

Pedagog jako subjekt duchovního rozvoje studentské mládeže

Hryhorii Vasianovych, Olena Budnyk, Yaroslav Melnyk, Kateryna Fomin

DOI: 10.32725/cetv.2023.021

Abstrakt

Spiritualita člověka určuje vědecký pohled na lidskou existenci a hodnotové orientace. Jedním z důležitých úkolů pedagogické činnosti je proto rozvoj vysoké úrovně spirituality mezi studenty. Pro zkoumání této problematiky byl zvolen hermeneutický kontext, který se tradičně těší oblibě při analýze problémů psychologických, pedagogických a humanitních věd. Autoři upřesnili podstatu pojmu „duchovno“, popsali princip inherentní touhy jednotlivce po duchovním růstu a určili význam a funkci kultury a skutečné svobody v duchovním růstu mladého člověka. Vědecké analýze byly podrobeny aspekty kreativity spolu s úzkým vztahem subjektů vzdělávacího procesu při formování spirituality a byly stanoveny významy (ne)duchovní činnosti a chování jedince.

Klíčová slova: (ne)duchovnost, rozvoj spirituality, hermeneutický přístup, pedagog, umění, kultura

Má-li člověk žít, musí být celý živý, tělo, duše, mysl, srdce i duch.
– Thomas Merton, 1956

Spiritualita představuje meta-poselství učení...
– Laura Jones, 2005

Úvodem

Relevantnost problému pramení z požadavku na vzdělávací a veřejný diskurs o formování duchovní kultury jednotlivce, který zaměřuje pozornost světového společenství na fenomény (ne)spirituality. V posledních desetiletích se ve světě výrazně zvýšil počet ozbrojených konfliktů a válek, což svědčí o moderním boji za světonázory, identity, náboženství, právo na svobodu a uznání duchovních hodnot a priorit.

Studium fenoménu spirituality má dlouhou tradici. Spiritualita funguje jako univerzální faktor lidské zkušenosti. Podstata této zkušenosti, stejně jako duchovní víra nebo praxe, se v různých

kulturách liší.¹ Fenomenologicky založený model duchovního rozvoje a růstu² představuje spiritualitu jako syntézu tří složek: transcendentna (nad rámec všednosti), spojení či vztahu s posvátným a hledání konečného cíle, tedy v tomto případě spiritualita určuje duchovní smysly, smysl života atd. Tato celistvost v rozvoji spirituality poskytuje pocit vnitřní útěchy a harmonie, autenticity vlastního já, ale i dalších duchovních hodnot³, jako je soucit, vděčnost, tolerance, empatie atd. Zpočátku bylo zkoumání spirituality prováděno v oblasti náboženství⁴, často v rámci křesťanských hodnot.⁵ Vědci v sociálních a behaviorálních vědách však postupně přistupují k tomuto tématu z perspektivy, která nemusí být nutně spojena s náboženskou vírou. Zkoumání podstaty lidské přirozenosti je výrazně ukotveno v metodologii spirituality. To je důvod, proč současní vědci, včetně filozofů, teologů, psychologů, sociologů a pedagogů, aktivně studují tuto problematiku – což považujeme za pozitivní vývoj. Trend rostoucí aktuálnosti tématu spirituality, prožitku transcendence dokládají i studie provedené metodou longitudinálního tematického modelování⁶, případně zjišťováním úrovně náboženských/nenáboženských/neduchovních jedinců.⁷

Opravdová lidskost důsledně utvářela vědecký světový názor jednotlivce a zakládala tradiční prvky spirituality v axiologické oblasti – Dobro, Pravda a Krása. V důsledku toho přispívá k vnímání a uvědomění si myšlenky zachování míru na naší planetě a posílení porozumění systému mezilidských vztahů. V knize „Present-Day Spiritualities: Contrasts and Overlaps“⁸ Elizabeth Hense identifikuje šest oblastí současného výzkumu spirituality, včetně spirituality ve vzdělávání. V dnešní době, kdy probíhají nevratné procesy globalizace, se neustále mění vzdělávací paradigmat⁹ a zavádějí se stále novější technologie výuky a učení. Význam humanitních věd, jak zdůraznil Lech Witkowski,¹⁰ výrazně narůstá, přičemž zejména pedagogika je klíčovou součástí tohoto vývoje. Tento fenomén je poháněn nejen sociokulturními, politickými a ekonomickými faktory, ale také naléhavými požadavky na rozvoj studentů a budoucích odborníků napříč různými aspekty spirituality.

Článek si klade za cíl (1) prozkoumat určité filozofické a pedagogické aspekty individuální spirituality v rámci profesních aktivit učitele a (2) nastínit klíčové faktory ovlivňující rozvoj spirituality u studentské mládeže s ohledem na aspekty jako kultura, vzdělání, svoboda, kreativita a další.

Spiritualita a vzdělání

K hlubšímu zkoumání studované problematiky jsme zvolili metodologii hermeneutiky, která nám umožňuje pochopit roli a význam její ústřední kategorie – „vědomí“ v procesu rozvoje spi-

- 1 C. Peterson and M. E. P. Seligman, *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (New York, Washington, DC: Oxford University Press, American Psychological Association, 2004).
- 2 O. Mayseless, and P. Russo-Netzer, 'A vision for the farther reaches of spirituality: a phenomenologically based model of spiritual development and growth', *Spirituality in Clin. Pract.*, č. 4 (2017): 176–192, <http://dx.doi.org/10.1037/scp0000147>.
- 3 I. D. Bech, *Selected scientific works. Personality education* (Chernivtsi: Bukrek, 2015).
- 4 S. M. Schneiders, 'Approaches to the Study of Christian Spirituality', in *The Blackwell Companion to Christian Spirituality*, ed. Arthur Holder (Malden, Oxford: Blackwell, 2005), 15–32.
- 5 B. J. Zinnbauer, K. I. Pargament, B. Cole, et al., 'Religion and Spirituality: Unfuzzifying the Fuzzy', *Journal for the Scientific Study of Religion* 36, č. 4 (1997): 549–564, <https://doi.org/10.2307/1387689>.
- 6 S. H. Kim, N. Lee, and P. E. King, 'Dimensions of Religion and Spirituality: A Longitudinal Topic Modeling Approach', *Journal for the Scientific Study of Religion* 59, č. 1 (2020): 62–83, <https://doi.org/10.1111/jssr.12639>.
- 7 R. T. Cragun, J. H. Hammer, and M. Nielsen, 'The nonreligious-nonspiritual scale (NRNSS): Measuring everyone from atheists to Zionists', *Science, Religion and Culture* 2, č. 3 (2015): 36–53.
- 8 E. Hense, 'Introduction', in *Present-Day Spiritualities: Contrasts and Overlaps*, ed. Elisabeth Hense, Frans Jespers and Peter Nissen (Leiden, Boston: Brill, 2014).
- 9 Jo Fraser-Pearce, 'Spiritual education as a subspecies of relational education?', *British Journal of Religious Education* 44, č. 1 (2022): 112–121, <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1877613>.
- 10 Lech Witkowski, 'Transformations and their Dominants: between the Dynamic and Structure of Processuality', *Phainomena: Ljubljana* 30, č. 118/119 (2021): 69–91, <https://doi.org/10.32022/PHI30.2021.118-119.3>.

rituality studentské mládeže. V tomto procesu jsme se odkázali ke studii Sandry M. Schneiders (2005),¹¹ která identifikuje tři přístupy ke studiu křesťanské spirituality: a) historický, b) teologický a c) antropologický/hermeneutický. Historicko-kritický přístup je založen na analýze počátků spirituality, „pokud k ní došlo od počátku židovsko-křesťanské tradice, přes rané počátky křesťanské církve, vznik křesťanství v Římské říši, věk asketů a patristických otců, středověk, osvícenství a postmodernu, je křesťanská spiritualita ovlivněna časem“. Teologický přístup zahrnuje studium spirituality v křesťanské náboženské tradici, která je nadále formulována a systematizována v různých proudech křesťanství. Antropologicko-hermeneutický přístup ke studiu křesťanské spirituality je založen na schopnosti člověka překročit sebe sama v nejširším slova smyslu.¹² Filosofický a pedagogický rozměr hermeneutiky zahrnuje zdůvodnění konceptu nekonečnosti a kontinuity, který se projevuje principem „hermeneutického kruhu“ (kruhu porozumění). Tento princip, navržený německým filozofem Friedrichem Schleiermacherem, označuje pedagoga jako činitele odpovědného za utváření spirituality studentů a zdůrazňuje potřebu ponořit je do jejich vnitřního světa. V současné vědecké literatuře existují různé přístupy k definování pojmu „spiritualita“. V důsledku toho Ivan Bech definuje spiritualitu jako mentálně-estetický a morální fenomén¹³, zatímco Hryhoriy Filipchuk zdůrazňuje, že koncept spirituality zahrnuje podstatu národních hodnot, identity a duchovní svobody jednotlivce.¹⁴ Jo Fraser-Pearce (2022)¹⁵ tvrdí, že v současné akademické sféře je pojem „duchovní výchova“ často spojován s „náboženskou výchovou“, což je v souladu s perspektivou Davida Haye (2007),¹⁶ který používá termín „[...] spiritualita [jako] ekvivalentní vztahovému vědomí“. Vědec dokazuje nezbytnost formování duchovního vědomí ve škole k podpoře rozvoje morálky a sociální soudržnosti studentů. Sandra M. Schneiders¹⁷ interpretuje spiritualitu zkoumáním porozumění a uvědomění si spojení mezi Bohem a lidmi. Tento rámec zahrnuje existenciální a náboženské dimenze, konkrétně se noří do zkušenosti křesťanské víry. Pro současné sociální a humanitní vědy má smysl měřit míru, s jakou lidé identifikují svou religiozitu a spiritualitu, a také souvislost těchto kategorií s různými demografickými, náboženskými, duchovními a psychosociálními proměnnými.¹⁸ David Hay a Rebecca Nye jsou zároveň zastánci teorie spirituality ve vzdělávání, která zahrnuje náboženství, avšak neomezuje se výhradně na něj.¹⁹ Janusz Mariański uvádí, že i když „[...] náboženství souvisí se spiritualitou, [...] ne všechna spiritualita musí být náboženská. Stále více lidí naplňuje své duchovní potřeby mimo sféru náboženství a někdy dokonce i mimo sféru sakrálního.“²⁰

V našem kontextu zaujme myšlenka „nedílného spojení mezi silnými stránkami charakteru a spiritualitou“ (jde o hledání smyslu a účelu sebezdokonalování). Koneckonců, jak poznamenávají Ryan M. Niemiec, Pninit Russo-Netzer a Kenneth I. Pargament,²¹ spiritualita je životně důležitá pro rozvoj silných stránek lidského charakteru (např. lásky, odpuštění) a současně tyto [silné stránky charakteru] mohou jedinci zlepšit a prohloubit duchovní praktiky, rituály a zkušenosti. Spiritualita je proto definována v různých kontextech – jako rys náboženství, jako autonomie a jako kvalita osobnosti

11 Schneiders, 'Approaches to the Study of Christian Spirituality', 15–32.

12 Tamtéž.

13 Bech, *Selected scientific*, 39–40.

14 G. G. Filipchuk, *On the eve of "24": perception of time* (Kyiv-Chernivtsi, 2022), 352.

15 Fraser-Pearce, 'Spiritual education', 112–121.

16 D. Hay, *Why Spirituality is Difficult for Westerners* (Exeter: Imprint Academic, 2007).

17 Schneiders, 'Approaches to the Study of Christian Spirituality'.

18 Zinnbauer, et al., 'Religion and Spirituality', 549–564.

19 Hay, and Nye, *The Spirit of the Child* (London: HarperCollins, 2006).

20 Janusz Mariański, *Secularization, Desecularization, New Spirituality: A Sociological Study* (Kraków: Nomos, 2013), 154.

21 M. Ryan, Pninit Niemiec, Kenneth Russo-Netzer, and I. Pargament, 'The Decoding of the Human Spirit: A Synergy of Spirituality and Character Strengths Toward Wholeness', *Frontiers in Psychology*, č. 11 (2020), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02040>.

nebo nadlidská kvalita. „[...] termín ‚duchovní‘ pro vztah s transcendentem by umožnil učitelům a žákům vytvářet typy rozlišení, které jsou důležité jak v duchovní výchově, tak v širší vztahové výchově“,²² což určitým způsobem ospravedlňuje použití pojmů ‚duchovní výchova‘, ‚duchovní rozvoj‘, ‚duchovní formace‘ mladého člověka ve státních vzdělávacích institucích.²³ Laura Jones poznamenává: „[...] spiritualita není náboženství, ani veřejná instituce, která usnadňuje přístup k moci větší, než jsme my sami, ani to není etika nebo studium správnosti a nesprávnosti lidského chování“. ²⁴ Opírá se přitom o úvahy vážených vědců, jako je Robert Nash, který popisuje, že „náboženství je instituce; spiritualita je osobní. Náboženství je to, co děláme s druhými; spiritualita je to, co děláme v sobě. Veřejná vs. soukromá víra. Náboženství je hlavou; spiritualita je srdcem“. ²⁵

Joseph Dunne poznamenává, že spiritualita rovněž není charakterovým rysem, koneckonců, „každý je nevyhnutelně duchovní v tom smyslu, že existuje nějaká celková orientace v jeho životě, nějaký předpoklad toho, na čem nejvíce záleží“. ²⁶ Je to o relativitě chápání spirituality různými lidmi a o touze se v tomto smyslu zlepšit. Ve vzdělávacím kontextu považujeme kategorii spirituality v dimenzích etiky za touhu po mravním zdokonalování, hodnotovém růstu a porozumění duchovním a mravním kulturním hodnotám. Každá z výše uvedených definic má nepochybně své platné místo, ale podle nás je spiritualita základní kategorií odrážející touhu každého sebeuvědomělého člověka určovat hodnotové principy lidskosti, lidství, uvědomění si podstaty a účelu, smyslu svého života a další. ²⁷

Laura Jones²⁸ v článku ‚What Does Spirituality in Education Mean?‘ uvažuje o této kategorii v následujících aspektech: spiritualita jako transcendence, spiritualita jako spojení, spiritualita jako celistvost a spiritualita jako soucit. Ve vzdělávacím procesu je přece transcendence v získávání nových znalostí jako hodnot, kterými obohacují své duchovní „já“: pedagogická interakce ke stimulaci uvědomění, kreativity, hledání souvislostí mezi předměty a jevy okolního světa na základě tolerance, humanismu a lásky. Vzdělávací instituce by měla sloužit jako místo nejen pro intelektuální růst, ale také pro duševní pohodu studenta, místo, kde se mu dostane vhodné psychologické, pedagogické a informační podpory.

Duševní a duchovní svět člověka je neomezená oblast široké škály pocitů, emocí a nálad, myšlenek a nápadů, konceptů a obrazů, ideálů a fantazií, hodnot a aspirací atd. Duchovní svět jedince je do značné míry určován jeho představivostí, intuicí, intelektem, ale i vírou, svědomím, vůlí, láskou, radostí a nadějí, jak nejednou zdůraznil ukrajinský filozof Hryhoriy Skovoroda. Tento filozof a pedagog obrazně napsal:

Duchovní člověk je svobodný. Létá nekonečně vysoko, hluboko a doširoka. Ani hory, ani řeky, ani moře, ani pouště mu nebrání [...]. Duchovní člověk má oči holubice, křídla orla, rychlost jelena, odvalu lva, věrnost holuba, vděčnost skřivana, pokoru beránka, rychlost sokola, veselost jeřába... Duchovní zbraň člověka je silnější než fyzická. ²⁹

22 Fraser-Pearce, ‚Spiritual education‘.

23 C. Beck, ‚Education for spirituality‘, *Interchange*, č. 17 (1986): 148–156, <https://doi.org/10.1007/BF01807476>.

24 Laura Jones, ‚What Does Spirituality in Education Mean?‘, *Journal of College and Character* 6, č. 7 (2005): 3, <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1485>.

25 Robert Nash, *Spirituality, ethics, religions, and teaching: A professor's journey* (New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2002), 166.

26 Joseph Dunne, ‚After philosophy and religion: Spirituality and its counterfeits‘, in *Spirituality, philosophy, and education*, ed. D. Carr, and J. Haldane, 97–111 (London: RoutledgeFalmer, 2003), 99.

27 H. Vasianovych, and V. Onyshchenko, *Noology of Personality* (Lviv: Spolom, 2012), 13.

28 Jones, ‚What Does Spirituality?‘.

29 H. S. Skovoroda, *A full academic collection of works; under the editorship of Professor Leonid Ushkalov* (Kharkiv: Publisher Savchuk O. O., 2016), 791.

Životní zkušenost potvrzuje, že duchovně založený jedinec projevuje ctnosti, jako je integrita, svědomitost a čestnost, přičemž se zdržuje znevažování cti a důstojnosti druhých. Spiritualita vyžaduje svědomitou práci, rozum a vůli, sebepoznání a vytvoření duchovního chrámu v hloubi srdce. Spiritualita je jednou z nejdůležitějších složek národního obrození v kultuře, je to nová lidská kvalita. Můžeme tedy říci, že spiritualita jako individuální projev v systému osobních motivů odráží existenci dvou základních potřeb: individuální potřeby poznání a společenské potřeby žít a jednat „pro druhé“. Podívejme se na některé z hlavních faktorů formování spirituality mezi studentskou mládeží.

Spiritualita jako osobní vnitřní potřeba

Potřeba jako hnací síla života je podle našeho názoru jedním z předních vnitřních faktorů v systému formování spirituality jedince. Důležitým rysem potřeb je, že jsou pasivně-aktivní. Na jedné straně jsou ovlivněny podmínkami biosociální existence člověka a jsou spojeny s deficitem v normální životní aktivitě – sociální nebo biologické. Na druhou stranu je třeba stanovit činnost směřující k odstranění tohoto deficitu. Proto je ve vzdělávacím procesu důležité zohledňovat subjektivní a objektivní aspekty, jinými slovy autonomii a heteronomii. Toto bylo důkladně prozkoumáno ve výzkumné práci japonského učenice Seongilla Kanga, který analyzoval „nahraditelnost i komplementaritu autonomních a heteronomních motivů pomocí rámce modelu překrývajících se generací“.³⁰

Je třeba poznamenat, že v procesu popisu systému lidských potřeb někteří vědci někdy zcela „opomíjejí“ nebo nevěnují dostatečnou pozornost duchovním potřebám. Ty jsou však pro jednotlivce těmi hlavními, protože harmonicky kombinují nekonečné propojení představ, tužeb, aspirací a požadavků, zejména v jejich morálním a estetickém smyslu. Tyto potřeby mohou být jak hluboce vědomé, tak nevědomé. V procesu studia je student neustále obohacován o nové poznatky a okolní svět, a tak se snaží vnímat svůj vnitřní svět duchovně, uvědomuje si vnitřní „smysl“. Význam učitele v tomto snažení je nezměrný. Učitel pomocí různých forem, metod a současných vzdělávacích technologií kreativně a pozvolným nevtíravým způsobem pomáhá studentovi porozumět jeho vnitřnímu světu. Cílem je povzbudit studenty, aby „prozkoumali“ sami sebe a plně realizovali svůj vnitřní potenciál. Jak víte, iracionální filozofické a psychologické myšlení (Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud atd.) dokazuje, že lidské potřeby existují spontánně a určující nejsou ty duchovní, ale naopak ty fyziologické (sexuální). Zcela si podmaňují lidskou inteligenci a vědomí. S tímto přístupem zcela nesouhlasíme; místo toho se přikláníme k názoru, že učitel zabývající se rozvojem spirituality žáků by měl být k této problematice obzvláště opatrný a citlivý s ohledem na nízký věk žáků, jejich sexuální a duchovní růst atd. Při plnění každodenní, svědomité práce by měl učitel u žáků formovat optimistické vnímání světa a touhu přinášet do tohoto světa věci pozitivní, radostné, dobré a skutečně lidské.

Uznáváme však, že úsilí pedagogů o kultivaci vyšší úrovně spirituality studentů může narazit na značné překážky, nebude-li vytvořeno odpovídající kulturní a vzdělávací prostředí. Zde rozlišujeme minimálně dva aspekty: (1) kulturní a vzdělávací, vytvořený pro učitele; (2) obdobné prostředí, které pedagogický sbor a vedení univerzity vytvářejí pro své studenty. Oba jsou důležité a měly by co nejvíce přispívat k rozvoji duchovního světa studentské mládeže. Za takových okolností se nastolení lidských duchovně ovlivněných vztahů subjekt-subjekt stává proveditelným.

30 S. Kang, „The interactive dynamics of autonomous and heteronomous motives“, *Mathematical Social Sciences*, č. 115 (2022): 11–26, <https://doi.org/10.1016/j.mathsocsci.2021.10.005>.

To znamená, že pocity vzájemného spojení, důvěry, porozumění, vzájemného respektu a pomoci mají přednost v dynamice vztahu „učitel-student“/„student-učitel“. Tyto pocity se proměňují v hluboké přesvědčení, že i v těch nejtěžších životních podmínkách existuje volba a východisko, naskýtají se příležitosti k seberealizaci a sebepotvrzení. Nejlepší příklady národní a světové kultury, dominanty hodnotové orientace, morálka, etika, umění, náboženství a tradice pedagogické filozofie slouží jako prostředky duchovního a mravního rozvoje.

Pedagog proto musí být motivován plnit nejen ryze funkční povinnosti, ale zároveň být připraven tyto povinnosti překročit, dát své činnosti duchovní, estetický a tvůrčí smysl. To do značné míry závisí na úrovni jeho kultury.

Kulturní vliv pedagogů na rozvoj studentské spirituality

Profesní činnost učitele je extrémně mnohostranná a komplexní, což zrcadlí rozpory ve společenském životě. Ukrajinský akademik Ivan Zyazyun to charakterizoval jako *meta-aktivitu*. Zkoumal toto s vědomím, že během aktivizačního procesu existuje vzájemná interakce mezi subjekty, která usnadňuje duchovní rozvoj osobnosti studenta. Vědec k tomu napsal: „Hlavní věcí v člověku je jeho spiritualita založená na základech národní kultury [...]. Koneckonců, každý člověk má v průběhu věků vybroušené kulturní hodnoty, úspěchy, které tvoří jedinečnost, originalitu a velikost národního ducha člověka.“³¹

Na závěr je zřejmé, že činnost učitele může být produktivní pouze tehdy, má-li vysoký kulturní potenciál. Pokud bude pedagogovi chybět kultura, pak nebude schopen zajistit duchovní rozvoj studentské mládeže. Koncept kultury byl probírán mnoha různými způsoby napříč různými disciplínami. V našem textu bychom rádi pracovali se zavedenou definicí, jak je vylíčena v díle „Encyclopedia of Education“: „Kultura je systém obrysů lidské činnosti, chování a lidské komunikace pro změnu a zlepšení společenského života ve všech jeho hlavních rysech“.³² Zastáváme názor, že kultura ve svém inherentním významu představuje zřetelnou entitu v rámci jednotlivců i společnosti. Slouží jako základní kámen pro evoluci spirituality, přičemž klade důraz na objektivizaci lidské přirozenosti. Kultura tvoří základ pro konstruktivní interakce mezi jednotlivci, sociálními vrstvami, národy a etnickými skupinami, založené na vzájemné toleranci a porozumění. To je pravděpodobně důvod, proč vynikající německý učitel Adolf Diesterweg formuloval princip kulturní konformity, zdůrazňující, že kultura vytváří nezbytné podmínky pro formování individuálního duchovního rozvoje.

Moderní ukrajinská badatelka Olesia Smolinska uplatňuje hermeneutický přístup k pojmu „kulturní přiměřenost“ a zároveň vyčleňuje tři odlišné významy: za prvé je to korelace s kulturou – primární a přímý význam, který zahrnuje proces dlouhodobého srovnávání se statickým, dobře prozkoumaným vzorkem v kultuře; za druhé, kulturní konformita je také postupné operativní srovnávání hodnot kulturního a vzdělávacího prostoru s obecným kulturním paradigmatickým; za třetí, kulturní konformita může obsahovat i význam konformity pro vizuální kulturu. To znamená, že se nejedná o její konkrétní projev, ale o projekty, které zahrnují dynamickou spolupráci – koexistenci (organizaci) „v obrazu a podobě“ kultury. Zde, v hermeneutickém smyslu, je vzdělávání coby proces velmi blízké vytváření určitých obrazů kultury (prefigurativní nástin kultury).³³ Princip kulturní konformity je tak důležitý pro rozvoj spirituality studentské mládeže, přičemž je

31 Ivan Zyazyun, *Pedagogy of goodness: ideals and realities* (Kyiv: MAUP, 2000), 304.

32 *Encyclopedia of Education*. Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, ed. Kremen (Kyiv: Yurinkom Inter, 2008), 439.

33 Olesia Smolinska, *Theoretical and methodological foundations of the organization of the cultural and educational space of pedagogical universities of Ukraine* (Sumy: University book, 2014), 187–188.

taktéž dialekticky spjatý s principem kulturní geneze. Podle tohoto principu donekonečna přetrvává neustálý a nekonečný proces vzniku a utváření rozmanitých kulturních forem. Proto je skutečný vliv kultury na formování spirituality jednotlivce nekonečný. V této souvislosti uvažujeme o formování spirituality studentů ve třech hlavních oblastech: jazyk, umění a média.

Jednou z hlavních složek kultury je řečový potenciál učitele. Jazyk je nejcennějším pokladem lidí, je základem spirituality, silou kultury každého vědomého jedince. Každý pedagog, bez ohledu na svou konkrétní profesi, by měl dokonale ovládat úřední jazyk výuky ve vzdělávací instituci a aktivně se zapojit do jeho používání. Přednáška učitele by měla být modelem plynulosti, která vytvoří harmonii pocitů mezi studenty a umožní dosažení vzájemného porozumění. Toto je okamžik pravdy, během kterého klíčí semena spirituality studentů. Řečový potenciál učitele je samozřejmě nutné neustále obohacovat a zlepšovat. Měl by postrádat klerikalismus a formalismus a měl by se vyznačovat obsahem a kreativitou, jež si získává mysl a duše studentů.

1. Pedagog jako subjekt utváření spirituality studentské mládeže musí důsledně a kompetentně využívat různé druhy a žánry umění: divadlo, kino, poezii, malířství atd. Obrazně řečeno, umění je klíčem ke všem dveřím, které otevírají poklady s něčím krásným a vznešeným, a tedy duchovním. Umění přichází na pomoc, když je potřeba přeměnit negativum, se kterým se člověk často setkává, v pozitivum: utužovat sílu charakteru bolestmi duše a zároveň hojit rány balzámem prapůvodní moudrosti a duchovnosti. Poskytuje duchovní hodnoty, kterých se člověk musí v tomto světském kolotoči masové bezduchosti držet, pomocí nich se vnitřně rozvíjet a dosahovat významných výsledků v odkrývání svých dovedností a schopností. Je to právě umění, které mladému člověku odhaluje pohádkovost světa a demonstruje jeho nekonečnou paletu, odstíny kouzla a krásy.
2. V současném vzdělávání se učitelé i studenti aktivně zapojují jako spotřebitelé mediálních produktů, jako je televize, rozhlas a elektronické publikace na internetu. Tyto mediální zdroje formují specifické světonázory a postoje k různým problémům. V důsledku toho se média, zahrnující kanály a nástroje pro přístup, ukládání a přenos informací nebo dat, stala nedílnou součástí života, včetně profesní a vzdělávací sféry. Média hrají klíčovou roli v poznávání světa, zajišťují dynamickou komunikaci a udržují sociální rovnováhu, zároveň jsou však destruktivní a někdy se mohou stát nástrojem manipulace s vědomím. Psychika mladého člověka je náchylná k mediálnímu vlivu, proto se po zhlédnutí záběrů násilí (válek) nebo i jen případů kyberšikany v online prostředí často dostavuje pocit strachu a nebezpečí.³⁴ Může tedy dojít k tomu, co je známé jako „pasivní“ intelektuální, morální nebo emocionální vývoj studenta, protože informace jsou dodávány v předpřipravené formě, která často uniká kritické analýze. V důsledku toho je nyní mediální výchova klíčovým prvkem při zajišťování informační bezpečnosti studentů.³⁵ Úroveň mediální kultury a mediální gramotnosti studentů se navíc ukazuje jako významný faktor při utváření jejich spirituality.³⁶ Využití bohatství mediálního obsahu, špičkových technologií v oblasti digitalizace vzdělávání³⁷ spolu s tradičními formami a metodami v pedagogickém přístupu učitele by tedy mělo fungovat jako účinný prostředek pro podporu spirituality ve vzdělávací instituci. To vše lze samozřejmě efektivně provádět za podmínek skutečné svobody učitelů.

34 P. K. Smith, J. Mahdavi, M. Carvalho, et al., 'Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils', *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49, č. 4 (2008): 376–385, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>.

35 M. Bulger, and P. Davison, 'The Promises, Challenges and Futures of Media Literacy', *Journal of Media Literacy Education* 10, č. 1 (2018): 1–21.

36 R. Hobbs, *Digital and media literacy: A plan of action* (Washington DC: The Aspen Institute Communications and Society Program, 2010), https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf.

37 Igor Tsenda, and Olena Budnyk, 'Editorial. Mission and strategy of a modern university development in the conditions of digitalization', *Amazonia Investiga* 10, č. 41 (2021): 6–9, <https://doi.org/10.34069/AI/2021.41.05.0>.

Svoboda je základem spirituality člověka

Od prvních dnů své vědomé existence lidé bojují o to nejcennější – skutečnou svobodu. Toto je přímé potvrzení výše uvedených tvrzení. Vědomí svobody vede jednotlivce k řešení celé řady životně důležitých otázek, zejména: svoboda a nutnost, individuální a společenská svoboda, podstata a možnosti projevu pozitivní a negativní svobody, vzájemná závislost svobody činnosti a svobody kreativity atd. Komenský byl přesvědčen, že všeobecná svoboda lidstva se projevuje v rovnosti a triumfu ducha založeného na humanismu. Myslitel považoval lidskou bytost za nejlepší Boží stvoření a poznamenal, že lidská podstata byla ztracena; lidé propadli páchání těžkých hříchů před Bohem, před sebou samými i před ostatními lidmi:

Místo vzájemné lásky a čistoty vládne nenávist, nepřátelství, války a vraždy. Místo spravedlnosti nacházíme nespravedlnost, lumpárny, útlak, krádeže a znásilňování; místo čistoty nečistotu a drzost v myšlení, slovech i činech; místo prostoty a pravdy lež, podvod a pletichaření; místo skromnosti pýchu a povýšenost mezi lidmi.³⁸

Proto by lidstvo mělo dosáhnout svobody skrze vědu, vzdělání a kulturu. V návaznosti Komenského trefně označuje školu za „dílnu lidskosti“. Stojí za zmínku, že tento výraz má různé významy. Předně znamená vzdělání, jehož výsledkem je rozvoj nejlepších vlastností člověka. V jiném smyslu tento koncept zajišťuje lidský vztah mezi učiteli a studenty ve vzdělávacím procesu. V případě důsledného dodržování těchto podmínek se škola stane skutečným rájem a potěšením, nikoli místem zneužívání a lhostejnosti.³⁹

V současnosti obzvláště rezonuje myšlenka tvůrčího, duchovního rozvoje osobnosti vychovatele i studenta. Patrně není náhodou, že v dnešní době je pojem „svoboda“ většinou vědců definován jako univerzálnost kultury a spirituality subjektivního rozsahu, která zachycuje možnost činnosti a chování bez vnějšího stanovování cílů. Cenný aspekt svobody formuloval Hryhorij Skovoroda mimořádně jasně: život bez svobody ztrácí smysl.⁴⁰ Oblíbenými se staly jeho aforismy: „svoboda je život v souvstažné práci“, „skutečná lidská svoboda je důstojnost“ a „jen ve svobodě nebudete otrokem sebe sama! Budete pracovat s radostí pro ostatní“ a další. Pocit svobody vede učitele především k hlubokému pochopení cíle lidského života, který spočívá ve „vychovávání“ a péči o druhého člověka, po duchovní stránce rozvinutého vlastence a občana dané země, a v širším smyslu občana světa. V podmínkách svobody se mění životní hodnoty a formuje se volba duchovního prostoru.⁴¹

Život pedagoga ve stavu svobody a sebeuvědomění je extrapolován na jeho studenty. Učitel musí zvolit takové individuální formy a metody činnosti žáků, které by jim pomohly duchovně se rozvíjet a budovat duchovní střed bytí. Nedostatek svobody paralyzuje tvůrčí síly jedince, potlačuje jeho psychiku, vede k apatii a oslabuje motivaci k pozitivnímu jednání. Je však třeba poznamenat, že ne vždy se učitel i žák nachází v situaci svobody. Učitel je často značně zatížen formálními povinnostmi, které mu neumožňují svobodnou volbu v procesu seberealizace a tvůrčí činnosti.

38 J. A. Comenius, *The great didactic* (London: Adam and Charles Black, 1896), 165. [konzultovaný překlad autorů článku]

39 H. Vasiánovych, and O. Budnyk, 'The Category of freedom in the written heritage of John Amos Comenius and Hryhorij Skovoroda', *Advanced Education*, č. 7 (2017): 88, <https://doi.org/10.20535/2410-8286.93517>.

40 H. S. Skovoroda, *Poems, songs, fables, dialogues, treatises, parables, prose translations, letters* (Kyiv: Naukova dumka, 1983), 68.

41 Olena Budnyk, and Piotr Mazur, 'The Hierarchy of Values Among Young People from Schools in the Mountainous Regions (Comparative study on the example of Poland and Ukraine)', *The New Educational Review* 47, č. 1 (2017): 53–65, <https://doi.org/10.15804/tner.2017.47.1.04>.

Rovněž nesvoboda studenta má různé negativní projevy: od občasné nemožnosti samostatného plánování času v systému individuálního vzdělávání až po znemožnění svobodné volby při zvládání některých vzdělávacích předmětů. Na tomto základě mohou subjekty vzdělávacího procesu prožívat „revoltu pocitů“ a mohou vyvstávat určité, často jen velmi obtížně řešitelné konflikty a za takových podmínek nelze efektivně formovat spiritualitu žáků. Taktéž dlouhodobá sociální nestabilita citelně brzdí rozvoj spirituality studentské mládeže, neboť vede k negaci lidské osobnosti. Jak mizí skutečný život, vytrácejí se i duchovní orientace a hodnoty, což nevyhnutelně mění život ve zdání virtuality. V tomto procesu může kreativita sloužit jako opravdová spása.

Kreativita v systému duchovního rozvoje osobnosti

Díky kreativitě si člověk uvědomuje nejen světovou moudrost, ale také vlastní sebepoznání. Člověk, který si je vědom své tvůrčí svobody, usiluje o spiritualitu a žije duchovně, neustále přechází z pasivního do aktivního stavu a seberozvoje. Kreativita odhaluje božství lidské bytosti.

Dnes je těžké najít učitele, který by postrádal kreativní schopnosti. Bez nich se z něj stává obyčejný funkcionář, rutinér, který není schopen formovat spiritualitu studentů. Tvůrčí akt učitele spočívá v bytí, je to sebeodhalení sil bytí. Základ tvůrčího aktu je v sebeuvědomění jedince, cílem tvůrčího impulsu je nato dosažení nového života a tento nový život je okamžikem pravdy, duchovním naplněním člověka a jeho rozvojem. Kreativní učitel mobilizuje duchovní a duševní potenciál studentské mládeže k sebepotvrzení a seberealizaci, pomáhá jim osvobodit se od čistě materiálních potřeb a dosáhnout kulturních výšin. Takto se mění hodnoty jednotlivcova života a vytváří se pozitivní životní zkušenost.

Svoboda vytváří podmínky pro kreativitu v profesionální činnosti, odhaluje plnost jednotlivce. Pouze ve svobodné činnosti se realizuje tvůrčí svět člověka a svět bytí. Není náhodou, že dnešní pedagogika čelí, jak poznamenává Marek Rembierz, rozmachu individuální a společenské svobody:

[...] se svobodou a pluralismem pedagogického myšlení, s novými oblastmi svobody a pluralismu ve sféře vzdělávání (ve vzdělávacím systému), se svobodou a pluralismem formovaným reflektivním pedagogickým myšlením a díky spolehlivému vzdělání. K vytvoření různých stavů svobody jsou nezbytné morální, intelektuální a praktické dovednosti, a pokud se nevytvoří, vysněná svoboda může nabýt degenerované podoby „nešťastného daru svobody“, kdy člověk není schopen žít v rámci měřítek svobody.⁴²

Duchovní svoboda nás pobízí k uskutečnění cíle bytí, pochopení starých a hledání nových ideálů. U učitele se mimo jiné projevuje zdokonalováním odborných dovedností, hledáním inovativních výukových strategií, osvědčených vzdělávacích postupů a neustálým hledáním výchovného ideálu v profesní činnosti.⁴³

Spiritualita ve vzdělávání neznamena nic víc – a nic méně – než hluboké spojení mezi studentem, učitelem a předmětem – spojení tak čestné, vitální a živé, že nemůže být jiné než intenzivně relevantní. Rozdmýchávání této jiskry ve třídě jí umožňuje vzkvétat ve světě,

42 Marek Rembierz, 'The Dispute about the Concept of Society and the Value of the Individual as a Context and a Challenge for Polish Pedagogical Thought', *Polska Myśl Pedagogiczna*, č. 4 (2018): 63, <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.18.003.8642>.

43 Vasianovych, Budnyk, 'The Category of freedom', 89.

v oblastech politiky, medicíny, inženýrství – kamkoli naši studenti po ukončení studia půjdou.⁴⁴

V tomto smyslu je také důležité, že člověk s vysokou úrovní spirituality nedovolí druhým manipulovat s jeho vědomím a výsledky kreativity nemohou záviset na čisté konformitě nebo přizpůsobení; vždy má svůj vlastní názor a nachází vhodné prostředky k jeho ochraně.

V této souvislosti se můžeme zmínit o vyhoření učitelů. Je to velmi závažná otázka a někteří vědci ukazují, že vyhoření je charakteristické pro ty učitele, kteří nemají dostatečnou míru kreativity. Studie dokazují, že učitelé, kteří se vyznačují nízkou sebeúctou a vysokými nároky na práci, mají vyšší míru profesního vyhoření.⁴⁵ Jejich práce je obvykle nesourodá, a proto neradostná, což nepřináší duchovní a duševní uspokojení. Kreativní učitel je subjekt bytí a může efektivně formovat spiritualitu studentské mládeže prostřednictvím jejich kreativní práce. Kreativní pedagog je otevřený světu, je neustále v dialogu se studenty, a vlastně i se sebou samým (sebereflexe). V tomto smyslu je důležité, jak přesně učitelé svou činnost duchovně obnovují a jak nalézají nejúčinnější metody a motivace pro žáky. Taková obnova se projevuje v jednání učitele; v procesu jednání pak vznikají nové individuálně významné a společensky užitečné hodnoty.

(Ne)duchovnost jako popření spirituality

Současná praxe ukazuje, že protikladem spirituality je neduchovnost, která narůstá v mnoha oblastech lidského života, vzdělávání nevyjímaje. Duchovní vakuum se stalo součástí našich životů. Posvátnost lidské existence byla z velké části ztracena a projevem nedostatku spirituality lidí je vnitřní prázdnota a apatie. Tato neduchovnost vede k „umírání základních nadějí a zoufalství ohledně vůdčích hodnot, fenoménů nemorálnosti, cynismu, odklonu od Boha, [...] kolapsu světonázoru a ideálů (zejména dogmatizovaných); pocit ‚pádu do propasti‘, dezorientace, zmatenost; lhostejnost k životu“.⁴⁶

Američtí učenci⁴⁷, s odkazem na Leeho⁴⁸, poukazují na nedostatek osobní religiozity a spirituality a relevantně k tomu používají termíny „nereligiozita“ a „neduchovnost“. Podle nich se jednotlivci mohou identifikovat jako náboženští a duchovní, nenáboženští a duchovní nebo nenáboženští a neduchovní. Výzkumníci vyvinuli takzvaný indikátor osobní spirituality (či jejího nedostatku, tj. neduchovnosti). Právě tento koncept [neduchovnost] používáme v naší studii.⁴⁹

(Ne)duchovnost jedince je jeho ontologická neexistence, ztráta lidské podstaty a porucha duchovního života. Neduchovnost oponuje spiritualitě lidstva a společnosti krutostí, agresí a nelaskavostí. Ilustrací tragédie lidské existence jsou vždy ozbrojené konflikty a války, které vedou k frustraci, stresu, zoufalství, nevěře a někdy i ztrátě duchovnosti. To je typické i pro moderní svět, kde se často setkáváme s ponižováním a nepochopením, například v důsledku nepřijímání odlišností nebo určitých duchovních hodnot. V úzkém smyslu neduchovnost blokuje interakci s druhými lidmi, zanedbává skutečné lidské hodnoty. Nedostatek spirituality pedagogů je obvykle ztělesněn

44 Jones, 'What Does Spirituality'.

45 I. Arvidsson, U. Leo, A. Larsson, et al., 'Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden', *BMC Public Health*, č. 19 (2018): 655, <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>.

46 I. K. Moiseev, 'Spirituality', in *Encyclopedia of Modern Ukraine*, ed. I. M. Dzyuba, A. I. Zhukovsky, M. G. Zheleznyak, et al. (Kyiv: Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2003), <https://esu.com.ua/article-41507>.

47 Cragun, Hammer, and Nielsen, 'The nonreligious-nonspiritual scale'.

48 L. Lee, 'Talking about a revolution: Terminology for the new field of nonreligion studies', *Journal of Contemporary Religion* 27, č. 1 (2012): 129–139, <http://dx.doi.org/10.1080/13537903.2012.642742>.

49 Cragun, Hammer, Nielsen, 'The nonreligious-nonspiritual scale'.

v ponížení studentovy důstojnosti a touze ukázat svou „nadřazenost“ a moc nad studentem. Může se projevovat nejen ve zjevné, ale i ve skryté formě. Jak tedy může vychovatelovo vnitřní „já“ skrývat egocentrismus, předstíranou laskavost a – současně – netoleranci a represivní vědomí? Vzhledem k tomu, že dnes apatie znatelně nabírá na stále větší rychlosti a jejím nejmocnějším spínačem jsou masmédiá, získává otázka rozvoje spirituality na značné naléhavosti. K tomuto účelu se ve vzdělávacím procesu praktikují tzv. „duchovní cvičení“, z nichž jedním je sokratovský dialog jako „umění duchovní, intelektuální a mravní formace“ žáka,⁵⁰ zkušenost poznávání sebe sama i druhých, klade-ní otázek, přijímání odlišností, různé stavy mysli atd. Marek Rembierz tvrdí:

Člověk díky podstupování duchovních cvičení do jisté míry překračuje sám sebe a hranici vytyčenou jeho životními událostmi a odděluje se od axiologicky chápaného „Celku“. Vstupuje do univerza hodnot, které mu byly dosud skryty, a nově je získává.⁵¹

Informační a komunikační technologie mohou podle našeho názoru sloužit i jako lék na (ne)duchovnost. Musí být vyvinuty na vysoké profesionální úrovni, speciálně organizovány, řádně testovány a kontrolovány v procesu společné tvořivosti. Musí být osobně smysluplné v interakci „učitel-žák“, a tak zacílené nejen na získání určitého množství znalostí, ale také na pochopení, získání duchovní zkušenosti, morální kultury. Duchovní a morální smysl používání digitálních technologií umožňuje řešit takové problémy, jako je aktivní zapojení studentů do duchovních a mravních hodnot, probuzení a rozvoj mravního citění, formování a rozvoj mravní vůle, povzbuzování k duchovnímu a mravnímu chování a k duchovnímu sebezdokonalování.

Několik studií prokázalo negativní dopad technologií, zejména umělé inteligence, na morální volbu člověka. Dánští a němečtí vědci tedy zdůrazňují potřebu vzít v úvahu odpovědi ChatGPT týkající se morálních úsudků,⁵² protože tyto interakce někdy vedou k nezvratným důsledkům, dokonce k sebevraždě.⁵³ S ohledem na obrovský potenciál chatbotů ovlivňovat duchovní a morální sféru uživatele proto vědci potvrzují potřebu investic do výzkumu, který pomůže v interakci s ChatGPT vyhnout se otázkám duchovního obsahu a morálních zásad souvisejících s lidským chováním. Je nutno poznamenat, že možnosti využití ICT v rámci odolávání projevům apatie, místo důsledného utváření spirituality, značnou měrou nezávisí tolik na technické stránce věci, nýbrž na rozsahu učitelových psychologicko-pedagogických, etických a kulturních znalostí, schopností a dovedností. Praxe dokazuje, že učitel s vysokou úrovní odborných dovedností dobře rozumí vnitřním světům studentů a může v nich nejúčinněji rozvíjet duchovní a duševní vlastnosti: ideály, city, vůli, připravenost k morálnímu jednání atd.

Závěrem

Spiritualita slouží jako kvalitativní charakteristika vědomí, která určuje lidské chování, životní cíle a subjektivitu. Spiritualita je podle našeho názoru jednou z nejvyšších hodnot člověka, který

50 Marek Rembierz, 'Intercultural education as a spiritual exercise. Pedagogical dimensions of the formation of spiritual culture and understanding of transcultural values in the context of religious diversity and worldview pluralism', *Edukacja międzykulturowa* 2, č. 9 (2018): 98, <https://doi.org/10.15804/em.2018.02.05>.

51 Tamtéž, 100.

52 'ChatGPT może wpływać na ludzkie reakcje dotyczące dylematów moralnych', PAP, 2023, aktualizováno 8. dubna 2023, <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C1558263%2Cchatgpt-moze-wplywac-na-ludzkie-reakcje-dotyczace-dylematow-moralnych.html>.

53 Prisha, 'Killed by AI? A Belgian man commits suicide after talking with chatbot', Wion, aktualizováno 1. dubna 2023, <https://www.wionews.com/technology/killed-by-ai-belgian-man-commits-suicide-after-talking-with-chatbot-578025>.

nejenže usiluje o dosažení cenných životních cílů, ale také je vnímá a potvrzuje svou vědomou činností a činy. Učitel jako subjekt rozvoje spirituality studentské mládeže musí osobně osvědčit její vysokou úroveň a disponovat pedagogickými schopnostmi. V tomto smyslu spiritualita určitým způsobem určuje postoj subjektu k aktivitě, tedy k učitelské profesi, vědecké činnosti, studentům a jemu samotnému. Spiritualita je protikladem neduchovnosti – ztráty subjektivity člověka, proto se učitel musí snažit využívat co nejefektivnější vzdělávací strategie a inovativní technologie ve vzdělávacím procesu vzdělávací instituce. Na základě nastíněných vědeckých směrů je vhodné vyzdvihnout podmínky pro efektivní formování a rozvoj duchovních a mravních hodnot studenta: humanistické směřování vzdělávacího procesu, nastolení kulturní a rozvojové atmosféry ve vzdělávací instituci, ztělesnění duchovního ideálu (včetně osobnosti učitele) a provádění inovativních duchovních praktik (cvičení) apod. V budoucích výzkumech by mohlo být cenné detailněji se zabývat teoretickými koncepty duchovnosti a (ne)duchovnosti současné mládeže. Tento průzkum by měl podrobně zvažovat národní, kulturní, náboženské a demografické charakteristiky a také úrovně fyzické, sociální a duševní pohody.

Kontakt:***prof. Hryhorii Vasianowych, PhD, EdD***

Lviv State University of Life Safety
Educational and Research Institute of Psychology and Social Protection
Department of Social Work, Management and Social Sciences
35 Kleparivska Str., 79007 Lviv
wasianowych@ukr.net

prof. Olena Budnyk, PhD, EdD

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Faculty of Pedagogy
Department of Primary Education
57 Shevchenko Str., 76018 Ivano-Frankivsk
olena.budnyk@pnu.edu.ua

doc. Yaroslav Melnyk, PhD

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Faculty of Philology
Department of General and German Linguistics
57 Shevchenko Str., 76018 Ivano-Frankivsk
yaroslav.melnyk@pnu.edu.ua

doc. Kateryna Fomin, PhD

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Faculty of Pedagogy
Department of Primary Education
57 Shevchenko Str., 76018 Ivano-Frankivsk
kateryna.fomin@pnu.edu.ua