuwania, fantazja, oczekiwanie przyszłości, podstawowe zwrócenie się ku rzeczywistości i fundamentalne odczucie dobra i zła (Wilk 2001, 195).

Cielesno-zmysłowa sfera powoduje, iż duchowość dziecka jest specyficzna, zaś obecność duchowych procesów sprawia, iż jego ciało nie jest czystym ciałem materialnym. Nie można więc mówić o integralnym rozwoju bez wymiaru wertrykalnego (duchowego), równoległe do wymiaru horyzontalnego (wszystkich funkcji fizycznych i psychicznych). Duchowość jest zawarta w samej naturze człowieka (a zatem i dziecka). Wspólną cechą wartości duchowych jest ich uniwersalność, czyli wyjście poza indywidualność, ukazująca transcendentalne możliwości „wzrostu wzwyż”. Każde dziecko ma potencjał duchowości, niezależny od miejsca narodzin i kultury, z jakiej pochodzi. Kompleksowość jej doświadczania wyraża się przez różne style i struktury, zawierając fizycznie odczuwane dźwięki, spostrzeżenia, głosy, dotyk, szybko znikające wglądy, wyobraźnię, intuicję i religijne, estetyczne i metafizyczne przeżycia, dotyczące codzienności i nadzwyczajnych doznań, związanych bezpośrednio ze sobą i z innymi (Białek 2009, 57-59).

2. ZDROWIE JAKO POJĘCIE WIELOWYMIAROWE

Choć odpowiedź na pytanie, czym jest zdrowie, może wydawać się oczywista, to jako zagadnienie abstrakcyjne jest trudne do jednoznacznego i kategorycznego zdefiniowania. Pomimo iż rezultatem rozważań naukowych na temat zdrowia trwających już od ponad 2 tys. lat jest ok. 300 definicji zdrowia, to jak dotąd nie powstała ta uniwersalna, obejmująca istotę zagadnienia w sposób niebudzący zastrzeżeń. Różne definicje bazują na rozmaitych, często odmiennych płaszczyznach (biologicznej, psychicznej czy społecznej). Stąd często pojawia się w nich rozumienie zdrowia jako: „brak choroby”, „norma gatunkowa”, „funkcjonowanie organizmu”, „zdolność adaptacyjna” czy „dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny” (Domaradzki 2013, 6-7).

W zależności od tego, który z komponentów zdrowia pojawia się na pierwszym planie znaczeń, wyróżnić można definicje biologiczne, funkcjonalne i biologiczno-funkcjonalne. Pierwsze traktują zdrowie jako pewien stan somatyczny, który jest doświadczalny zmysłowo i może być empirycznie mierzalny. Krytyka tego ujęcia akcentuje silny redukcjonizm i brak odniesienia do pozabiologicznej sfery funkcjonowania człowieka.

Definicje funkcjonalne są typowe dla socjologów i psychiatrów, którzy ujmują zdrowie jako warunek konieczny sprawnego i efektywnego uczestnictwa jednostki w życiu społecznym. Zdrowie oznacza tu więc zdolność jednostki do pełnienia przypisanych ról społecznych i odgrywania wynikających zeń zadań. Krytyka tego ujęcia podkreśla jednak, że nadmierna koncentracja na czynnikach społeczno-kulturowych może prowadzić do relatywizacji pojęcia zdrowia i postrzegania go jako swoistego konstruktów kulturowego oraz pomijania jego uniwersalnych aspektów.

Trzecim typem są nawiązujące do tradycji hipokratejskiej definicje biologiczno-funkcjonalne, które dążą do przezwyciężenia ograniczeń wcześniejszych ujęć poprzez ich syntezę. W ich świetle zdrowie jest stanem (pełnej) równowagi i dobrostanu biopsychospołecznego, który pozwala jednostce na adaptację do środowiska i realizację życiowych planów i aspiracji. Przykładem jest przyjęta przez Światową Organizację Zdrowia tzw. holistyczna i pozytywna definicja zdrowia, która ujmuje je jako: „kompletny, fizyczny, psychiczny i społeczny dobrostan człowieka, a nie tylko brak choroby lub kalectwa” (*Preamble to the Constitution of WHO* 1948). Nie redukując zdrowia do obserwowalnych objawów fizycznych (model biomedyczny) lub funkcjonalnej działalności człowieka (model socjomedyczny), definicja ta wzbogaca oba bieguny o wymiar doświadczeń psychicznych. Model ten definiuje więc zdrowie jako funkcjonalną zdolność jednostki, która umożliwia realizację jej zadań i obowiązków oraz jako pewną własność czy cechę życia, która gwarantuje człowiekowi szczęśliwe, efektywne i kreatywne życie. Pojęcie zdrowia zastępuje się więc w tych definicjach terminem dobrostan, który ma łączyć zdolność jednostki do funkcjonowania w środowisku i umiejętność adaptacji do stresorów środowiskowych. Wskaźnikiem zdrowia jest aktywność człowieka, jego poczucie samospelnienia, zdolność do wykonywania ról i zadań społecznych, pozytywne relacje z otoczeniem czy zdolność adaptacji do zmiany społecznej. Atutem tego ujęcia jest przezwyciężenie redukcjonistycznego rozumienia zdrowia w kategoriach biologicznych. Podkreślając wielowymiarowość zdrowia, definicja ta akcentuje bowiem biologiczne, psychiczne i społeczne potrzeby człowieka. Zwraca także uwagę na zdrowie subiektywne, dzięki czemu przełamuje monopol medycyny na jego definiowanie (Domaradzki 2013, 11-13, 18).

Akcentowana przez Światową Organizację Zdrowia definicja zdrowia nie wydaje się jednak w pełni obejmować wszystkich wymiarów życia ludzkiego, zwłaszcza, że obok trzech wymienionych w niej wymiarów współcześnie w literaturze przedmiotu postuluje się zdrowie emocjonalne, umysłowe, środowiskowe czy duchowe (Chuengsatiansup 2003, Gil i Dziedziczko 2004, Khushf 1995). Zarzuca się tej definicji także redukcjonizm i eurocentryzm, czego wyrazem ma być właśnie brak w niej duchowego aspektu zdrowia.

Najbardziej istotnym i dobitnym wyartykułowaniem znaczenia duchowości w naukach o zdrowiu jest współczesne traktowanie jej jako wymiaru (dziedziny) zdrowia, w uzupełnieniu do trzech wymiarów wyodrębnionych wcześniej: somatycznego, psychicznego i społecznego. (Heszen-Niejodek i Gruszczyńska 2004, 15).

Jednak nauki o źródłach humanistycznych (w tym pedagogika) idą o krok dalej, uznając sferę duchową, a w konsekwencji także duchowy wymiar zdrowia, za najważniejszy w osiągnięciu stanu równowagi wszystkich sfer funkcjonowania człowieka, za wymiar integrujący pozostałe obszary. Zdrowie duchowe (wbrew głoszonemu do niedawna przekonaniu, że „w zdrowym ciele zdrowy duch”) uznawane jest w nich jako warunek *sine qua non* możliwości zintegrowania człowieka we wszystkich jego sferach funkcjonowania (fizycznej, psychicznej i społecznej) i budowania spójnej, zdrowej osobowości człowieka, zdolnego dążyć do zrealizowania pełni swojego człowieczeństwa.

Integralnie pojmowane zdrowie jest więc „nie tylko brakiem choroby lub niepełnosprawności, ale także wewnątrzustrojową harmonią, prawidłowym funkcjonowaniem i maksymalną sprawnością wszystkich układów i narządów wewnętrznych, zdolnością przystosowania się do środowiska oraz dobrym samopoczuciem fizycznym, psychicznym i duchowym” (Żuchelkowska 2016, 1537). Integralnie pojmowane zdrowie, będąc wartością indywidualną i specyficznym dobrem, może być też pojmowane jako „życiowy drogowskaz, który pokazuje człowiekowi i grupie społecznej, jaką drogą pójść, by osiągnąć szczyt możliwości fizycznych, psychicznych, społecznych, duchowych i tym samym polepszyć jakość swojego życia (Żuchelkowska 2016, 1542).

3. MOŻLIWOŚCI WYCHOWAWCZEGO WSPOMAGANIA ROZWOJU DUCHOWEJ SFERY DZIECKA

Współczesna pedagogika dziecka w kolejnych opracowaniach konsekwentnie omija sferę duchowości, najczęściej przyjmując, że mówienie o duchowości w odniesieniu do dziecka byłoby nadinterpretacją tego pojęcia w świetle psychologicznej wiedzy na temat tego okresu rozwojowego. Jednakże właściwe rozumienie tego terminu właśnie w tych samych psychologicznych teoriach (Socha 2000) pozwala na wyodrębnienie takich aspektów funkcjonowania dziecka, które dowodzą, iż odznacza się ono specyficzną, naturalną duchowością ujawniającą się w wielu obszarach dziecięcej aktywności. Już najmłodsze dziecko nie jest „białą kartą” do zapisania, predyspozycje duchowej wrażliwości wyłaniają się z niego w trakcie rozwoju, bowiem są w nim już obecne (Białek 2009, 59-61).

Okres wczesnego i średniego dzieciństwa jest szczególnie intensywnym momentem rozwojowym ujawniania się duchowej wrażliwości. Dziecko posiada umiejętność bezpośredniego odbierania siebie i świata, wolną od stereotypowych struktur myślowych odgradzających człowieka od bezpośredniego odczuwania siebie i otoczenia – przy czym doświadczenie dziecka to coś więcej niż doznanie, odczucie czy wrażenie spowodowane przez fizyczne bodźce zewnętrzne; to cały zakres doświadczeń, które są związane z percepcją rzeczywistości dnia codziennego. Specyficzne doświadczanie przez dziecko materialnej i niematerialnej rzeczywistości staje się podstawą jego głębokiej duchowości, która może się ujawnić w odpowiednich

warunkach zewnętrznych, stwarzanych w procesie wychowania. Podstawowym założeniem tego procesu powinna stać się teza o dominującej, integrującej inne obszary rozwoju, sferze duchowej jako zarówno punktu wyjścia, zawartego w samej naturze człowieka, jak i ostatecznej „klamry” obejmującej całą jego osobę.

Szczególne znaczenie w rozwoju duchowej sfery człowieka przypisuje się ciszy i koncentracji, naturalnemu dążeniu do kontemplacji świata. Cisza jest przestrzenią dla myśli, przeżyć i wewnętrznych doświadczeń, jest zarówno źródłem, jak i wynikiem koncentracji oraz zadziwienia, ważnego bodźca dla ludzkiego ducha. Stan zadziwienia, właściwy dziecku, jest wartością dynamiczną, która skłania do czynności wykonywanych w kontemplacji czegoś, co człowieka przewyższa; do wgłębiania się w istotę rzeczy i przeżycia zachwytu. Dziecko posiada nie tylko naturalną umiejętność osiągnięcia stanu ciszy i kontemplacji, ale wręcz głęboką jego potrzebę, warunkowaną właśnie specyfiką jego doświadczania i przeżywania. Wbrew pozorom i ogólnie przyjętym stereotypom nie potrzebuje ono permanentnej aktywności fizycznej i werbalnej, dąży bowiem również do uaktywnienia swojej sfery duchowej, której działanie ujawnia się właśnie w fizycznym zastygnięciu w chwilach milczącego zachwytu, kontemplacji świata materialnego i ponadmysłowego.

Rolą dorosłego jest uszanowanie tej dziecięcej właściwości i umożliwienie jej ujawniania – poprzez stworzenie warunków do bezpośredniego obcowania dziecka ze zjawiskami świata, budzącymi zadziwienie i zachwyt oraz nieprzerywanie naturalnego ich trwania. Organizacja aktywności dziennej dziecka powinna uwzględniać tę potrzebę – musi w niej znaleźć się dość czasu na samodzielne dziecięce doświadczanie świata poprzez bezpośrednie, autentyczne kontakty, czas na zastygnięcie w bezruchu i niemym podziwieniu. Dorosły powinien przyjąć w tym czasie postawę szczególnej wrażliwości i wycofania, aby swoją nadmierną aktywnością w wyjaśnianiu dzieciom świata nie przerywać ich duchowych doznań.

Kontakt z pięknem i jego przeżycie dociera do najgłębszych pokładów duchowości człowieka, wznosząc go ponad przyziemne funkcjonowanie i pobudzając jego duszę do otwierania swej egzystencjalnej głębi. Dziecko nie jest jednak jeszcze na tyle dojrzałym odbiorcą wysublimowanych dzieł sztuki, aby mogły one stać się przyczyną głębokiego doświadczenia piękna. Ma ono bowiem specyficzny dla swojego wieku i percepcji świata zmysł estetyczny – w swych upodobaniach nie kieruje się wartościami artystycznymi, lecz bierze pod uwagę kryteria rzeczowe i realistyczne. Bardzo interesuje się wszystkim, co je otacza – chętnie ogląda obrazek, słucha opowiadania lub wiersza, jeżeli je tylko rozumie. Nie jest jednak jeszcze w stanie ocenić, czy posiadają one wartości artystyczne. Dzieciom podoba się to, co jest dla nich atrakcyjne, przyciąga i skupia ich uwagę – proste formy, jaskrawe kolory, zaskakujące zestawienia obrazowe, tematyka bliska dziecięcym doświadczeniom. Trzeba więc przyjąć, że małe dziecko żywo reaguje na bodźce estetyczne, które dostarczają mu w kontakcie z otaczającą rzeczywistością przyjemnych wrażeń i radości – cieszą je barwy, kształty, dźwięki, ruch (Przetacznikowa i Makiełło-Jarża 1982, 177-182). Ze względu jednak na szczególną wrażliwość

na barwy i ich harmonię może ono jednak głęboko przeżyć spotkanie z dziełem sztuki, bazującym właśnie na nich jako na głównym nośniku swej treści.

Najsilniejszych jednak doznań estetycznych dostarcza dziecku kontakt z naturą, której piękno urzeka dziecko zarówno w monumentalnych krajobrazach, jak i najdrobniejszych elementach. Świat przyrody jest dla dziecka piękny, bo jest bezpieczny i bliski, a natura budzi w dziecku najgłębsze przeżycia, poruszające jego duszę. Dla wspomagania integralnego rozwoju dziecka konieczne staje się więc zapewnianie dzieciom żywego, bezpośredniego kontaktu z przyrodą – nie tylko w kontekście nabywania o niej wiedzy, rozumienia jej zjawisk i prawidłowości, ale także przeżywania jej piękna w różnych wymiarach. Rolą dorosłego jest więc stworzenie warunków tego kontaktu, przy zachowaniu szczególnej wrażliwości na aktualne potrzeby dziecka – intuicyjnego rozpoznawania, czy oczekuje ono wyjaśnień w swych badawczych poszukiwaniach, czy też dąży wyłącznie do wewnętrznego przeżycia piękna.

Projektowanie działań wychowawczych wymaga uwzględnienia cech i właściwości dziecka – intuicyjnego, pozaintelektualnego i pozaświadomościowego „dotykania” i pojmowania obszarów wartości absolutnych i ostatecznych; możliwości duchowego ujmowania i „poruszania się” w świecie pojęć wysoce abstrakcyjnych z prostotą dziecięcego rozumowania czy też dążenia i duchowego „wzrastania ku temu, co wielkie”. Dziecko, korzystając z intuicji, dociera w swych niewypowiedzianych pytaniach do pojęć, obejmujących problematykę sensu życia, istnienia świata i człowieka, odkrywa wartości i doskonałość, czyniąc to w sposób nierzadko bardziej głęboki i refleksyjny niż osoby dorosłe. Fakt ten skłaniać musi dorosłego do postawy szczególnego szacunku dla tych jego chwil, w których kontemplując rzeczywistość materialną, *de facto* kontempluje najwyższe wartości. „Kontemplujemy tedy piękno, dobro, prawdę, świętość. Wszakże raczej nie «ogólnie», a więc wymienione wartości «jako takie». Kontemplujemy ich nieprzeliczone «wcielenia» czy «uosobienia». Chociaż na kontemplację zasługują nade wszystko wartości wielkie, to przecież kontemplujemy je nie «w oderwaniu», ale raczej w postaciach skonkretyzowanych” (Pulinowa 2003, 116). Kontemplacja dziecka zawsze więc dotyka bezpośrednio świata wartości najwyższych, który bezpośrednio na nie oddziałuje, wzmagając intensywność jego doznawania i przeżywania. Szacunek dorosłego dla tych szczególnych cech dziecka wymaga zezwolenia mu i stworzenia warunków dla „bycia w swoim czasie”, według własnego tempa doznawania i przeżywania – uwolnienia go od pośpiechu, nadmiaru proponowanej czy wręcz organizowanej przez dorosłych aktywności, zgodę na ciszę, „wyłączenie się” i skupienie.

Niezwykle istotną rolę w duchowym bytowaniu człowieka pełni też jego sfera moralna. Współczesna wiedza o dziecku wskazuje na niezwykle jego możliwości nie tylko w zakresie rozróżniania dobra i zła, ale też dążenia do realizowania dobra w swoim działaniu. Dziecko jest bowiem „z natury” dobre w prostocie swego odczuwania i postępowania, a dla dalszego urzeczywistniania tej właściwości w swoim życiu potrzebuje właściwych wzorów osobowych, doświadczania miłości ze

strony otoczenia społecznego, zaufania jego moralnej intuicji i tworzenia okazji do etycznie właściwego postępowania. Dorosły, zdający sobie sprawę z naturalnych skłonności dziecka w tym zakresie i ufający jego możliwościom, zamiast „wdrażania do wartości” i moralizowania, musiałyby jedynie tworzyć sytuacje sprzyjające ujawnianiu się ich w codziennym dziecięcym działaniu oraz pozytywnie motywować „odslonięcia” tych duchowych aspektów jego bytowania. Jednocześnie powinien on ukazywać dziecku pozytywny wzorzec postępowania, realizując uniwersalne wartości – dobro, prawdę i piękno – w swoim zachowaniu i stosunku do dziecka, być osobą „prawdziwą” w każdej sferze swojego życia i piękną w swych moralnych właściwościach przejawiających się w wychowawczej relacji.

Integralne podejście do rozwoju dziecka niesie też ze sobą konieczność stymulowania jego sfery emocjonalnej. Wymaga ono odpowiedniej atmosfery życzliwości, ciepła i miłości, ale też samo jest źródłem i dawcą tych uczuć, które – odpowiednio wspierane i kształtowane – stają się podstawą jego poznawczej oraz moralnej relacji do świata. Dziecięce uczucia są bowiem w swej naturalności, spontaniczności i świeżości przeżywania wyjątkowym fenomenem, niepowtarzalnym w żadnym późniejszym okresie rozwojowym. Wzmacnianie natury dziecięcych uczuć (bez afirmowania sposobów ich ekspresji w tym wieku) – wrażliwości, delikatności, bezwarunkowej miłości do wszystkiego i wszystkich – stwarza szansę na zachowanie w pewnym stopniu ich specyfiki w późniejszym, dorosłym życiu i skierowaniu jej w stronę wartości. Zaniedbania w tej dziedzinie sprawiają bowiem, że „zamiast ludzi zdolnych do «szczęścia», które (...) polega na wewnętrznej harmonii, której podstawą jest zdolność do odczuwania radości i cierpień innych ludzi, mamy coraz więcej analfabetów emocjonalnych oraz osób, które łatwo stają się ofiarami różnych «samozwańczych ekspertów otoczonych prestiżem nauki lub egzotycznej duchowości»” (Murzyn 2003, 255).

Dziecko wymaga pomocy w wydobywaniu natury, rozumieniu i werbalizowaniu własnych przeżyć emocjonalnych, wskazania trafnych dróg rozwiązywania emocjonalnych konfliktów i uświadomienia prawa do przeżywania szerokiej skali uczuć i emocji. Wszystko to musi dziać się w toku codziennego działania i doświadczania, które stanowi naturalne podłoże integralnego funkcjonowania dziecka. Powinno mieć ono możliwość przeżywania stanów emocjonalnych, a to wymaga bezpośredniego udziału w wydarzeniach, doświadczania natury zjawisk materialnych i społecznych w kontaktach z przyrodą, innymi ludźmi i sztuką w każdym jej aspekcie. Rolą wychowawcy w takich relacjach jest przede wszystkim stwarzanie warunków ku temu działaniu we wszelkich środowiskach, które są dla dziecka źródłem przeżyć i podłożem ujawniania się jego uczuć.

Dziecko przychodzi na świat z potrzebą uczestnictwa w życiu społecznym, ale umiejętności tej uczy się dopiero w trakcie życia. Rodzice są więc pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami uczuć, ich dawcami i odbiorcami. To od nich dziecko uczy się, w jaki sposób może je okazywać i wyrażać. Członkowie rodziny są bowiem układem odniesienia, źródłem wzorów aktywności i zachowań oraz przekazicielami

wzorców i modeli postępowania, a bliskość uczuciowa stwarza szczególnie dogodne warunki przekazu psychicznego, a więc wymiany i przejmowania doświadczeń osób bliskich (Tyszkowa 2005, 126). Świadomość więzi uczuciowej z najbliższymi gromadzi w sercu dziecka „kapitał ciepła” na całe życie. E. Fromm używa w tym kontekście bardzo trafnej metafory mleka i miodu. Mleko symbolizuje to, czego człowiek potrzebuje do zaspokojenia zwykłych potrzeb życiowych, miód zaś to odpowiednik szczęścia istnienia. Zdaniem Fromma wśród ludzi łatwo odróżnić tych, którzy otrzymali tylko mleko, od tych, którzy pili mleko z miodem. Ci, którzy nie byli w dzieciństwie właściwie kochani, często w późniejszym życiu mają poczucie mniejszej wartości, osamotnienia, odrzucenia (Fromm 2006, 63).

W procesie wychowania musi znaleźć się także miejsce i czas na wyrażanie przez dziecko doświadczanych uczuć w akceptowanych społecznie formach. Same uczucia dziecka są bowiem godne najwyższego szacunku ze strony dorosłych, jednak umiejętność ich właściwej ekspresji powinna podlegać „wychowaniu emocjonalnemu” – nie w kierunku ich hamowania lub ukrywania, lecz wyrażania na drodze odpowiedniego działania werbalnego, artystycznego czy motorycznego. Konieczność ta stawia przed wychowawcami wyzwanie, któremu będą oni w stanie sprostać przez przyjęcie postawy uważnej akceptacji, umożliwiającej poznanie szerokiej palety dziecięcych uczuć w ich wszystkich odcieniach i rozumienia treści, do których się one odnoszą. Wymaga to od dorosłych szczególnej wrażliwości emocjonalnej, okazywania dziecku miłości i otwartości na specyfikę jego świata.

W procesie autokonstrukcji dziecięcej tożsamości szczególnie istotną rolę pełni zabawa spontaniczna. Jest bowiem ona „tą jedyną przestrzenią, która daje dziecku pewność panowania nad sobą, otoczeniem w przekonaniu własnej wolności – dziecko balansuje na krawędzi możliwego i niemożliwego, dozwolonego i niedozwolonego, zysków i strat, powodzenia i niepowodzenia” (Waloszek 2006, 282). Spontaniczna zabawa jest więc działaniem, w którym dziecko dokonuje coraz doskonalszych transgresji, przekraczając swoje fizyczne i psychospołeczne możliwości, ujawnia wewnętrzne doświadczenia i przeżycia, ze swobodą poruszając się mentalnie i fizycznie w świecie symboli. Zabawa dziecięca jest więc pewną zdolnością do przekraczania granicy rzeczywistości fizycznej i wchodzenia dziecka w nieskończone światy symboli i reprezentacji znaczeń (Sawicki 1995, 85). W trakcie zabawy dziecko wydaje się doświadczać wpływu innego, niewidzialnego, ale fascynującego świata pełnego tajemnic i niezapomnianych wrażeń. Napięcie psychiczne, oczekiwanie przyjemności płynącej z samego przebiegu zabawy prowadzą do poszukiwania okazji do przekształcania tego, co dostępne zmysłowo, czyli przekraczania fizycznej rzeczywistości.

Ta specyfika dziecięcej zabawy pozwala na uznanie jej za wyjątkowe pole objawiania się i otwierania duchowej natury dziecka. Wniosek ten pozwala na sformułowanie postulatu prymatu zabawy spontanicznej nad wszelkimi działaniami, organizowanymi przez dorosłego z uznaniem „prawa dziecka do subiektywnego doświadczania świata i siebie, bez korygujących, niepotrzebnych intencji dorosłego, zezwolenie na

próbowanie rzeczy od źródeł, w ich «pierwszym odczytaniu», na przekonanie się na samym sobie o dostępności świata dla poznania” (Waloszek 2006, 281).

PODSUMOWANIE – KU INTEGRALNEMU ROZWOJOWI DZIECKA

Uznanie istoty dziecka jako osoby o zintegrowanych wymiarach biologicznym, psychicznym i duchowym implikuje zarówno konieczność holistycznego spojrzenia na jego naturę, jak i projektowania działań edukacyjnych uwzględniających integralność wszystkich wymiarów, konstytuujących jego byt. Wymaga to jednak właściwego rozłożenia akcentów w różnych dziedzinach wychowania – fizycznego, psychicznego, umysłowego, społecznego, moralnego, estetycznego i duchowego. To, co w człowieku najbardziej istotne, wyróżniające go spośród całej natury – jego duchowość – ma charakter rzeczywistości najmniej empirycznie uchwytnej, jednak przeoczenie tej rzeczywistości w sposobie rozumienia człowieka, teoretycznych poszukiwaniach i praktycznych działaniach niosłoby ze sobą negatywne skutki dla procesu jego „stawania się” jako osoby, jak też czyniłoby jego edukację niepełną, cząstkową, nie zapewniającą wspomaganie w procesie w pełni integralnego wzrostu.

Należy podkreślić, iż wszystkie poczynione w poprzednim podrozdziale uwagi na temat wspomaganie duchowej sfery rozwoju dziecka nie pretendują do miana „jedynie słusznych” działań wychowawczych ani też pełnych wytycznych dla dorosłych zajmujących się edukacją dziecka. Nie mają one bowiem charakteru alternatywnego dla dotychczasowej wiedzy pedagogicznej, lecz raczej niosą ze sobą wymiar komplementarności wobec niej. Podstawowym założeniem w ich formułowaniu było przede wszystkim podjęcie próby wywołania refleksji nad często marginalizowanym obszarem funkcjonowania dziecka, który w rzeczywistości stanowi szczególnie istotny czynnik jego integralnego zdrowia i rozwoju. Mają one głównie skierować uwagę dorosłych na specyficzne cechy i właściwości dziecka, jak też uświadomić potrzebę nie tylko ich uwzględniania w prowadzeniu działań wychowawczych, ale wręcz otaczania ich uwagą i troską ze względu na ich znaczenie dla pełnego rozwoju, zdrowia i dobrostanu człowieka. Przyjęcie bowiem tych założeń jako jedynych w wychowaniu stałoby w sprzeczności z zasadą równomiernego oddziaływania na wszystkie sfery funkcjonowania dziecka i potrzeby przygotowania go do całościowego funkcjonowania. „Struktura bytowa człowieka jest czymś absolutnie wyjątkowym w całej naturze-przyrodzie i dlatego nie może być redukowana do jednej strony swego bytowania – bądź do strony czysto psychiczno-duchowej (jak to Kartezjusz i niektórzy po nim chcieli widzieć człowieka), bądź do strony wyłącznie materialnej, zwierzęcej, lub jeszcze gorzej – do czystej struktury bezpodmiotowej, działającej ostatecznie (i bytującej) na zasadzie przypadku” (Krąpiec 1999, 22).

Uwzględnienie faktu wielowymiarowości dziecięcej osoby skłonić więc musi do przyjęcia zasady wielokierunkowych oddziaływań wychowawczych, obejmujących swym zakresem wszystkie sfery jej funkcjonowania. Zdrowy, integralny

rozwój dziecka zależny jest przede wszystkim od jego możliwości doświadczania świata. Świadomość tego faktu implikować musi taki sposób prowadzenia procesu wychowawczego, który przyjmuje za podstawę aktywność, spontaniczne działanie w świecie materialnym i społecznym, jak i swobodę jego przeżywania oraz odkrywanie wewnętrznych predyspozycji dziecka.

Zadaniem dorosłego staje się więc dostarczanie właściwych bodźców i takie organizowanie środowiska dziecka, aby mogło ono w trakcie nabywania własnych doświadczeń w działaniu realizować własną samodzielność, autonomię, twórczość i oryginalność, a jednocześnie przeżywać te doświadczenia w swój indywidualny sposób oraz ćwiczyć życiowe umiejętności i sprawności funkcjonalne. Wychowawca powinien więc odznaczać się szczególnym rodzajem patrzenia na dziecko, umiejętnością obserwowania nie w sposób neutralny i zdystansowany, lecz w sposób zaangażowany i wrażliwy – przyglądanie się nie tylko temu, co „jest do zobaczenia” (jawi się jako aktualna zdolność lub samopoczucie), ale także ukrytym potencjałom, możliwościom i nadziejom.

Szczególnie istotne jest traktowanie dziecka holistycznie, czyli postrzeganie go jako całości biopsychiczno-duchowej. Pomijanie którejkolwiek z tych sfer, w tym także duchowego wymiaru w myśleniu o wychowaniu człowieka skutkuje bowiem „zarówno zagubieniem jednostki i brakiem sensu jej życia, jak i niezrozumieniem sensu świata jako całości, bycia jego częścią” (Białek 2009, 15).

BIBLIOGRAFIA:

- Białek, Ewa Dorota. 2009. *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Chuengsatiansup, Komatra. 2003. Spirituality and health: an initial proposal to incorporate spiritual health in health impact assessment. *Environmental Impact Assessment*, (23)1, 3-15.
- Domaradzki, Jan. 2013. O definicjach zdrowia i choroby. *Folia Medica Lodziensia*, (40)1, 5-29.
- Fromm, Erich. 2006. *O sztuce miłości*, tłum. Aleksander Bogdański. Warszawa: Dom Wydawniczy Rebis.
- Gil, Robert i Andrzej Dziedziczko. 2004. Pojęcie świadomości zdrowotnej, zdrowia i choroby. *Zdrowie Publiczne*, (114)2, 250-255.
- Heszen-Niejodek, Irena i Ewa Gruszczyńska. 2004. Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar. *Przegląd Psychologiczny*, (47)1, 15-31.
- Kapała, Magdalena. 2017. Duchowość jako niedoceniany aspekt psyche. Propozycja nowego ujęcia duchowości w psychologii – kategoria wrażliwości duchowej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, XXX 1, 7-37.
- Khushf, Gadhvi. 1995. Expanding the horizon of reflection on health and disease. *The Journal of Medicines and Philosophy*, 20, 461-473.

- Krąpiec, Mieczysław Albert. 1999. *Człowiek w kulturze*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Murzyn, Andrzej. 2003. Prymat dziecka nad metodologią i organizacją. Wokół serii pedagogicznej Nauczyciele – Nauczycielom. W: *Dziecko w świecie wartości*, cz. 2, red. Barbara Dymara, Maria Łopatkowa, Maria Pulinowa i Andrzej Murzyn, 253-257. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Popielski, Karol. 2005. Egzystencja: wzrastanie bio-psycho-duchowe. W: *Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*, red. Mirosław Kalinowski, 189-201. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Preamble to the Constitution of WHO (entered into force on 7 April 1948)*. Dostęp: 20.12.2017. <http://www.who.int/about/mission/en/>.
- Przetacznikowa, Maria i Grażyna Makiełło-Jarża. 1982. *Podstawy psychologii ogólnej*. Warszawa: WSiP.
- Pulinowa, Maria. 2003. Ziemia jako wartość w edukacji dziecka. W: *Dziecko w świecie wartości*, cz. 2, red. Barbara Dymara, Maria Łopatkowa, Maria Pulinowa i Andrzej Murzyn, 99-134. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sawicki, Mieczysław. 1995. *Dziecko jest osobą: szkice z teorii kształcenia i wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Semper.
- Socha, Piotr. 2000. Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia. W: *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność*, red. Piotr Socha. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Tyszkowa, Maria. 2005. Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, red. Maria Przetacznik-Gierowska i Maria Tyszkowa, 124-150. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Walczak, Anna. 2017. „Życie duchowe” - podróż do źródeł. W: *Mistrzostwo duchowe*, red. Anna Walczak, Wojciech Mikołajewicz, 139-154. Łódź: Wyd. UŁ.
- Waloszek, Danuta. 2006. *Pedagogika przedszkolna – metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Wilk, Józef. 2001. Wychowawca wobec pytania: „Kim jest dziecko?”. W: *Oblicza dzieciństwa*, red. Dorota Kornas-Biela, 181-196. Lublin: TN KUL.
- Żołnierz, Joanna i Jarosław Sak. 2017. Modern research on religious influence on human health. *Journal of Education, Health and Sport*, 7(4),100-112.
- Żuchelkowska, Krystyna. 2016. Zdrowie jako wartość. W: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. Krystyna Chałas i Adam Maj, 1537-1542. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.